XI Seminário Nacional de Pesquisa

São Paulo, 25 de novembro de 2017

UNINOVE
Universidade Nove de Julho

© 2016 – 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
Claudio Ramacciotti

Diretoria de Pesquisa
João Carlos Ferrari Corrêa

Comitê Científico da Uninove
Aos Avaliadores de Pôster apresentados no evento anual de Pesquisa Uninove, nosso reconhecimento e agradecimento pela colaboração efetivada

Comissão Organizadora do Evento
Shirley Flavia Lima
Vinicius Holanda Cavalcante
Wandreza Luzia dos Santos Coimbra

Editorial
João Ricardo M. Oliveira

C395 Universidade Nove de Julho. Encontro de Iniciação Científica (2005: São Paulo, SP).
X Seminário Nacional de Pesquisa e XIII Encontro de Iniciação Científica da Uninove,
São Paulo, 25 de novembro de 2017. _ São Paulo:
Universidade Nove de Julho, 2017.
382 p. 280 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.

Ciências Biológicas 7

EFEITOS DA FOTOBIOMODULAÇÃO EM MODELO EXPERIMENTAL DE INFLAMAÇÃO ALÉRGICA PULMONAR CRÔNICA: VIA LIPOXIGENASE 7

Ciências da Saúde 17

AVALIAÇÃO DA LASERTERAPIA ATUANDO EM BAIXA INTENSIDADE SOBRE O PERFIL, MORTE CELULAR E ELASTÂNCIA PULMONAR EM UM MODELO EXPERIMENTAL DE ASMA – ESTUDO COMPARATIVO DE DOSES 17

EFEITO DE DIODO EMISSOR DE LUZ (LED) SOBRE LESÕES CAUSADAS POR VENENO DE SERPENTES DO GÊNERO BOTHROPS EM CÉLULAS MUSCULARES ESQUELÉTICAS C2C12 27

EFETIVIDADE DA OFICINA PARA CUIDADORES DE IDOSOS DA PARÓQUIA NOSSA SENHORA DA CANDELÁRIA, VILA MARIA - SP: ESTUDO COM EX. ALUNOS QUANTO A EMPREGABILIDADE E DIFICULDADES ENCONTRADAS DURANTE OS CUIDADOS AO IDOSO 37

FARMACOECONOMIA: A IMPORTANCIA NO MONITORAMENTO E RACIONALIZAÇÃO, NO USO DE MEDICAMENTO INIBIDOR DE BOMBA DE PRÓTON - OMEPRAZOL, DISPENSADO EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DE SÃO PAULO 45

FERRAMENTAS PARA O APOIO MATRICIAL NO CONTEXTO DE UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL. 51

FOTOBIOMODULAÇÃO NO FECHAMENTO DE ÚLCERAS PÓS-AMPUTAÇÕES MENORES EM PACIENTES PORTADORES DE *DIABETES MELLITUS* 61

RIGIDEZ VASCULAR E FUNÇÃO ENDOTELIAL EM PORTADORES DE INSUFICIÊNCIA AÓRTICA 73

Ciências Humanas 77

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM 77

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL 87

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO 95

A PRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO COMO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: COMPREENDENDO O CONCEITO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS 101

A RELEVÂNCIA DOS PORTFÓLIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE 111

CONDUTAS E DESAFIOS DO TUTOR EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA 125

DIREITO À EDUCAÇÃO: DO LEGAL AO REAL 135

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA POLÍTICA DE RESGATE DA CIDADANIA 143

EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA LEITURA A PARTIR DA FALA DOS EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ-IFPI-CAMPUS TERESINA CENTRAL 153

ELEMENTOS SOBRE O SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO COLOMBIANO: FORMAÇÃO E DESAFIOS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO (1990-2010).....159

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES: SUA BIBLIOTECA, UM OLHAR SOBRE A SUA CONSTRUÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA (2006-2015). 169

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA SÓCIO CULTURAL E EPISTEMOLÓGICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO CURRÍCULO SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR 181

O CURSO DE PEDAGOGIA E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR.....187

O ENSINO SIGNIFICATIVO DA MATEMATICA NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA.....195

PEDAGOGIA E CINEMA: A TOLERÂNCIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO 201

REVISÃO DA LITERATURA: SINDICALISMO DOCENTE E SEU PAPEL NAS GREVES DA REDE PÚBLICA PAULISTA....211

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA INCLUSÃO REFLEXIVA.....215

UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE O PNLD.....223

Ciências Sociais Aplicadas..... 233

AUTOGESTÃO DE CARREIRA: UMA PREOCUPAÇÃO PRESENTE ENTRE OS UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS?.....233

COACHING NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS: O QUE PENSAM OS *COACHEES*? 245

CRISE DO PODER JUDICIÁRIO: LITIGIOSIDADE DESENFREADA E SUAS PRINCIPAIS CAUSAS 257

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DE UMA IES PRIVADA DE SÃO PAULO.....267

MEDIDA PROVISÓRIA 746: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA ÓTICA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REGIÃO SUL DE SÃO PAULO 275

O DIREITO DE RESISTÊNCIA COMO CONTRAPONTO À DECISÃO GOVERNAMENTAL QUANTO À OCUPAÇÃO EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL 283

O IMPACTO DO CONSUMO EXACERBADO AOS DIREITOS HUMANOS DE TERCEIRA GERAÇÃO/DIMENSÃO.....287

O PROFISSIONAL DE SAÚDE NO ATENDIMENTO E RECONHECIMENTO DE CRIANÇAS VÍTIMAS DE ABUSO, VIOLÊNCIA E EXPLORAÇÃO SEXUAL.....297

O VIÉS FILOSÓFICO E A FORÇA COGENTE DOS PRINCÍPIOS, SUA PLENA EFICÁCIA SANCIONATÓRIA NO CPC/2015 303

REDES SOCIAIS. A GOVERNANÇA CORPORATIVA E A EDUCAÇÃO DIGITAL PARA A PREVENÇÃO DE INCIDENTES NAQUELE ECOSSISTEMA.....315

RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS EMPRESAS QUANTO AO DIREITO À CULTURA: ANALISE DA EFICIÊNCIA DOS INCENTIVOS FISCAIS À CULTURA EM ÂMBITO FEDERAL 321

RESPONSABILIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES RECENTES 331

VULNERABILIDADE MICROEMPRESARIAL: ANÁLISE DA LESÃO POR INEXPERIÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE NEUTRALIZAÇÃO DAS VANTAGENS COMPETITIVAS....335

Linguística, Letras e Artes 343

ESTUDO LEXICAL: CAMPO SEMÂNTICO DA ETNIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS 343

LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR SOBRE AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS TRABALHADAS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)....353

METODOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE INTERPRETAÇÃO CONSECUTIVA NA GRADUAÇÃO....363

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: NOVO MODELO DE UNIVERSIDADE....371

34835

EFEITOS DA FOTOBIOMODULAÇÃO EM MODELO EXPERIMENTAL DE INFLAMAÇÃO ALÉRGICA PULMONAR CRÔNICA: VIA LIPOXIGENASE

Auriléia Aparecida de Brito

Mestre em Biofotônica aplicada às ciências da saúde Ciências biológicas e da saúde, Laboratório de Imunologia Pulmonar e do Exercício (LABPEI), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), leiaapbritto@gmail.com

Tawany Gonçalves Santos

Cursando graduação em Ciências biológicas, Ciências biológicas e da saúde, Laboratório de Imunologia Pulmonar e do Exercício (LABPEI), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), tawany_goncalves@hotmail.com

Nicole Cristine Rigonato-Oliveira

Mestre em Ciências da Reabilitação, Ciências biológicas e da saúde, Laboratório de Imunologia Pulmonar e do Exercício (LABPEI), Universidade Nove de Julho (UNINOVE), ncrodn@yahoo.com

Flavio Aimbire Soares de Carvalho

Mestre em Farmacologia – Universidade de São Paulo, Doutor em Farmacologia – Universidade de São Paulo, Imunofarmacologia, Ciência e Tecnologia, Universidade Federal de São Paulo. flavio.aimbire@unifesp.br

Rodolfo Paula Vieira

Mestre em Ciências – Universidade do Vale do Paraíba, Doutor em Ciências – Universidade de São Paulo, Faculdade de Medicina, School of Medical Sciences of São José dos Campos Humanitas, Universidade Brasil. rodrelena@yahoo.com.br

Ana Paula Ligeiro Oliveira

Mestre em Farmacologia – Universidade de São Paulo, Doutora em Farmacologia – Universidade de São Paulo, Laboratório de Imunologia Pulmonar e do Exercício (LABPEI), Universidade Nove de Julho (UNINOVE). apligeiro@gmail.com

Resumo

A asma afeta uma parcela significativa da população, com elevado custo social e econômico. A terapia com laser de baixa intensidade (LBI) é uma nova terapia que demonstra eficácia em doenças pulmonares por reduzir parâmetros inflamatórios, com baixo custo e sem efeitos colaterais. Estudos de antagonistas do receptor de leucotrieno, tais como montelucaste (MK) tem contribuído em níveis diferentes para o tratamento de asma, bem como o uso de inibidor de 5-lipoxigenase (Zileuton - ZIL). Assim, o presente estudo objetivou avaliar os efeitos da terapia LBI e sua combinação com MK e ZIL em modelo experimental de inflamação alérgica pulmonar crônica induzida por ovalbumina (OVA). Camundongos Balb/C foram divididos em 10 grupos: Basal, LBI, MK, ZIL, OVA, OVA+LBI, OVA+MK, OVA+ZIL, OVA+LBI+MK, OVA+LBI+ZIL. A inflamação alérgica pulmonar crônica foi induzida pela imunização SC de ovalbumina (OVA), misturada com alum (dias 0 e 14), e desafio orotraqueal com OVA (três dias/semana durante cinco semanas). O Grupo OVA + LBI foi irradiado (laser diodo, 660nm, 30mW e 3J), OVA+MK foi tratado com o montelukast de sódio (5mg / kg) por gavagem, OVA+ZIL foi tratado via (i.p.) com zileuton (10mg / kg), O grupo OVA+LBI+MK foi tratado com MK e LBI. Assim como o grupo OVA+LBI+ZIL foi tratado com ZIL e LBI. Vinte e quatro horas após o último tratamento, os animais foram anestesiados para coleta do lavado broncoalveolar (LBA) e pulmões. Foram analisados parâmetros funcionais e estruturais como contagem total e diferencial de células, níveis de citocinas no lavado broncoalveolar, produção de muco e deposição de colágeno. Ambos os tratamentos reduziram o número total de células e eosinófilos no lavado broncoalveolar (LBA) ($p < 0,001$). Com o uso de LBI houve uma redução na produção de IL-4 ($p<0,05$) No entanto, nos tratamentos simultâneos a redução foi mais significativa ($p<0,01$), houve redução significativa ($p<0,05$) nos níveis de IL-5 de todos os grupos tratados, os níveis de IL-13 nos grupos tratados obteve redução significativa ($p<0,001$). Os grupos OVA+MK, OVA+ZIL e OVA+LBI+MK aumentaram os níveis de IL-10 ($p < 0,05$). Houve uma redução na deposição de fibras de colágeno e muco nas vias aéreas em todos os grupos tratados ($p<0,001$). No seu conjunto, estes resultados indicam que ambas as terapias são eficientes em reduzir a inflamação alérgica. No entanto, a combinação de terapias parece ter papel promissor para tratamento da asma.

Palavras-chave: Laser de Baixa Intensidade. Zileuton. Montelucaste. Asma. Inflamação Pulmonar.

1 Contextualização

A asma afeta uma parcela significativa da população, com elevado custo social e econômico. Segundo dados do Ministério da Saúde do Brasil, a asma ocupa o quarto lugar em internações no Sistema Único de Saúde. A consequência social e econômica da asma se agrava se adicionarmos aos valores despendidos com os seus efeitos secundários, como o grau de absenteísmo escolar e no trabalho, além da piora na qualidade de vida dos pacientes asmáticos.[1] Sabe-se que seu desencadeamento está relacionado a vários fatores, os quais se classificam em predisponentes, causais e de contribuição.[2] Fundamentalmente, os fatores predisponentes se relacionam à propensão de indivíduos sintetizarem quantidades exacerbadas de imunoglobulinas do tipo E (IgE). Os fatores causais se associam à exposição à alérgenos ambientais, como agentes ocupacionais, pólens, ácaros, fungos, entre outros. Em adição a esses fatores, estão os de contribuição representados pela poluição atmosférica, fumaça do cigarro, infecção viral e alterações hormonais femininas. [3, 4, 5, 6]

Embora existam subtipos de asma, alérgica e não alérgica, a inflamação é desencadeada por respostas imunes inatas e/ou adquiridas. Os asmáticos têm linfócitos T ativados, com perfil Th2 de liberação de citocinas. Na fisiopatologia da asma, o alérgeno interage com células dendríticas e linfócitos T CD4+, levando ao desenvolvimento de linfócitos Th naive, que dão origem a um clone de linfócitos Th2. Estes secretam grandes quantidades de IL-4, IL-5, IL-9 e IL-13. A IL-4 e IL-13 estimulam a maturação dos linfócitos B e a síntese de Ig-E, além de juntamente com a IL-9, ajudar no desenvolvimento de mastócitos. A IL-5 leva ao crescimento e diferenciação dos eosinófilos. A IgE liga-se aos receptores Fc nos mastócitos e eosinófilos. Quando a IgE ligada aos receptores faz ligação cruzada com o antígeno, as células são ativadas e liberam mediadores como histamina, leucotrienos, citocinas (IL-4, IL-5, IL-13, TNF), prostaglandinas, proteases, que causam broncoconstrição, obstrução do fluxo aéreo, aumento na produção de muco, aumento da permeabilidade e edema – esta fase é caracterizada como fase imediata da asma. [7]

Depois desses efeitos rápidos segue-se a reação de fase tardia, sendo uma reação inflamatória progressiva caracterizada por infiltrado de eosinófilos, neutrófilos e linfócitos, onde esses últimos têm particular importância. Com o início da fase tardia, o ambiente inflamatório é caracterizado pela presença de citocinas (IL-4, IL-5, IL-13), quimiocinas (eotaxina, RANTES e MIP-1α), moléculas de adesão e seus receptores (VLA-1, VLA-4, $\alpha 4\beta 7$, ICAM-1, VCAM-1), mediadores lipídicos (PAF, LTB4, LTC4 e PGE2) e diversas substâncias secretadas por eosinófilos como a MBP (proteína básica principal), a ECP (proteína catiônica eosinofílica). Através de seus mediadores as células causam lesões e alterações na integridade epitelial, anormalidades no controle neural autonômico (substância P, neurocinina A) e no tônus da via aérea, alterações na permeabilidade vascular, hipersecreção de muco, mudanças na função mucociliar e aumento da reatividade do músculo liso da via aérea. [8]

Finalmente, em alguns indivíduos, há uma maior progressão da inflamação levando ao remodelamento das vias aéreas. O remodelamento leva a alterações na arquitetura das vias aéreas de tal forma que a obstrução do fluxo de ar pode ser irreversível. O que acontece é que a lesão epitelial encontrada na asma deve ser reparada. Ocorre então a liberação de várias citocinas e fatores de crescimento como EGF (epidermal), TGF-β, o FGF (fibroblastos), o VEGF (endotelial vascular). O dano epitelial também ativa as próprias células epiteliais, além dos leucócitos em geral e de outras células estruturais, como os fibroblastos e miofibroblastos, resultando em proliferação e estímulo do depósito intersticial de colágeno na lâmina reticular da membrana basal, o que explica o aparente espessamento da membrana basal e as lesões irreversíveis que podem ocorrer em alguns pacientes com asma[9]

Leucotrienos são produzidos pela via da 5-lipoxigenase do metabolismo do ácido araquidônico. Os leucotrienos cisteínicos (LTC4, LTD4, LTE4) causam broncoconstrição, edema, hipersecreção de muco e também podem promover infiltração eosinofílica das vias aéreas.[10]

Os leucotrienos atuam, ligando e ativando receptores específicos de superfície das células alvo. Até o momento já foram identificados três tipos de receptores em pulmões humanos: um receptor para LTB4 e dois receptores para cisteinil leucotrienos (receptores $cysLT_1$ e $CysLT_2$).[11]

Os receptores $CysLT_1$ e $CysLT_2$ são expressos especialmente em eosinófilos, mastócitos, macrófagos, células dendríticas e linfócitos T. O $CysLT_1$ também é expresso no basófilos, monócitos, e linfócitos B. A ação dos CysLTs nestes receptores promove a quimiotaxia de eosinófilos e sua desgranulação, ativação de monócitos e macrófagos, especialmente no pulmão, e ampliação da produção de citocinas por mastócitos (IL-5, TNF e quimiocinas), favorecendo a resposta inflamatória th2.[12]

1.1 Abordagem terapêutica

O tratamento atual é dirigido para controlar os sintomas e prevenir exacerbações. A asma pode ser controlada na maioria dos casos, com o objetivo de melhorar a qualidade de vida do doente asmático. O controle da asma é frequentemente obtido com os tratamentos atualmente disponíveis, com o objetivo de manter o controle da asma por períodos prolongados. O

tratamento é realizado com agentes broncodilatadores, anti-inflamatórios e antialérgicos. [13,14]

Em tratamentos de manutenção são utilizados, Corticosteróide inalatório, Beta-agonistas de ação prolongada (LABA), Antagonistas de receptores de leucotrienos cisteínicos (antileucotrienos), Teofilina, Omalizumabe, Bambuterol (beta-agonista de ação prolongada por via oral, Cromonas, e Imunoterapia específica com alérgenos (IT)). No caso de resgate de sintomas agudos são utilizados, Beta-2 agonistas inalatórios de curta duração, Glicocorticóides orais, e anticolinérgicos inalatórios. [13]

1.1.1 Terapia com antagonista de receptor de leucotrienos (Montelucaste de Sódio -MK)

O Montelucaste atua como antagonista do receptor CysLT1. Estudos clínicos tem demostrado que os antagonistas de leucotrienos têm efeito broncodilatador, reduzindo a tosse, melhoram a função pulmonar e reduzem a inflamação das vias aéreas nas exacerbações asmáticas. [15, 16]

Em crianças com mais de cinco anos de idade, os modificadores de leucotrienos oferecem beneficio clinico em todos os níveis de gravidade. Os modificadores de leucotrieno oferecem proteção parcial contra a broncoconstrição induzida pelo exercício físico, poucas horas após a administração, sem perda do efeito broncoprotetor.[17] Fornece melhoria clinica moderada e uma redução significativa das exacerbações quando utilizados como complemento de tratamentos em crianças com asma insuficientemente controlada com doses baixas de glucocorticoides inalados. [13, 18, 19]

1.1.2 Terapia com inibidor de 5-lipoxigenase (Zileuton – ZIL)

Os leucotrienos, gerados a partir de ácido araquidónico através da via da 5-lipoxigenase, desempenham um papel importante na fisiopatologia da asma. Assim, os inibidores de leucotrienos, tais como Zileuton, são utilizados no tratamento da asma. Zileuton é o primeiro desta família de drogas a passar por extensos ensaios clínicos. Estudos mostraram que a administração com zileuton está associada à melhora da função pulmonar, a redução no uso de beta-agonista inalado, diminuição da necessidade de resgate de corticosteroides, e melhoria nos resultados dos sintomas de asma. [20, 21]

O principal efeito colateral do zileuton descrito na literatura é a elevação reversível de enzimas no fígado. [20, 22, 23] Outro trabalho associado ao zileuton descreve o desenvolvimento de eritema nodoso. [24]

Alguns resultados demonstraram que a dose terapêutica no plasma aumenta de forma significativa o nível de tromboxano B2 e a agregação de plaquetas espontânea depois de 2 semanas de terapia em pacientes asmáticos. [20]

Na maioria dos estudos observou-se elevação das transaminases, o que ocasionou na suspensão obrigatória do fármaco em alguns pacientes.[20] Atualmente o zileuton tem sido utilizado para maiores investigações na pesquisa.

1.1.3 Terapia com Laser de Baixa Intensidade (LBI) na inflamação pulmonar

A utilização do laser operando em baixa intensidade é estudada desde os anos sessenta e vários trabalhos vêm sendo realizados para se avaliar os efeitos dessa radiação sobre os tecidos. O alvo da laserterapia é um tecido alterado, onde a radiação restabelece a homeostase energética fazendo com que as células voltem a proliferar, diferenciar e secretar citocinas. Além disso, pode-se observar modulação da inflamação, redução da dor e edema e cicatrização de feridas acelerada nos pacientes irradiados. [25, 26, 27, 28] O efeito fotoquímico ocorre devido à presença de moléculas sensíveis a determinados comprimentos de onda. A absorção desses fótons por moléculas intracelulares específicas podem alterar suas atividades e assim, produzir estimulação ou inibição de atividade enzimática e de reações fotoquímicas. Existe no organismo uma fotorregulação, com alterações nos fotorreceptores provocando assim, mudanças na atividade funcional e metabólica da célula. Estas mudanças fotodinâmicas podem alterar processos fisiológicos com conotações terapêuticas [29, 30] demonstrou alguns desses efeitos associados à terapia com laser de baixa intensidade tais como: estimulação de crescimento celular, reparação celular, efeito anti-inflamatório, redução de edema/ revascularização, redução da formação de tecido fibroso, maior atividade tissular e estimulação nervosa.

Apesar de existir uma grande quantidade de estudos mostrando os efeitos do LBI sobre células em diferentes situações metabólicas, é importante ressaltar que as informações sobre o mecanismo de ação dos efeitos do laser de baixa intensidade sobre tecidos biológicos não são conclusivas, mas sim, inconsistentes e escassas. Por isso, estudos que permitam compreender qual o tipo de sinalização celular desencadeada pelo laser, se fazem pertinentes. A partir da compreensão da sinalização celular do LBI será possível estabelecer de fato a eficácia da terapia laser para diferentes doenças.

Alguns autores já mostraram o efeito do LBI em doenças que acometem as vias aéreas. [31] observaram que a terapia com LBI duas vezes ao dia aumentou a complacência pulmonar e a eficácia de trocas gasosas em pacientes asmáticos. [32] avaliando o efeito do LBI em indivíduos acometidos por inflamação pulmonar crônica observou que o LBI irradiado sobre a pele na região

acima do brônquio principal reduz a migração celular para o pulmão. Apesar de a terapia medicamentosa ser mais eficaz, pois possui agentes broncodilatadores, antibióticos e corticóides, esses autores indicam a terapia com LBI nas condições de hipercapnia, hipóxia e disfunção de trocas gasosas. Porém, vale ressaltar que o LBI representa uma "ferramenta" não farmacológica no tratamento de afecções pulmonares. Assim, parece-nos razoável que o sucesso dessa terapia com LBI depende de um maior entendimento de processos biológicos associados a seus efeitos anti-inflamatórios no tratamento de doenças pulmonares.

Na literatura, trabalhos apontam para um papel anti-inflamatório da terapia com LBI sobre a inflamação pulmonar desencadeada pela isquemia e reperfusão intestinal. [28] observaram que a fototerapia com LBI reduziu edema, bem como o influxo de neutrófilos, reduzindo a produção de TNF-α e aumentando a de IL-10. Em outro trabalho, a utilização do LBI na inflamação pulmonar induzida por aerossol de LPS em ratos, reduziu os níveis de TNF-α e IL-1β no pulmão e no LBA. A fototerapia também preveniu o aumento da expressão de ICAM-1 no pulmão. O trabalho sugere o efeito do laser foi devido à inibição de ICAM-1 via inibição de TNF-α e IL-1β. [33, 34]

Ainda, estudos do nosso grupo mostraram redução na inflamação alérgica pulmonar após a laserterapia. Observamos diminuição do número de eosinófilos, eotaxina, citocinas de perfil Th2 e molécula de adesão ICAM-1, bem como, do fator de transcrição STAT6. [35] Todos esses dados em conjunto, sugerem papel supressor da terapia com LBI sobre a inflamação pulmonar em diferentes modelos. Porém, a literatura é escassa em relação aos efeitos do LBI sobre a via da lipoxigenase e seus subprodutos. Sendo assim, esse trabalho ajudará a esclarecer os efeitos anti-inflamatórios do LBI, bem como a participação da via dos leucotrienos em modelo experimental de asma induzido com OVA ou HDM.

1.1.3 Qualificação do principal problema a ser abordado:

Evidências recentes sugerem que a terapia com o LBI melhora a inflamação alérgica das vias aéreas [30].

A literatura demonstra que a ativação de monócitos e células dendríticas induzida por cysLT, pode ser inibida pela IL-10 [36] ou ainda, outros estudos mostrando que os inibidores de leucotrienos impedem a diminuição da síntese de IL-10 observada na asma[37].

Estudos recentes têm demonstrado que os efeitos do LBI na inflamação pulmonar podem ser mediados pelos aumentos na síntese/produção de IL-10 induzida pela laserterapia[38,39]. Corroborando com esses achados, dados publicados do nosso grupo apontam aumento nos níveis de IL-10, bem como de sua expressão no pulmão após a terapia com LBI em modelo experimental de doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC).[40]

Portanto, investigações cujo intuito é melhor compreender os mecanismos moleculares e celulares resultantes da terapia com LBI durante a inflamação pulmonar crônica se revestem de importância adicional.

2 Objetivo

O objetivo deste estudo foi investigar os efeitos da fotobiomodulação associados às terapias farmacológicas (antagonista de receptor de leucotrienos ou com bloqueador da síntese de 5-lipoxigenase) em modelo experimental de inflamação alérgica pulmonar crônica.

2.1 Os objetivos específicos deste estudo são:

- Avaliar os níveis de IL-4, IL-5, IL-10 e IL-17 pelas células do LBA por ELISA;
- Analisar morfometricamente a inflamação e o remodelamento pulmonar após as terapias (produção de muco e deposição de colágeno).

3 Material e Métodos

3.1 Animais e grupos experimentais

Previamente ao inicio dos experimentos, o projeto do estudo foi submetido à apreciação da Comissão de Ética no Uso de Animais (CEUA) da Universidade Nove de Julho, Protocolo AN0030/2015. Foram seguidos os Princípios Éticos na Experimentação Animal, editados pelo Colégio Brasileiro de Experimentação Animal – COBEA/Junho de 1991.

3.2 Espécimes

Foram utilizados 60 camundongos machos da linhagem Balb/C *(Mus. musculus)*, adultos e sadios com aproximadamente 7 semanas de idade, pesando em média 25,0 g.

Os espécimes foram provenientes do setor de criação do biotério da Universidade Nove de Julho, acondicionados no biotério de experimentação em boas condições de saúde, em racks ventilados, grupos de cinco animais por caixa, e mantidos em sala com condições ambientais controladas à temperatura de 22 ± 3°C, luminosidade de 12 horas de claro e 12 horas de escuro, e umidade relativa do ar entre 30% e 70%.

3.3 Modelo de inflamação pulmonar alérgica crônica usando Ovalbumina (OVA)

Para indução de inflamação alérgica pulmonar crônica usando Ovalbumina (OVA), os animais foram sensibilizados com injeção subcutânea (s.c) de 4 µg de

OVA (Sigma) juntamente com solução de Alum gel nos dias 0 e 14.

A partir do dia 21 os animais foram submetidos ao desafio orotraqueal com 10 µg de OVA, 3 vezes por semana durante 5 semanas.

Para esse procedimento os animais foram submetidos à imobilização adequada em uma posição que permite o acesso apropriado a via de administração, para aplicação da anestesia com injeção intramuscular (i.m.) de xilazina 2% (0,06ml/100g) + cetamina 10% (0,08ml/100g). Minutos após foi realizada a instilação de OVA.

3.4 Tratamento com Zileuton

Zileuton é um agente antiasmático, um inibidor de 5-lipoxigenase; a enzima inicial na biossíntese de leucotrienos a partir do ácido araquidônico.

Nome do produto: ZILEUTON
Referência do Produto: Z4277
Marca: Sigma
Formato: pó branco
Solubilidade: DMSO – 20mg/ml
CAS: 111406-87-2
Companhia: Sigma-Aldrich Brasil Ltda.
Av. das Nações Unidas, 23.043 - 04795-100
SÃO PAULO - SP, Brasil

A partir do dia 21 os animais foram submetidos à imobilização adequada em uma posição que permite o acesso apropriado para administração de 10mg/kg de Zileuton diluído em DMSO, por via intraperitoneal (i.p) na cavidade abdominal entre os órgãos, o procedimento foi realizado 30 minutos antes do desafio utilizando uma seringa de 1mL e agulha hipodérmica 25x5 mm.

3.5 Tratamento com Montelucaste de Sódio.

Montelair (montelucaste de sódio), comprimidos mastigáveis de 5 mg: embalagens de 30 comprimidos. Uso oral, pediátrico acima de 2 anos de idade.

Composição: Montelucaste de sódio (equivalente a 5,0 mg de montelucaste)

Excipientes: aroma de cereja, celulose microcristalina, corante óxido de ferro vermelho, croscarmelose sódica, estearato de magnésio, hiprolose, manitol e aspartamo.

Dizeres legais:
MS – 1.0573.0405
Farmacêutica responsável:
Gabriela Mallmann – CRF-SP nº 30.138
Registrado e fabricado por:
Aché Laboratórios Farmacêuticos S.A
Via Dutra, km 222,2 – Guarulhos – SP
CNPJ 60.659.463/0001-91
Indústria Brasileira

A partir do dia 21 os animais foram submetidos à administração de 1mg/kg de montelucaste diluídos em água desmineralizada, diretamente no estômago, por meio de uma técnica chamada de gavagem oral. O procedimento foi realizado com um tubo flexível e uma seringa, o animal foi cuidadosamente contido para imobilizar a cabeça, o método é realizado sem uso de anestesia, 1 hora antes de cada desafio.

3.6 Terapia com Laser de Baixa Potência (LBI)

Uma hora após cada desafio os animais receberão aplicação pontual com um laser de diodo (potência de 30 mW, comprimento de onda de 660 nm, área irradiada de 0.785 cm2).

Foram irradiados em três regiões: uma abaixo da traqueia, e as outras duas em cada lobo pulmonar (direito e esquerdo) com um tempo de 60s em cada ponto, totalizando 180s de exposição uma vez ao dia.

3.7 Eutanásia

Cada grupo foi submetido à aplicação da anestesia com injeção intramuscular (i.m.) de xilazina 2% (0,06ml/100g) + cetamina 10% (0,08ml/100g), comumente utilizada na experimentação com roedores. A substância foi administrada minutos antes da exsanguinação, utilizando uma seringa de 1mL e agulha hipodérmica 25x5 mm. Após as coletas, todos foram acondicionados e descartados como lixo hospitalar (ou resíduo de serviço de saúde).

3.8 Avaliação da inflamação pulmonar no lavado broncoalveolar (LBA)

Após anestesia os animais foram traqueostomizados e canulados e os pulmões lavados com 3 x 0,5 ml de tampão fosfato salino (PBS).

O volume do lavado recuperado foi centrifugado a 1600 rpm a 4°C por 5 minutos. O sobrenadante será armazenado a -70°C para análise das citocinas por meio de ELISA. O botão celular foi ressuspendido em 1 ml de tampão fosfato salino (PBS) e utilizado para a determinação do número de células totais no LBA realizado por meio de contagem na Câmara de *Neubauer*. [4, 5, 6] O restante do material ressuspendido foi utilizado para preparação de lâminas de *cytospin*. Foram utilizados 200µl de amostra de cada animal para contagem diferencial das células, centrifugadas por 10 minutos, 450 rpm no equipamento de modelo Cytospin-2, Shandon

Intruments Sewickley, PA. As lâminas foram coradas através da técnica de coloração Instant Prov: 1) colocar as lâminas na cuba corante Instant Prov I, deixar por 10 segundos, retirar e deixar escorrer por 5 segundos. (2) Colocar as lâminas na cuba corante Instant Prov II, deixar por 10 segundos, retirar e deixar escorrer por 5 segundos. (3) Colocar as lâminas na cuba corante Instant Prov III, deixar por 20 segundos, retirar, deixar escorrer por 5 segundos e lavar as lâminas em água corrente. Após a coloração 300 células foram contadas para a determinação da contagem diferencial.

3.9 Avaliação dos níveis de citocinas no LBA por ELISA

Os níveis de IL-4, IL-5, IL-10, IL-13, LTB4 e CysLT no LBA foram avaliados através do kit Biolegends e R&D Systems. Para os grupos administrados com Zileuton somente a IL-10 foi avaliada. O ELISA é abreviatura para *Enzyme Linked ImmunonoSorbent Assay* (ensaio do imunoadsorvente ligado à enzima).

3.10 Avaliação da inflamação e remodelamento das vias aéreas através da histomorfometria.

Com o intuito de avaliar os efeitos da terapia com LBI sobre a proporção de volume de fibras colágenas e elásticas na parede das vias aéreas, além da espessura do músculo liso brônquico e da expressão de muco ácido e muco neutro pelas células epiteliais brônquicas, os pulmões esquerdos foram coletados, fixados em formalina 10% e embebidos em parafina, cortes de 4um de espessura foram realizados e as lâminas coradas com Picrossírius para detecção das fibras de colágeno e com ácido periódico de schiff e azul alciano para detecção de muco ácido e neutro. A análise quantitativa foi realizada através da técnica morfométrica. [43, 44] Os parâmetros morfológicos foram avaliados através do software Image Pró Plus (versão 4.5, NIH, Maryland, EUA). Foram analisadas 05 vias aéreas de cada animal.

3.11 Análise estatística

Os dados foram analisados através do software GraphPad Prism 5.0 (Califórnia, EUA). A distribuição da normalidade dos dados foi avaliada pelo teste de Kolmogorov-Smirnov. Os dados com distribuição paramétrica foram submetidos ao teste One-way ANOVA seguido pelo teste de Newman-Keuls para comparação entre os grupos. Os dados com distribuição não paramétrica foram submetidos ao teste One-way ANOVA on Ranks seguido pelo teste de Dunn's para a comparação entre os grupos. Os gráficos foram elaborados utilizando-se o software GraphPad Prism 3.1 (Califórnia, EUA).

4 Resultados

4.1 Quantificação das células presentes no lavado broncoalveolar (LBA)

Ver Figura 1.

4.2 Quantificação da produção de muco nas vias aéreas.

Ver Figura 2.

4.3 Quantificação de colágeno nas vias aéreas

Ver Figura 3.

4.3 Quantificação de citocinas e leucotrienos no sobrenadante de LBA por ELISA

Ver Figura 4.

5 Considerações finais

Nossos resultados mostram que a terapia com Laser de Baixa Intensidade sozinha ou associada à terapia medicamentosa (antagonista de receptor de leucotrienos ou com bloqueador da síntese de 5-lipoxigenase) reduziu a inflamação pulmonar, caracterizada pela quantificação celular no LBA, níveis de citocinas (IL-4, IL-5, IL-13 e IL-10) e remodelamento (muco e colágeno). Ainda, demonstramos que ambas as terapias são eficientes, no entanto, a combinação das terapias parece ter um papel mais promissor para o tratamento de asma.

Referências bibliográficas

1. **Rochlitzer S, Nassenstein C, Braun A.** The contribution of neurotrophins to the pathogenesis of allergic asthma. Biochem Soc Trans. 34(Pt 4):594-9, 2006.
2. **Tillie-Leblond I, Gosset P, Tonnel AB.** Inflammatory events in severe acute asthma. Allergy. Jan;60(1):23-9, 2005.
3. **Delfino RJ.** Epidemiologic evidence for asthma and exposure to air toxics: linkages between occupational, indoor, and community air pollution research. Environ Health Perspect. 110 Suppl 4:573-89, 2002.
4. **Ligeiro de Oliveira, AP; Oliveira-Filho, Ricardo M; da Silva, ZL; Borelli, P; Tavares de Lima, W.** Regulation of Allergic Lung Inflammation in Rats: Interaction between Estradiol and Corticosterone. Neuroimmunomodulation 11: 20-27, 2004.
5. **de Oliveira, A. P. L.; Domingos, H. V.; Cavriani, G.; Damazo, A. S.; dos Santos Franco, A. L.; Oliani, S. M.; Oliveira-Filho, R. M.; Vargaftig, B. B.; de Lima, W. T.** Cellular recruitment and cytokine generation

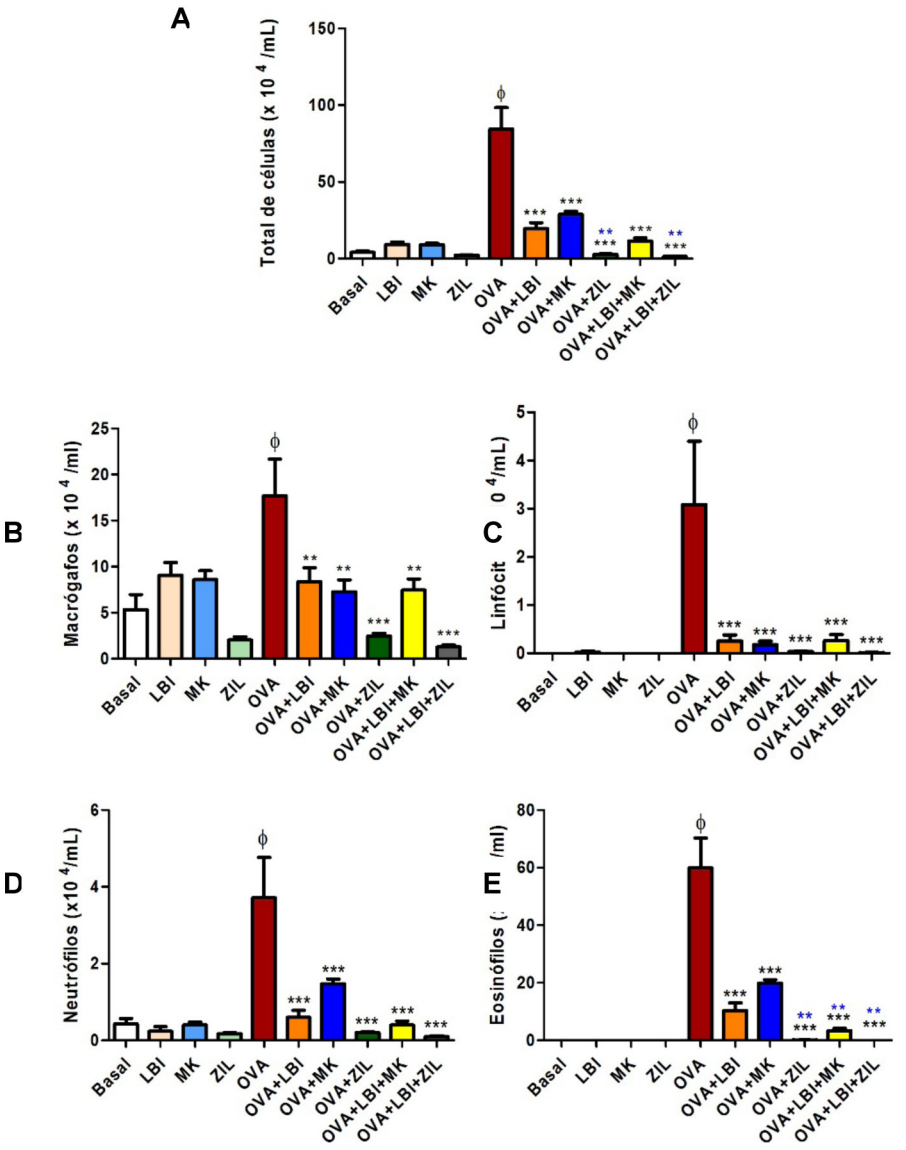


Figura 1: Efeito da terapia com laser de baixa intensidade (LBI), montelucaste (MK) e Zileuton (ZIL) sobre o influxo de células inflamatórias para o pulmão em modelo experimental de asma induzida por Ovalbumina (OVA)

Em (A) o número total de células, (B) macrófagos, (C) linfócitos, (D) neutrófilos e (E) eosinófilos recuperados no lavado broncoalveolar (LBA) 24 horas após o último desafio. Os dados representam média ± erro padrão (EMP). **p<0,01; ***p<0,001 em relação ao grupo OVA. ϕ p<0,001 em relação ao grupo Basal, **p<0,01 em relação ao grupo OVA+MK.

in a rat model of allergic lung inflammation are differentially modulated by progesterone and estradiol. American Journal of Physiology. Cell Physiology, 293:C1120-C1128,2007.

6. **de Oliveira, AP; Peron, J; Damazo, A; dos Santos Franco, A; Domingos, H; Oliani, S; Oliveira-Filho, R; Vargaftig, B; Tavares-de-Lima, W.** Female sex hormones mediate the allergic lung reaction by regulating the release of inflammatory mediators and the expression of lung E-selectin in rats. Respiratory Research 11: 115-22, 2010.

7. **Barnes PJ.** The cytokine network in asthma and chronic obstructive pulmonary disease. J Clin Invest. 118(11):3546-56, 2008.

8. **Bax HJ, Keeble AH, Gould HJ.** Cytokinergic IgE Action in Mast Cell Activation. Front Immunol. 3:229, 2012.

9. **Al-Muhsen S, Johnson JR, Hamid Q.** Remodeling in asthma. J Allergy Clin Immunol. 128(3):451-62, 2011.

10. J pneumol 24 (4) – jul-ago de 1998. II Consenso Brasileiro no Manejo da Asma (1998) [online] São Paulo, Brasil, 2016. [capturado 13 fev.2016] disponível em: http://www.jornaldepneumologia.com.br

11. **Lynch KR, O'Neill GP, Liu Q, Im DS, Sawyer N, Metters KM, *et al*.** Characterization of the human cysteiny leucotriene CysLT1 receptor. Nature. 1999;399:789-793.

12. **Kim ND, Luster AD**. Regulation of Immune Cells by Eicosanoid Receptors. The Scientific World JOURNAL. 2007; 7, 1307–1328

13. **GINA** Executive and Science Committees. Global Strategy fot Asthma Managemente and Prevetion. 2008

14. **Filho, P.** Asma Brônquica [monografia na internet]. 1997-2006. Disponível em: www.asmabronquica.com.br.

15. **Dicpinigaitis PV, Dobkin JB, Reichel J.** Antitussive effect of the leukotriene receptor antagonist zafirlukast in subjects with cough-variant asthma. J Asthma 2002;39(4); 291-7.

16. **Barnes NC, Miller CJ.** Effect of leukotriene receptor antagonista therapy on the risk of asthma exacerbations in patients with mild to moderate asthma: na integrated analysis of zafirlukast trials. Thorax 2000;55(6):478-83

17. **de Benedictis FM, del Giudice MM, Forenza N, Decimo F, de Benedictis D, Capristo A.** Lack of tolerance to the Protective effect of montelukast in exercise-induced bronchoconstriction in children. Eur Respir J 2006 Aug;28(2):291-5

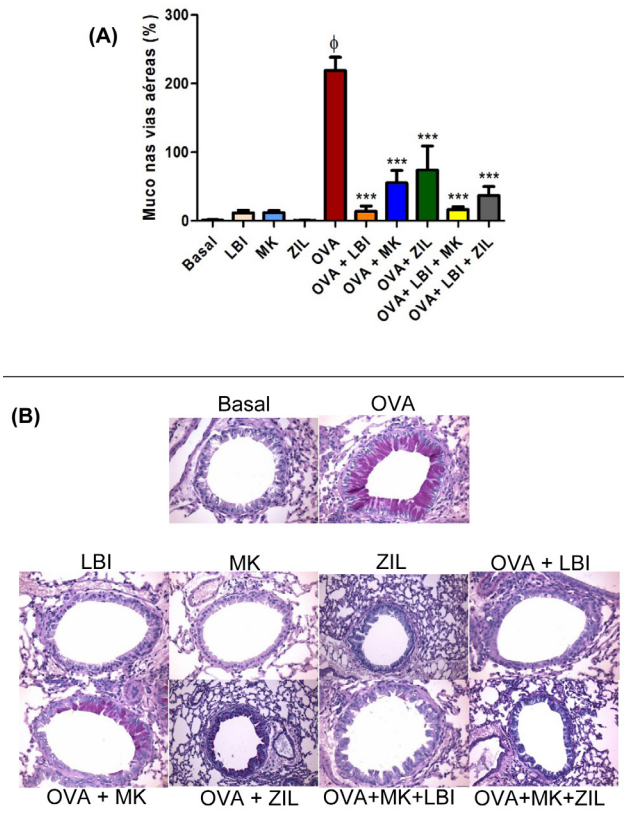


Figura 2: Efeito da terapia com laser de baixa intensidade (LBI), montelucaste (MK) e Zileuton (ZIL) sobre os níveis de muco nas vias aéreas em modelo experimental de asma induzida por Ovalbumina (OVA)

Em (A) quantificação de muco e em (B) fotomicrografias ilustrativas do muco nas vias aéreas coradas com ácido periódico de Schiff (PAS) (aumento de 20x - 50µm). Os dados representam média ± erro padrão (EMP). ***p<0,001 em relação ao grupo OVA. ϕ p<0,001 em relação ao grupo basal.

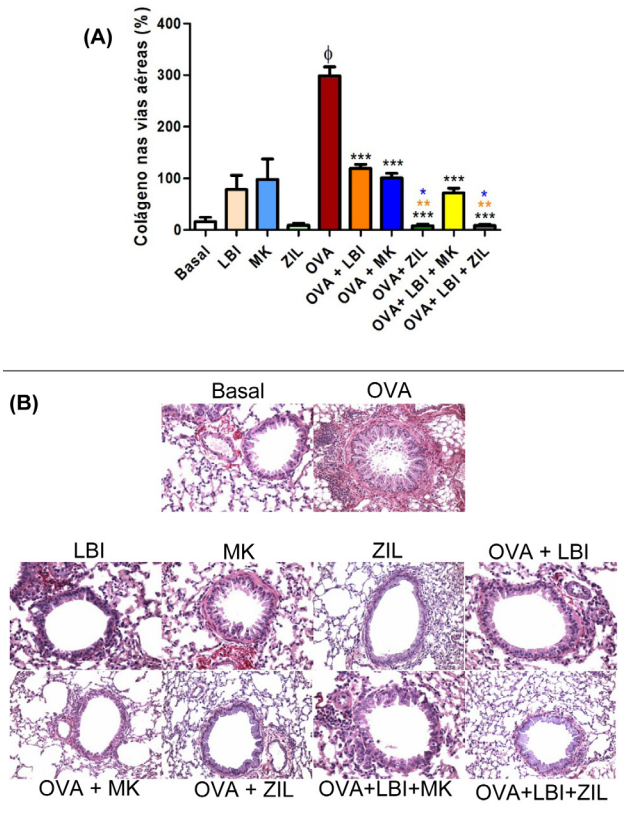


Figura 3: Efeito da terapia com laser de baixa intensidade (LBI), montelucaste (MK) e Zileuton (ZIL) sobre os níveis de colágeno nas vias aéreas em modelo experimental de asma induzida por Ovalbumina (OVA)

Em (A) quantificação de fibras colágenas e em (B) fotomicrografias ilustrativas demonstrando a deposição de fibras colágenas nas vias aéreas coradas com picrossírius (aumento de 20x - 50µm).Os dados representam média ± erro padrão (EMP). ***p<0,001 em relação ao grupo OVA. ϕ p<0,001 em relação ao grupo basal, * p<0,05 em relação ao grupo OVA+MK, ** p<0,01 em relação ao grupo OVA+LBI.

18. **Phipatanakul W, Cronin B, Wood RA, Eggleston PA, Shih MC, Song L, *et al*.** effect of environmental intervention on mouse allergen levels in homes of inner-city Boston children with asthma. Ann Allergy Asthma Immunol 2004;92(4):420-5.

19. **Simons FE, Villa Jr, Lee BW, Teper AM , Lyttle B, Aristizabal G, *et al*.** Montelukast added to budesonide in children with persistente asthma: a randomized, double-blind, crossover study. J Pediatr 2001;138(5):694-8.

20. **Wu X, Dev A, Leong ABT.** Zileuton, a 5-Lipoxygenase Inhibitor, Increases Production of Thromboxane A2 and Platelet Aggregation in Patients With Asthma. American Journal of Hematology. 2003; 74:23–25

21. **Hui KP, Taylor IK, Taylor GW, et al.** Effects of 5-lipoxygenase inhibitor on leukotriene generation and airway responses after allergen challenge in asthmatic patients. Thorax 1991;46:184–189.

22. **Larsen JS, Jackson SK.** Anti-leukotriene therapy for asthma. Am J Health Syst Pharm 1996;53:2821–2830.

23. **Lazarus SC, Lee T, Kemp JP, et al.** Safety and clinical efficacy of zileuton in patients with chronic asthma. Am J Manag Care 1998;4: 841–848.

24. **Dellaripa PF, Wechsler ME, Roth ME, Drazen J.** Recurrent panniculitis in a man with asthma receiving treatment with leukotriene-modifying agents. Mayo Clin Proc 2000;75:643–645.

25. **Bjordal JM, Johnson MI, Iversen V, Aimbire F, Lopes-Martins RA.** Low-level laser therapy in acute pain: a systematic review of possible mechanisms of action and clinical effects in randomized placebo-controlled trials. Photomed Laser Surg., 24(2):158-168, 2006.

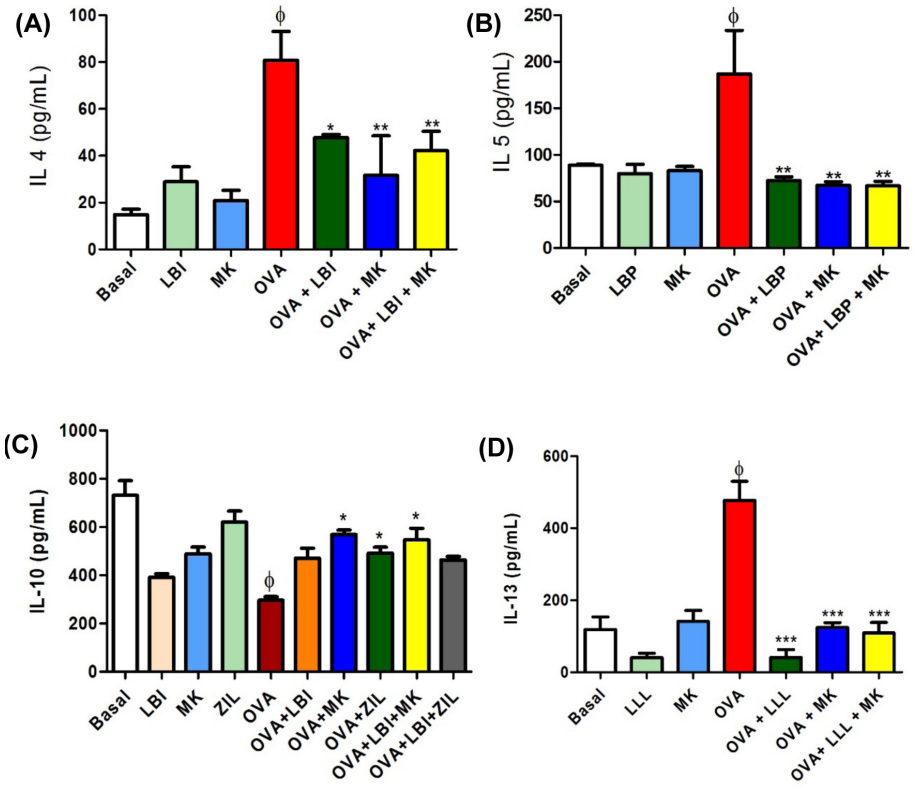


Figura 4: Efeito da terapia com laser de baixa intensidade (LBI), montelucaste (MK) e Zileuton (ZIL) sobre os níveis de citocinas no pulmão em modelo experimental de asma induzida por Ovalbumina (OVA)

Em (A) quantificação de IL-4, em (B) IL-5, em (C) IL-10, e em (D) IL-13 no sobrenadante do LBA. Os dados representam média ± erro padrão (EMP). , *p<0,05; **p<0,01; ***p<0,001 em relação ao grupo OVA. ϕ p<0,001 em relação ao grupo basal.

26. **Aimbire, F.; Bjordal, J.M., Iversen VV, Albertini R, Frigo L, Pacheco MT, Castro-Faria- Neto HC, Chavantes MC, Labat RM, Lopes-Martins RA.** Low level laser therapy partially restores trachea muscle relaxation response in rats with tumor necrosis factor alpha-mediated smooth airway muscle dysfunction. Lasers Surg Med., 38(8): 773-778; 2006.

27. **Albertini R, Aimbire FS, Correa FI, Ribeiro W, Cogo JC, Antunes E, Teixeira SA, De Nucci G, Castro-Faria-Neto HC, Zângaro RA, Lopes-Martins RA.** Effects of different protocol doses of low power gallium-aluminum-arsenate (Ga-Al-As) laser radiation (650 nm) on carrageenan induced rat paw ooedema. J Photochem Photobiol B., 74(2-3):101-107, 2004.

28. **de Lima FM, Villaverde AB, Albertini R, de Oliveira AP, Faria Neto HC, Aimbire F.** Low-level laser therapy associated to N-acetylcysteine lowers macrophage inflammatory protein-2 (MIP-2) mRNA expression and generation of intracellular reactive oxygen species in alveolar macrophages. Photomed Laser Surg., 28(6):763-71, 2010.

29. **Karu, T.; Pyatibrat, L.V.; Kalendo, G.** Thiol reactive agents eliminate stimulation of possible involvement of cellular redox status into low power laser effects. Laser Ther, 11:177–187; 1999.

30. **Karu, T.; Pyatibrat, L.V.; Afanasyeva, N.I.** A novel mitochondrial signaling pathway activated by visible-to-near infrared radiation. Photochem Photobiol, 80:366–372; 2004.

31. **Mikhaĭlov VA, Aleksandrova OIu, Gol'dina EM.** The immunomodulating action of low-energy laser radiation in the treatment of bronchial asthma. Vopr Kurortol Fizioter Lech Fiz Kult. 4:23-25,1998.

32. **Pidaev AV.** A mathematical assessment of the efficacy of the methods for treating patients with chronic nonspecific lung diseases at a health resort. Lik Sprava. 6:168-172, 1997.

33. **Mafra de Lima F, Villaverde AB, Salgado MA, Castro-Faria-Neto HC, Munin E, Albertini R, Aimbire F.** Low intensity laser therapy (LILT) in vivo acts on the neutrophils recruitment and chemokines/cytokines levels in a model of acute pulmonary inflammation induced by aerosol of lipopolysaccharide from Escherichia coli in rat. J Photochem Photobiol B, 101(3):271-278, 2010.

34. **Mizutani K, Musya Y, Wakae K, Kobayashi T, Tobe M, Taira K, et al.** A Clinical Study on Serum Prostaglandin E2 with Low-Level Laser Therapy. Photomed Laser Surg., 22:537-539, 2004.

35. **Silva VR, Marcondes P, Silva M, Villaverde AB, Castro-Faria-Neto HC, Vieira RP, Aimbire F, de Oliveira AP.** Low-level laser therapy inhibits bronchoconstriction, Th2 inflammation and airway remodeling in allergic asthma. Respir Physiol Neurobiol, 194:37-48, 2014.

36. **Woszczek G1, Chen LY, Nagineni S, Shelhamer JH.** IL-10 inhibits cysteinyl leukotriene- induced activation of human monocytes and monocyte-derived dendritic cells. J Immunol. 180(11):7597-603, 2008.

37. **Wu Y, Zhou C, Tao J, Li S.** Montelukast prevents the decrease of interleukin-10 and inhibits NF-kappaB

activation in inflammatory airway of asthmatic guinea pigs. Can J Physiol Pharmacol. 2006 May;84(5):531-7.

38. **de Lima FM1, Villaverde AB, Albertini R, Corrêa JC, Carvalho RL, Munin E, Araújo T, Silva JA, Aimbire F.** Dual Effect of low-level laser therapy (LBIT) on the acute lung inflammation induced by intestinal ischemia and reperfusion: Action on anti- and pro-inflammatory cytokines. Lasers Surg Med., 43(5):410-420, 2011.
39. **de Lima FM, Vitoretti L, Coelho F, Albertini R, Breithaupt-Faloppa AC, de Lima WT, Aimbire F.** Suppressive effect of low-level laser therapy on tracheal hyperresponsiveness and lung inflammation in rat subjected to intestinal ischemia and reperfusion. Lasers Med Sci., 28(2):551-64, 2013.
40. **Peron JPS, de Brito AA, Pelatti M, Brandão WN, Vitoretti LB, Greiffo FR, et al.** Human Tubal-Derived Mesenchymal Stromal Cells Associated with Low Level Laser Therapy Significantly Reduces Cigarette Smoke–Induced COPD in C57BL/6 mice. PLoS ONE; 2015 10(8): e0136942. doi:10.1371/journal.pone.0136942
41. Clodrosome.[online]. São Paulo, Brasil; 2016. [capturado em 12 de fev.2016] Disponível em: http://www.clodrosome.com
42. BioLegend. [online]. São Paulo, Brasil; 2016. [capturado 10 fev.2016] Disponível em : http://www.biolegend.com
43. **Vieira RP, Claudino RC, Duarte AC, Santos AB, Perini A, Faria Neto HC, Mauad T, Martins MA, Dolhnikoff M, Carvalho CR**. Aerobic exercise decreases chronic allergic lung inflammation and airway remodeling in mice. Am J Respir Crit Care Med., 176(9):871-877, 2007.
44. **Vieira RP, de Andrade VF, Duarte AC, Dos Santos AB, Mauad T, Martins MA, Dolhnikoff M, Carvalho CR.** Aerobic conditioning and allergic pulmonary inflammation in mice. II. Effects on lung vascular and parenchymal inflammation and remodeling. Am J Physiol Lung Cell Mol Physiol.,295(4):L670-9, 2008.
45. **Farre R, Granell S, Rotger M, Serrano-Mollar A, Closa D, Navajas D.** Animal model of unilateral ventilatorinduced lung injury. Intensive Care Med. 2005;31:487–490.

34772

AVALIAÇÃO DA LASERTERAPIA ATUANDO EM BAIXA INTENSIDADE SOBRE O PERFIL, MORTE CELULAR E ELASTÂNCIA PULMONAR EM UM MODELO EXPERIMENTAL DE ASMA – ESTUDO COMPARATIVO DE DOSES

Nicole Cristine Rigonato de Oliveira

Mestre em Ciências da Reabilitação; Ciências biológicas e da saúde; Laboratório de Imunologia Pulmonar e do Exercício; Universidade Nove de Julho-UNINOVE. ncrodn@yahoo.com

Auriléia Aparecida de Brito

Mestre em Biofotônica Apicada às Ciências da Saúde; Ciências biológicas e da saúde; Laboratório de Imunologia Pulmonar e do Exercício; Universidade Nove de Julho-UNINOVE. leiaapbritto@gmail.com

Clariana Rodrigues Soares

Mestre em Ciências (farmacologia); Ciências biológicas e da saúde; Laboratório de Imunologia Pulmonar e do Exercício; Universidade Nove de Julho-UNINOVE. clariana_soares@hotmail.com

Stephanie Souza Soares

Especialista em endodontia; Ciências biológicas e da saúde; Laboratório de Imunologia Pulmonar e do Exercício; Universidade Nove de Julho-UNINOVE. odonto.ssoares@gmail.com

Ana Paula Ligeiro de Oliveira

PHD em farmacologia; Ciências biológicas e da saúde; Laboratório de Imunologia Pulmonar e do Exercício; Universidade Nove de Julho-UNINOVE. apligeiro@gmail.com

Resumo

Dentre as doenças crônicas, a asma que tem por definição inflamação crônica das via aéreas, destaca-se por apresentar como uma doença de grande prevalência e elevado custo social e econômico. Considerando a sua importância, vários trabalhos utilizando modelos experimentais têm sido desenvolvidos, com objetivo de buscar o avanço no conhecimento sobre os processos fisiopatológicos, bem como na descoberta de terapias alternativas para o seu tratamento. Entretanto não há evidência sobre a dose ideal a ser utilizada. A laserterapia de baixa intensidade (LBI) é nova e eficaz, de baixo custo, não apresenta efeitos colaterais e de possível utilização no tratamento das doenças crônicas pulmonares. Dessa maneira, o objetivo do presente trabalho foi avaliar o efeito da LBI com diferentes energias sobre o perfil celular e mecânica pulmonar em modelo experimental de asma induzida por *House Dust Mite (HDM).* Utilizamos camundongos Balb/c, machos, com idade de 7 semanas, divididos em 10 grupos experimentais: Controle, asmático *(HDM)*, LBI (1J, 3J, 5J e 7,5J) e *HDM*+LBI (1J, 3J, 5J e 7,5J). O laser utilizado foi o de diodo, com comprimento de onda de 660nm, potência de 100 mW e para determinar cada energia, foram utilizados diferentes tempos de aplicação (10s, 30s, 50s e 75s respectivamente), em três pontos de aplicação distintos: abaixo da traquéia, lobo esquerdo e direito. Para o modelo experimental, os animais foram anestesiados com ketamina (100mg/kg) e xilazina (10mg/kg) e receberam administração orotraqueal de 100ug/animal de *HDM* nos dias 0, 14, seguidos de 3 administrações semanais até o dia 56. No dia 57, os animais foram sacrificados e avaliamos o perfil celular através do fluído do lavado broncoalveolar (LBA) e os níveis de CD4+, CD11c, CD19+ e 7AAD por citometria de fluxo e a elastância pulmonar por mecânica pulmonar. Os resultados obtidos evidenciaram que a LBI foi capaz de modular a inflamação pulmonar observado pela redução do número total de células no fluído do LBA ($p<0,05$) e células diferenciais, linfócitos B e T avaliados por citometria de fluxo ($p<0,001$).Quanto aos dados obtidos para mecânica pulmonar, os resultados foram significativos somente para a elastância dinâmica aberta para o grupo HDM+Laser (1J) ($p<0,05$). Concluímos dessa maneira que o LBI em menores doses, especificamente 1J e 3J, foi capaz de atuar de forma a modular a resposta inflamatória e que tais fatores parecem estar mediados pela redução na contagem total e diferencial de células.

Palavras-chave: Asma. Laser de baixa intensidade. Dosimetria. Citometria. Mecânica pulmonar.

Contextualização

A asma é uma doença inflamatória crônica que acomete principalmente as estruturas de maior calibre, como as vias aéreas. Vários estudos publicados evidenciam que as células inflamatórias que estão presentes nessa doença exercem um papel importante em ambos os processos apresentados, seja no processo inflamatório ou processo de remodelamento e que ambos associam-se diretamente ao processo obstrutivo encontrado na asma (Debeuf et al, 2016; Fritzsching et al, 2016; Zhou-Suckow et al, 2017).

Atualmente apresenta uma crescente prevalência na população mundial. Segundo relatório publicado pela iniciativa *Global Initiative for Asthma* (GINA), em 2016, declarou que aproximadamente 300 milhões de pessoas no mundo atualmente têm asma. O aumento na prevalência da tem sido associada a elevação mundial da população urbana, de 45% para 59%, favorecendo dessa maneira um aumento no número de asmáticos em todo o mundo ao longo das próximas duas décadas (GINA, 2016).

Retrata significativamente conseqüências econômicas, em termos de custos médicos diretos com uso de medicamentos ou internação hospitalar, com importante agravamento se adicionarmos aos valores despendidos com os seus efeitos secundários, como o absenteísmo escolar e no trabalho, além da piora na qualidade de vida dos pacientes asmáticos e morte prematura (GINA, 2016).

Mecanismos Celulares e Moleculares

O envolvimento de citonas perfil THelper 2 (Th2) na fisiopatologia da inflamação das vias aéreas, eosinofilia e produção excessiva de muco é bastante conhecida (Finkelman, F., 2010; Kudo, 2013). Os asmáticos têm linfócitos T ativados em respostas a alérgenos (fungos, pólen, pêlos de animais), com perfil Th2 de liberação de citocinas. Na fisiopatologia da asma, o alérgeno interage com as células dendríticas e linfócitos T (CD4+, levando ao desenvolvimento de linfócitos Th naive, que dão origem a um clone de linfócitos Th2. (Potter, 2015)

Estudos da literatura mostram que IL-4 e IL-13 são responsáveis pela estimulação e maturação de linfócitos B e a síntese de Ig-E, além de juntamente com a IL-9, ajudar no desenvolvimento de mastócitos (Bosnjak, B. et al., 2011).

A IgE liga-se aos receptores do fragmento cristalizável (Fc) nos mastócitos e eosinófilos. Quando a IgE faz ligação cruzada com o antígeno, as células são ativadas e liberam mediadores como histamina, leucotrienos, citocinas), prostaglandinas, proteases, que causam broncoconstrição, obstrução do fluxo aéreo, aumento na produção de muco, aumento da permeabilidade e edema – esta fase é caracterizada como fase imediata da asma (Barnes, 2008).

Depois desses efeitos rápidos segue-se a reação de fase tardia, sendo uma reação inflamatória progressiva caracterizada por infiltrado de eosinófilos, neutrófilos e linfócitos, onde esses últimos têm particular importância. As células causam lesões e alterações na integridade epitelial, anormalidades no controle neural autonômico e no tônus da via aérea, alterações na permeabilidade vascular, hipersecreção de muco, mudanças na função mucociliar e aumento da reatividade do músculo liso da via aérea (Bax et al., 2012).

Finalmente, em alguns indivíduos, há uma maior progressão da inflamação levando ao remodelamento das vias aéreas. O remodelamento leva a alterações na arquitetura das vias aéreas de tal forma que a obstrução do fluxo de ar pode ser irreversível. O que acontece é que a lesão epitelial encontrada na asma deve ser reparada. Ocorre então a liberação de várias citocinas e fatores de crescimento como EGF (epidermal), TGF-β, o FGF (fibroblastos), o VEGF (endotelial vascular) (Al-Muhsen et al., 2011).

A expressão de GATA3 é regulada pelo STAT6 via ativação do receptor de IL-4. Na asma o STAT6 rege a secreção de IL-4 durante uma resposta Th2 (Antczak et al., 2016). As células que expressam GATA3 estão correlacionadas com o aumento da resistência e hiperreatividade das vias aéreas em asmáticos.

Na asma, todas as características da inflamação pulmonar e da desregulação fisiológica são o resultado final dos eventos moleculares e celulares envolvidos na sensibilização, na ativação de células Th2 e na ativação dos mecanismos efetores dessas citocinas.

O reconhecimento global desta doença evidencia o crescente aumento de sua prevalência e mortalidade o impacto sócio-econômico que ela ocasiona o que têm levado a esforços para o desenvolvimento de novas terapias, estas que atuem a fim de contribuir para o controle do processo inflamatório, melhora do desconforto respiratório, com conseqüente redução da mortalidade e dos custos.

Intervenções Terapêuticas

Têm-se investido muito em pesquisa na procura de novos fármacos para o tratamento dessa afecção. Em conseqüência dos seus efeitos, vários agonistas adrenérgicos seletivos para os receptores β2 foram desenvolvidos para tratamento sintomático da asma. As xantinas são usadas como fármaco de 2ª escolha em conjunto com os corticóides em pacientes que não respondem bem aos agonistas beta2 (β2), sendo os glicocorticóides os principais fármacos anti-inflamatórios usados no tratamento dessas enfermidades.

Embora a terapia medicamentosa seja classicamente a primeira opção para o tratamento das doenças pulmonares crônicas, alguns estudos já demonstram o

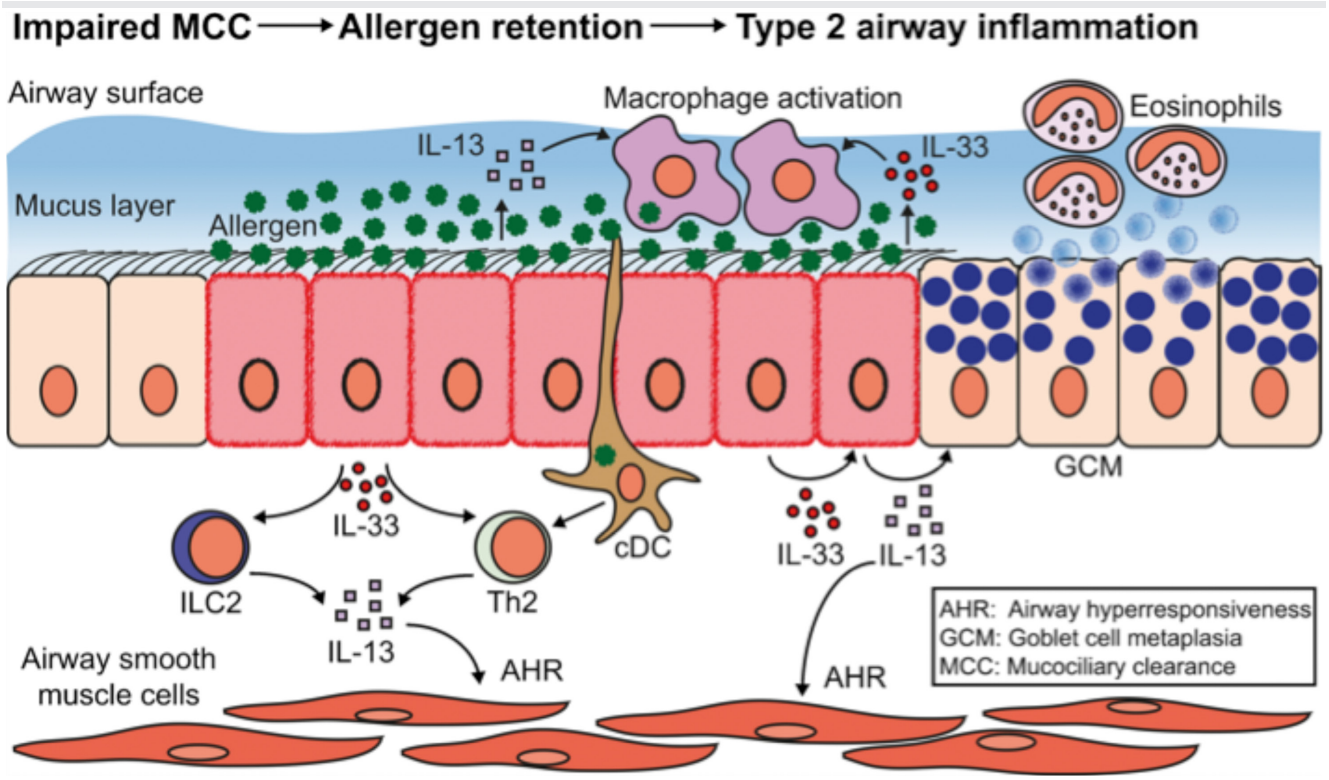


Figura 1: Agravamento da inflamação induzida por alérgeno tipo 2
Fonte: Zhou-Suckow, Z. et al, 2017.

benefício da utilização do LBI em modelos experimentais e clínicos de asma.

Evidências científicas em modelos experimentais demonstraram que a terapia com o LBI em outras doenças pulmonares já atuou principalmente de forma a reduzir o infiltrado inflamatório (Aimbire et al, 2007; Mafra de Lima et al, 2010). Resultados importantes e significativos também foram observados em modelo de asma experimental utilizando a ovalbumina (Silva et al, 2014; Wang et al, 2014; Costa-Carvalho et al, 2016). Um estudo clínico recentemente publicado evidenciou a utilização do LBI em crianças asmáticas, o qual resultou em redução nos níveis de óxido nítrico exalado e melhora nos parâmetros espirométricos (Elseify et al, 2013; Dabbous et al, 2017).

Esses trabalhos demonstram de maneira geral que a aplicação transcutânea do LBI alcança os pulmões e interfere de maneira positiva nos processos inflamatórios/imunológicos da lesão pulmonar aguda, seja a induzida por adminsitração de lipopolissacarídeo ou por isquemia e reperfusão intestinal, bem como no modelo de DPOC utilizando a inalação ativa e no modelo de asma desenvolvido com a sensibilização e administração de ovalbumina (OVA).

Esses trabalhos demonstram que o LBI diminui a síntese de importantes mediadores pró-inflamatórios nos pulmões, como por exemplo, Interleucina-1beta (IL-1β) e Fator de Necrose Tumoral – alfa (TNF-α), e que um dos mecanismos envolvidos na ação anti-inflamatória do LBI pode ser através da inibição da expressão do Fator Nuclear kappa B (NF-kB) (Mafra de Lima, et al., 2009) e também através do aumento da síntese da citocina anti-inflamatória Interleucina-10 (IL-10) (de Lima, et al., 2014, Peron, et al., 2015).

Assim, parece-nos razoável que o sucesso dessa terapia depende de um maior entendimento de processos biológicos associados a seus efeitos anti-inflamatórios, tanto no tratamento de doenças pulmonares como no tratamento de outras doenças. Por outro lado, até o momento, são escassos trabalhos na literatura investigando os efeitos e possíveis mecanismos de ação do LBI e a dosimetria mais eficaz em modelos experimentais de asma, em especial em modelo utilizando a administração de *HDM*.

Dessa maneira parece-nos importante estudar a utilização do laser de baixa intensidade em modelos experimentais com HDM, bem como buscar evidências que demonstrem a sua via de atuação, de forma a contribuir na aplicação de uma terapia eficiente ou pelo menos auxiliar do tratamento farmacológico, diminuindo assim tanto os efeitos colaterais medicamentosos, como os gastos hospitalares despendidos com essa doença.

Laserterapia de Baixa Intensidade

A utilização do laser operando em baixa intensidade é estudada desde os anos sessenta e vários trabalhos vêm sendo realizados para se avaliar os efeitos dessa radiação sobre os tecidos. O alvo da laserterapia é um tecido alterado, onde a radiação restabelece a homeostase energética fazendo com que as células voltem a proliferar, diferenciar e secretar citocinas. Além disso, pode-se observar modulação da inflamação, redução da dor e edema e cicatrização de feridas acelerada nos pacientes irradiados (Albertini et al., 2004; Aimbire et al., 2006; Mafra de Lima et al., 2010).

O efeito fotoquímico ocorre devido à presença de moléculas sensíveis a determinados comprimentos de onda. A absorção desses fótons por moléculas intracelulares específicas podem alterar suas atividades e assim, produzir estimulação ou inibição de atividade enzimática e de reações fotoquímicas. Existe no organismo uma fotorregulação, com alterações nos fotorreceptores provocando assim, mudanças na atividade funcional e metabólica da célula. Estas mudanças fotodinâmicas podem alterar processos fisiológicos com conotações terapêuticas. Karu et al. (1999, 2004) demonstrou alguns desses efeitos associados à terapia com laser de baixa intensidade tais como: estimulação de crescimento celular, reparação celular, efeito antiinflamatório, redução de edema/revascularização, redução da formação de tecido fibroso, maior atividade tissular e estimulação nervosa.

Em recente estudo realizado por Passarella et al (2014), mostraram que as mitocôndrias desempenham um papel importante na interação entre a célula e a luz. Sendo assim, as mitocôndrias são consideradas células essenciais na fotobiomodulação celular. Além disso, também relataram que uma grande variedade de biomoléculas localizadas nas mitocôndrias e / ou em outros compartimentos celulares incluindo citocromo c oxidase, algumas proteínas, ácidos nucleicos e os nucleótidos de adenina são sensíveis à luz com grandes alterações na sua bioquímica. Todos as investigações relatadas mostram que o mecanismo da interação da luz com alvos biológicos ainda precisam ser estudadas para uma melhor elucidação.

Apesar de existir uma grande quantidade de estudos mostrando os efeitos do LBI sobre células em diferentes situações metabólicas, é importante ressaltar que as informações sobre o mecanismo de ação dos efeitos do LBI sobre tecidos biológicos não são conclusivas, mas sim, inconsistentes e escassas. Por isso, estudos que permitam compreender qual o tipo de sinalização celular desencadeada pelo laser, se fazem pertinentes e extremamente necessários. A partir da compreensão da sinalização celular do LBI e de sua respectiva dosimetria, será possível estabelecer de fato a eficácia da terapia laser para diferentes doenças.

Laserterapia de Baixa Intensidade em Doenças Pulmonares

Na literatura, trabalhos apontam para um papel anti-inflamatório da terapia com LBI sobre a inflamação pulmonar desencadeada pela isquemia e reperfusão intestinal. Mafra de Lima et al. (2010) observaram que a fototerapia com LBI reduziu edema, o influxo de neutrófilos, a produção de TNF-α e aumentando a de IL-10. Em outro trabalho, a utilização do LBI na inflamação pulmonar induzida por aerossol de LPS em ratos, reduziu os níveis de TNF-α e IL-1β no pulmão e no lavado bronco alveolar (LBA). A fototerapia também preveniu o aumento da expressão de ICAM-1 no pulmão. O trabalho sugere que esse efeito do laser foi devido à inibição de ICAM-1 via inibição de TNF-α e IL-1β.

Ainda, Aimbire et al. (2007) mostraram que a fototerapia também reduziu a síntese de TNF-α após a indução da inflamação pulmonar por imunocomplexos. Todos esses dados em conjunto, sugerem papel supressor do LBI sobre a inflamação pulmonar tanto desencadeada pelo LPS, isquemia e reperfusão intestinal e por imunocomplexos. Portanto, investigações cujo intuito é melhor compreender os mecanismos moleculares e celulares resultantes da terapia com LBI durante a inflamação pulmonar crônica se revestem de importância adicional.

Em um estudo recente realizado em nosso grupo de pesquisa, foi demonstrado em um modelo experimental de inflamação alérgica pulmonar, particularmente a asma, que o LBI (660nm, 3J e 30mW), foi capaz de reduzir o número total de células no LBA ($p>0,05$), bem como favoreceu a redução na contagem de células diferenciais, macrófagos, linfócitos, eosinófilos e neutrófilos ($p>0,05$) (Cipriani, 2014).

Importante ressaltar que o modelo experimental desenvolvido, utilizou parâmetros do LBI distintos aos que foram estabelecidos no presente trabalho, tornando-se dessa maneira essencial o desenvolvimento do mesmo modelo, associado aos respectivos parâmetros e diferentes energias estabelecidas previamente para o atual trabalho. Espera-se com os resultados identificar parte de um mecanismo celular e molecular acerca dos efeitos anti-inflamatórios da terapia com LBI na asma.

OBJETIVOS

Objetivo geral

Avaliar o efeito da LBI com diferentes energias sobre o perfil e morte celular e mecânica pulmonar em modelo experimental de inflamação alérgica pulmonar induzida por *HDM*.

Objetivos específicos

Avaliar qual a melhor energia (J) para promover o melhor efeito anti-inflamatório no pulmão no modelo estabelecido;

Avaliar a inflamação pulmonar através do fluído do LBA (contagem de células totais) após LBI;

Avaliar o perfil celular e morte celular através da citometria de fluxo;

Avaliar a mecânica pulmonar (elastância pulmonar estática e dinâmica).

MATERIAIS E MÉTODOS

O presente trabalho é parte integrante de um projeto Jovem Pesquisador atualmente em vigor, o qual foi submetido para análise e teve aprovação pelo CEUA (Comitê de Ética no Uso de Animais) sob nº AN006.2013.

Animais

Os animais foram obtidos do biotério de criação da Universidade Nove de Julho e mantidos em condições controladas de umidade (50%-60%), luminosidade (12 h claro/12 h escuro) e temperatura (22°C - 25°C) no biotério de experimentação da Universidade Nove de Julho. Foram utilizados 50 Camundongos (Balb/C), machos, pesando aproximadamente 20-25 gramas.

Grupos Experimentais

Basal (animais não manipulados), 2. Asmático (HDM) (sensibilizados e desafiados com HDM), 3. LBI 1 J (submetidos à laserterapia por 16 dias), 4. LBI 3 J (submetidos à laserterapia por 16 dias), 5. LBI 5 J (submetidos à laserterapia por 16 dias), 6. LBI 7,5 J (submetidos à laserterapia por 16 dias), 7. HDM+LBI 1 J (sensibilizados e desafiados com HDM e submetidos à laserterapia por 16 dias), 8. HDM+LBI 3 J (sensibilizados e desafiados com HDM e submetidos à laserterapia por 16 dias), 9. HDM+LBI 5 J (sensibilizados e desafiados com HDM e submetidos à laserterapia por 16 dias); 10. HDM+LBI 7,5 J (sensibilizados e desafiados com HDM e submetidos à laserterapia por 16 dias).

Modelo experimental - Inflamação pulmonar alérgica com HDM

Os animais foram anestesiados com ketamina (100 miligrama/kilograma (mg/kg)) e xilazina (10mg/kg) e então 100 micrograma (ug) do extrato de *Dermatophagoides pteronyssinus* (GreerLaboratories, Lenoir, NC) foram dissolvidos em 30 µl de PBS e administrados por via orotraqueal nos dias 0, 14, seguidos de 3 administrações semanais até o dia 56. No dia 57, os animais foram sacrificados

Terapia com LBI

Os animais foram irradiados com um laser de diodo, com potência de 100 mW e comprimento de onda de 660 nanometros (nm) irradiando uma área de 0.785 cm2 com diferentes densidades de energia (1, 3, 5, 7,5 J/cm^2). Uma hora após cada desafio, os grupos tratados com LBI (HDM+LBI) e (LBI), os animais receberam aplicação pontual em três regiões: uma abaixo da traquéia, e as outras duas em cada lobo pulmonar (direito e esquerdo). Cada grupo teve um tempo de irradiação diferente de acordo com a energia estabelecida previamente, sendo eles respectivamente 10 segundos (s), 30s, 50s e 75s.

Coleta e avaliação da inflamação pulmonar no LBA

Após anestesia com ketamina (100mg/kg) e xilazina (10mg/kg) fizemos a traqueotomia, os animais foram canulados e os pulmões lavados com 1,5 mililitros (ml) de Tampão fosfato-salino (PBS) (3 x de 0,5ml). O volume do lavado recuperado foi centrifugado a 1000 rotações por minuto (rpm) a 4°C por 5 minutos. O sobrenadante foi armazenado a -70°C para análise das citocinas por meio de Ensaio Imunoenzimático (ELISA). O botão celular foi ressuspendido em 1 ml de PBS e a determinação do número de células totais no LBA foi realizada por meio de contagem na Câmara de *Neubauer* (Ligeiro de Oliveira et al., 2004, 2007, 2010). Alíquotas do material ressuspendido foram utilizadas para preparação de lâminas de *cytospin* as quais foram coradas com May-Grunwald-Giemsa (onde 300 células foram contadas para a determinação da contagem diferencial) (Ligeiro de Oliveira *et al.*, 2004, 2007, 2010).

Citometria de Fluxo

Identificação de células recrutadas para o pulmão e análise de atividade funcional

O tecido pulmonar foi fragmentado em pequenos pedaços e incubado com colagenase IV e desoxirribonuclease I (DNAse) (Sigma) 2 mg/ml e 1 mg/ml, respectivamente, por 30 minutos a 37° C sob agitação contínua. Após este período, adicionamos a solução balanceada de Hank`s (HBSS) acrescido de EDTA para brecar a digestão o material. Os fragmentos de pulmão foram masserados e filtrados em peneira de 40 um e o conteúdo centrifugado a 1500 rpm por 10 minutos e então ressuspendido em tampão PBS.

Fenotipagem

As células do pulmão foram incubadas com anticorpos monoclonais de superfície para caracterização fenotípica dos linfócitos T (anti-CD8Percp) e linfócito B anti-CD19 PE (Becton Dickinson - BD®, East Rutherford,

NJ, EUA). Bem como para a marcação de células dendríticas (Anti-CD11c Fitc). As células foram incubadas por 20 minutos a 4º C. Após o período de incubação, as amostras foram lavadas com PBS contendo 0,01% de BSA e azida sódica e ressuspendidas em 200 µl do mesmo tampão. As amostras foram adquiridas no citômetro de fluxo BD Accuri analisadas no software CSampler (Becton Dickinson - BD®, East Rutherford, NJ, EUA).

Após o período de incubação, as amostras foram lavadas com PBS contendo 3% de soro bovino fetal (SFB) e ressuspendidas em 300 µl do mesmo tampão. Após duas lavagens com Permwash as amostras foram adquiridas em citômetro de fluxo.

Morte celular

Avaliação da morte celular das células de pulmão foi com o marcador de necrose celular 7AAD (Becton Dickinson - BD®, East Rutherford, NJ, EUA). As células foram incubadas por 20 minutos a 4º C. Após o período de incubação, as amostras foram lavadas com PBS contendo 0,01% de Albumina de Soro Bovino (BSA) e azida sódica e ressuspendidas em 200 µl do mesmo tampão. As amostras adquiridas no citômetro de fluxo BD Accuri analisadas no software CSampler (Becton Dickinson - BD®, East Rutherford, NJ, EUA).

Avaliação da mecânica pulmonar

Os animais foram anestesiados com xilazina e quetamina (i.p.) na dose de 0,004 mg/g e colocados sobre a mesa cirúrgica, onde foi realizada uma pequena incisão longitudinal na região anterior do pescoço do animal. Os tecidos adjacentes foram divulsionados até que a traquéia ficasse exposta, quando então realizamos uma incisão transversal entre dois anéis fibrosos para que se possa introduzir uma cânula de traqueostomia para pequenos animais. A seguir, o animal foi levado até o sistema de registro, onde a cânula de traqueostomia foi conectada a um pneumotacógrafo para mensurar o fluxo traqueal pela sensibilidadede queda pressórica através do pneumotacógrafo com um transdutor diferencial de pressão (Hans Rudolph Inc., Shawnee, USA). A pressão traqueal foi verificada através da conexão de um transdutor de pressão na porta lateral localizada entre o pneumotacógrafo e a cânula.

A entradado pneumotacógrafo foi conectada à uma peça em Yde um ventilador mecânico volumétrico (MV215, Montevideo, UY) projetado para a ventilação artificial de roedores. Os pulmões foram submetidos à ventilação mecânica convencional com um padrão quasi-sinusoidal de fluxo com um volume corrente de 10 ml/kg de peso do camundongo, uma frequência respiratória de 100 ciclos/min e uma pressão expiratória positiva final de 2 cmH_2O quando o animal teve sua parede torácica anterior removida cirurgicamente (caixa torácica aberta), para contrabalançar a ausência da pressão pleural fisiológica negativa em repouso. Os sinais de fluxo e de pressão dos transdutores foram analogicamente filtrados (Butterworth, 8 pólos, 32 Hertz (Hz)), amostrados 100 Hz (PCI-6036, NationalInstruments) e armazenados para posterior análise (LabView).

Avaliação da elastância pulmonar

As propriedades mecânicas do pulmão foram analisadas por meio do comportamento da elastância pulmonar dinâmica (Edyn) e estática (Est).

As Est e Edyn foram verificadas por meio da técnica de oclusão ao final da expiração realizada suprimindo um botão correspondente no ventilador mecânico, como demonstrado na figura 1. Após a oclusão ao final da expiração, foi possível observar uma queda rápida da pressão traqueal (DP1) até um ponto de inflexão (com pressão Pi), a partir daí ocorre uma queda lenta (DP2) lenta que decorre até um platô (PEL) o qual equivale à pressão de retração elástica do pulmão.Considerando que DP1 está associada com a pressão dissipada contra a resistência pulmonar, DP2 reflete propriedades viscoelásticas do tecido ou o fenômeno de *pendelluft*. Levando-se em conta o valor de pressão pré-inspiratória (Po), a elastância estática pulmonar (Est) é calculada como o ajuste da pressão de platô (Pel-Po) gravada após 5s de oclusão dividida pelo volume corrente.

A Edyn foi mensurada dividindo-se a pressão do ponto de inflexão ajustada (Pi-Po) pelo volume corrente. Para cada pulmão nativo e descelularizado, as Est e Edyn foram obtidas a partir de cinco oclusões ao final da inspiração, cada uma realizada depois de 1 min de ventilação mecânica normal. Podemos observar as curvas de fluxo e pressão traqueal em relação ao tempo de acordo com o protocolo de cálculo através do método da pausa inspiratória na Figura 2 (Farre, 2005).

Análise estatística

Os dados foram analisados através do software SigmaStat 3.1 (EUA). Os dados com distribuição paramétrica foram submetidos ao teste One-way ANOVA seguido pelo teste de Newman-Keuls para comparação entre os grupos. Os níveis de significância ajustados para 5% ($p<0.05$). Os gráficos foram elaborados utilizando-se o software GraphPadPrism 3.1 (EUA).

Resultados

Contagem de células totais presentes no fluído do LBA.

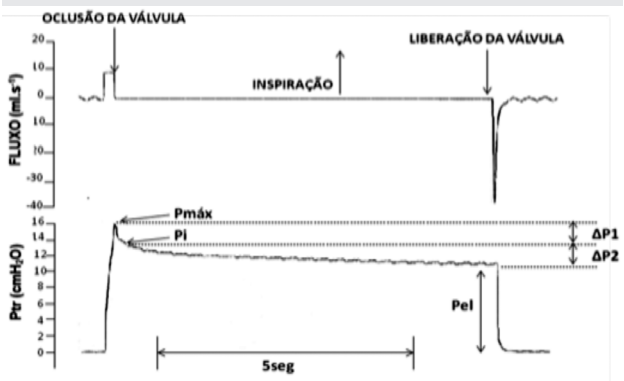


Figura 2: Curvas Fluxo e Pressão Traqueal em Relação ao Tempo.

Os resultados relacionados à contagem total de células no lavado broncoalveolar (LBA) estão apresentados a seguir. Verificamos aumento significativo no número total de células no grupo asmático (HDM) quando comparado ao grupo Basal. Quando comparamos todos os grupos asmáticos submetidos ao tratamento com laser (HDM+Laser 1J, 3J, 5J e 7,5J), observamos diminuição significativa do número total de células em relação ao grupo asmático (HDM).

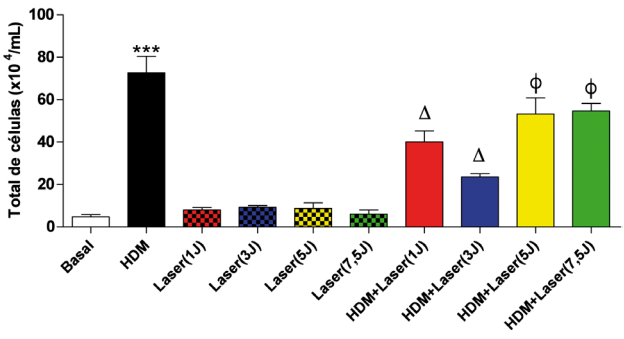


Figura 3: Efeito da terapia com laser de baixa intensidade sobre o número total de células recuperadas do fluído do LBA

Os grupos utilizados no experimento foram: Basal (animais não manipulados), asmático (HDM) (animais imunizados e desafiados com HDM), Laser (animais somente tratados com laser) e HDM+Laser (animais sensibilizados e desafiados com HDM e posteriormente tratados com laser). Valores expressos como média e desvio padrão. *** $p<0,001$ quando comparado ao grupo Basal; Δ $p<0,001$ e ϕ $p<0,05$ quando comparados ao grupo asmático (HDM).

Marcação do Perfil celular e Morte celular avaliadas por citometria de fluxo

Os resultados relacionados à Marcação do Perfil celular: linfócitos B (CD19), linfócitos T (CD8), células dendríticas (CD11c) e Morte celular (7AAD) estão apresentados a seguir. Verificamos aumento significativo no número de linfócitos B e T, células dendríticas e necrose celular no grupo asmático (HDM) quando comparado ao grupo Basal. Para todos os grupos asmáticos submetidos ao tratamento com laser (HDM+Laser 1J, 3J, 5J e 7,5J), observamos redução no número de linfócitos B e T. Já para a necrose celular (7AAD), observamos um aumento no grupo asmático que recebeu tratamento com laser (5J).

Avaliação da Mecânica Pulmonar

Os resultados para a análise de mecânica pulmonar, para a elastância dinâmica e estática, ambos os procedimentos realizados com a caixa torácica aberta e fechada estão apresentados a seguir. Quanto aos dados, foi possível observar que os animais do grupo asmático (HDM) apresentaram um aumento na elastância dinâmica aberta e estática fechada quando comparado ao grupo Basal. Mesmo observando uma redução nos grupos tratados, os resultados foram significativos somente para a elastância dinâmica aberta para o grupo HDM+Laser (1J) quando comparado ao grupo HDM.

Referências bibliográficas

Aimbire F, Bjordal JM, Iversen VV, Albertini R, Frigo L, Pacheco MT, Castro-Faria-Neto HC, et al. Low level laser therapy partially restores trachea muscle relaxation response in rats with tumor necrosis factor alpha-mediated smooth airway muscle dysfunction. Lasers Surg Med. 2006 Sep;38(8):773-8.

Aimbire F, Lopes-Martins RA, Albertini R, Pacheco MT, Castro-Faria-Neto HC, Martins PS, et al. Effect of low-level laser therapy on hemorrhagic lesions induced by immune complex in rat lungs. Photomed Laser Surg. 2007 Apr; 25(2): 112-7

Albertini R, Aimbire FS, Correa FI, Ribeiro W, Cogo JC, Antunes E, Teixeira SA, et al., Effects of different protocol doses of low power gallium-aluminum-arsenate (Ga-Al-As) laser radiation (650 nm) on carrageenan induced rat paw ooedema. J Photochem Photobiol B. 2004 May 27;74(2-3):101-7.

Al-Muhsen S, Johnson JR, Hamid Q. Remodeling in asthma. J Allergy Clin Immunol. 2011 Sep;128(3):451-62;

Antczak A, Domańska-Senderowska D, Górski P, Pastuszak-Lewandoska D, Nielepkowicz-Goździńska A, Szewczyk K, Kurmanowska Z, Kiszałkiewicz J, Brzeziańska-Lasota E. Analysis of changes in expression of IL-4/IL-13/STAT6 pathway and correlation with the selected clinical parameters in patients with atopic asthma. Int J Immunopathol Pharmacol. 2016 Jan 18.[Epub ahead of print].

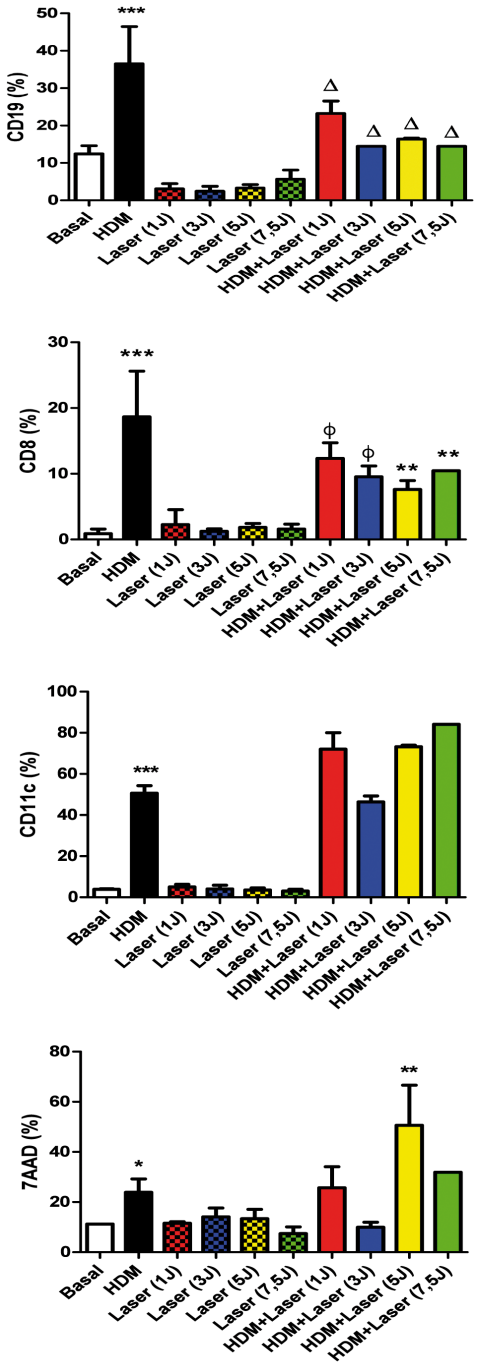


Figura 4: Efeito da terapia com laser de baixa intensidade sobre o número de linfócitos B (CD19), linfócitos T (CD8), células dendríticas (CD11c) e Morte celular (7AAD) avaliados por citometria de fluxo

Valores expressos como média e desvio padrão. Os grupos utilizados no experimento foram: Basal (animais não manipulados), asmático (HDM) (animais imunizados e desafiados com HDM), Laser (animais somente tratados com laser) e HDM+Laser (animais sensibilizados e desafiados com HDM e posteriormente tratados com laser). *** p<0,001 e * p<0,05 quando comparado ao grupo Basal; ϕ p<0,05, ** p<0,01 e Δ p<0,001 quando comparados ao grupo asmático (HDM).

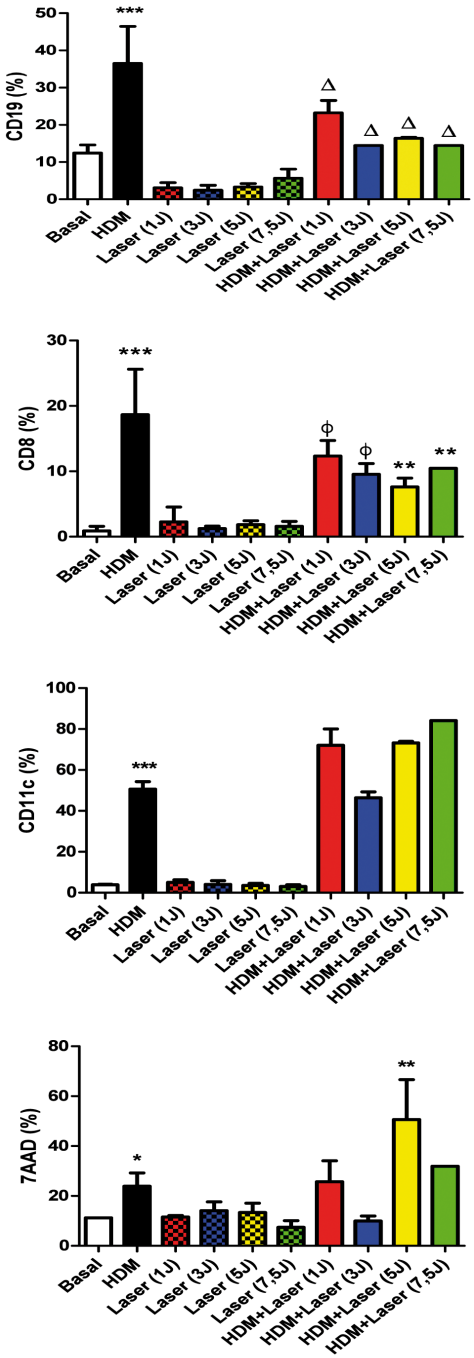


Figura 5: Efeito do LBI sobre a mecânica pulmonar

Os animais foram anestesiados e submetidos à incisão anterior da traquéia, seguido de canulação da mesma. Os animais foram irradiados com laser 3x/semana, por 5 semanas, 1 hora após o desafio com HDM. Valores expressos como média e desvio padrão. Os grupos utilizados no experimento foram: Basal (animais não manipulados), asmático (HDM) (animais imunizados e desafiados com HDM), Laser (animais somente tratados com laser) e HDM+Laser (animais sensibilizados e desafiados com HDM e posteriormente tratados com laser). * p<0,05 quando comparado ao grupo Basal e ϕ p<0,05 quando comparado ao grupo asmático (HDM).

Barnes PJ. The cytokine network in asthma and chronic obstructive pulmonary disease. J Clin Invest. 2008 Nov;118(11):3546-56

Bax HJ, Keeble AH, Gould HJ. Cytokinergic IgE Action in Mast Cell Activation. Front Immunol. 2012 Aug 6;3:229.

Bosnjak B, Stelzmueller B, Erb KJ, Epstein MM. Treatment of allergic asthma: Modulation of Th2 cells and their responses. Respir Res. 2011 Aug 25;12:114.

Cipriani F., Efeito da Terapia com Laser de Baixa Potência (LBP) Sobre a Inflamação Pulmonar em Modelo de Asma Experimental Induzida por *House Dust Mite* (HDM). São Paulo, Universidade Nove de Julho, 2014.

Costa-Carvalho JL, Brito AP, Oliveira APL, Faria Neto HCC, Pereira TM, Carvalho RA, Anatriello E, Aimbire F. The chemokines secretion and the oxidative stress are targets of low-level laser therapy in allergic lung inflammation. J. Biophotonics 1–14, 2016.

Dabbous OA , Soliman MM , Mohamed NH , Elseify MY , Elsheikh MS , Alsharkawy AA , Abd Al Aziz MM . Evaluation of the improvement effect of laser acupuncture biostimulation in asthmatic children by exhaled inflammatory biomarker level of nitric oxide. Lasers Med Sci. Jan;32(1):53-59, 2017.

de Lima FM, Aimbire F, Miranda H, Vieira RP, de Oliveira AP, Albertini R. Low-level laser therapy attenuates the myeloperoxidase activity and inflammatory mediator generation in lung inflammation induced by gut ischemia and reperfusion: a dose-response study. J Lasers Med Sci. 2014 Spring;5(2):63-70.

de Oliveira AP, Peron JP, Damazo AS, Franco AL, Domingos HV, Oliani SM., et al. Female sex hormones mediate the allergic lung reaction by regulating therelease of inflammatory mediators and the expression of lung E-selectin in rats. Respir Res. 2010 Aug 24;11:115.

Debeuf, N., Haspeslagh, E., van Helden, M., Hammad, H., and Lambrecht, B.N. Mouse models of asthma. Curr. Protoc. Mouse Biol. 6:169-184, 2016.

Elseify MY , Mohammed NH , Alsharkawy AA , Elseoudy ME. Laser acupuncture in treatment of childhood bronchial asthma. J Complement Integr Med. Jul 9;10, 2013.

Farre R, Granell S, Rotger M, Serrano-Mollar A, Closa D, Navajas D. Animal model of unilateral ventilatorinduced lung injury. Intensive Care Med. 2005 Mar;31(3):487-90.

Finkelman FD, Hogan SP, Hershey GK, Rothenberg ME, Wills-Karp M. Importance of cytokines in murine allergic airway disease and human asthma. J Immunol. 2010 Feb 15;184(4):1663-74.

Fritzsching B, Hagner M, Dai L, Christochowitz S, Agrawal R., Van Bodegom C, Schmidt S, Schatterny J, Hirtz S, Brown R, Goritzka M, Duerr J, Zhou-Suckow Z, Mall MA. Impaired mucus clearance exacerbates allergen-induced type 2 airway inflammation in juvenile mice. J Allergy Clin Immunol. 2016.

GINA - Global Initiative for Asthma [Strategy for Asthma management and prevention] [online] Ed. 2016. (Acessado em dezembro, 2016. Disponível em: http://www.ginaasthma.org.

Karu, T. Pyatibrat, L.V. Kalendo, G. 1999. Thiol reactive agents eliminate stimulation of possible involvement of cellular redox status into low power laser effects. Laser Therapy., v.11, p.177–187.

Karu TI, Pyatibrat LV, Afanasyeva NI. A novel mitochondrial signaling pathway activated by visible-to-near infrared radiation. Photochem Photobiol. 2004 Sep-Oct;80(2):366-72.

Kudo M, Ishigatsubo Y, Aoki I. Pathology of asthma. Front Microbiol. 2013 Sep 10;4:263.

Ligeiro de Oliveira AP, Oliveira-Filho RM, da Silva ZL, Borelli P, Tavares de Lima W. Regulation of Allergic Lung Inflammationin Rats: Interaction between Estradiol and Corticosterone. Neuroimmunomodulation. 2004;11(1):20-7.

Ligeiro de Oliveira, A.P., et al., Role of female sex hormones (FSH) on modulation of adhesion molecules expression in a model of allergic lung inflammation (ALI). Inflammation Research, 2007; 56: S416-S416.

Mafra de Lima F, Costa MS, Albertini R, Silva JA Jr, Aimbire F. Low level laser therapy (LLLT): attenuation of cholinergic hyperreactivity, beta(2)-adrenergic hyporesponsiveness and TNF-alpha mRNA expression in rat bronchi segments in E. coli lipopolysaccharide-induced airway inflammation by a NF-kappaB dependent mechanism. Lasers Surg Med. 2009 Jan;41(1):68-74.

Mafra de Lima F, Villaverde AB, Salgado MA, Castro-Faria-Neto HC, Munin E, Albertini R, et al., Low intensity laser therapy (LILT) *in vivo* acts on the neutrophils recruitment and chemokines/cytokines levels in a model of acute pulmonary inflammation induced by aerosol of lipopolysaccharide from *Escherichia coli* in rat. J Photochem Photobiol B. 2010 Dec 2;101(3):271-8.

Passarella S, Karu T. Absorption of monochromatic and narrow band radiation in the visible and near IR by both mitochondrial and non-mitochondrial photoacceptors results in photobiomodulation. J Photochem Photobiol B. 2014 Nov;140:344-58.

Peron JP, de Brito AA, Pelatti M, Brandão WN, Vitoretti LB, Greiffo FR, et al., Human Tubal-Derived Mesenchymal Stromal Cells Associated with Low Level Laser Therapy Significantly Reduces Cigarette Smoke–Induced COPD in C57BL/6 mice. PLoS One. 2015 Sep 25;10(9).

Potter PC, Baker S, Fenemore B, Nurse B. Clinical and cytokine respondes to house dust mite sublingual immunotherapy. Ann Allergy Asthma Immunol. 2015 Apr; 114(4):327-34.

Silva VR, Marcondes P, Silva M, Villaverde AB, Castro-Faria-Neto HC, et al., Low-level laser therapy inhibits bronchoconstriction, Th2inflammation and airway remodeling in allergic asthma. Respir Physiol Neurobiol. 2014 Apr 1;194:37-48.

Wang XY, Ma WJ, Liu CS, Li YX. Effect of low-level laser therapy on allergic asthma in rats. Lasers Med Sci. 2014 May;29(3):1043-50.

Zhou-Suckow Z, Duerr J, Hagner M, Agrawal R, Mall MA. Airway mucus, inflammation and remodeling: emerging links in the pathogenesis of chronic lung diseases. Cell Tissue Res. Mar;367(3):537-550, 2017.

34858

EFEITO DE DIODO EMISSOR DE LUZ (LED) SOBRE LESÕES CAUSADAS POR VENENO DE SERPENTES DO GÊNERO BOTHROPS EM CÉLULAS MUSCULARES ESQUELÉTICAS C2C12

Adriano Silvio dos Santos

Doutorando em Biofotônica Aplicada as Ciências da Saúde; Mestre em Medicina pela Universidade Nove de Julho; Graduado em Farmácia pela Universidade Nove de Julho; Ciências Biológicas e da Saúde; Biofotônica Aplicada as Ciências da Saúde; Laboratório de Pesquisa; Universidade Nove de Julho. adriano.santos@uni9.pro.br

Lucas Andreo Dias dos Santos

Doutorando em Biofotônica Aplicada as Ciências da Saúde e Mestre em Ciências da Reabilitação pela Universidade Nove de Julho; Graduado em Reabilitação pela Universidade Nove de Julho; Ciências Biológicas e da Saúde; Laboratório de Pesquisa; Universidade Nove de Julho. lucas.andreo@hotmail.com

Luiz Henrique Moraes Caetano de Camargo

Graduando em Biomedicina pela Universidade Nove de Julho; Ciências Biologicas e da Saúde; Laboratório de Pesquisa; Universidade Nove de Julho. lh.mcc@icloud.com

Stella Regina Zammuner

Possui graduação em Ciências biológica pela Faculdade de Ciências e Letras Padre Anchieta, Mestra em Farmacologia pela Universidade de Campinas – UNICAMP, Doutorado e, Ciências Biomédicas com ênfase em Farmacologia pela Universidade de São Paulo – USP. Pós-doutorado no Grupo de Mucosas e Inflamação (MIRG) do departamento de Fisiologia e Farmacologia de Calgary – Canadá. Atualmente é professora doutora da Universidade Nove de Julho. Ciências da Saúde; Laboratório de Pesquisa; Universidade Nove de Julho. stella.rz@uni9.pro.br

Resumo

O veneno das serpentes da espécie *Bothrops,* induz a uma reação inflamatória local intensa, caracterizada por dor, formação de edema, migração leucocitária e esse processo pode levar à necrose tecidual do membro afetado, assim como, hemorragia. A utilização do soro antibotrópico desempenha a função de neutralizar a maior quantidade possível do veneno circulante, minimizando assim seus efeitos sistêmicos, porém sua ação não se estende as manifestações locais, sendo assim necessário o uso de outro recurso terapêutico para o controle dessa manifestação. Este estudo teve como objetivo analisar o efeito do Diodo Emissor de Luz (LED) em células musculares C2C12 submetidas à lesão pelo veneno das serpentes *B. jararacussu* e *B. moogeni*. Para isso, as células foram cultivadas em meio DMEM com 10% de soro fetal bovino e incubadas em estufa por 24 horas para que haja adesão celular, em seguida as células musculares C2C12 receberão o veneno das serpentes *Bothrops jararacussu* e *Bothrops moogeni,* numa concentração de 5, 10, 12,5, 25 ,50, 75 e 100 µg/mL, em seguida as células foram irradiadas de forma pontual e incubadas por 15, 30 e 60 minutos para analisar viabilidade celular, integridade da monocamada das células C2C12. Desta forma, este estudo permitirá entender melhor os efeitos fisiopatológicos do envenenamento botrópico, bem como contribuir para a melhor compreensão dos efeitos do LED sobre os venenos de serpentes desse gênero. A dose utilizada para os ensaios nesse trabalho foi de 50 µg/mL, o uso da fotobiomodulação com LED foi capas de manter a integridade das células musculares C2C12 após a ação do veneno de *B. jararacussu* e *B. moojeni* nos tempos de 15 e 60 minutos, demonstrando seu efeito protetor.

Palavras chave: *Bothrops jararacussu, Bothrops moogeni,* envenenamento, LED, célula muscular.

Introdução

As serpentes responsáveis pelo maior número de acidentes ofídicos na América Latina pertencem ao gênero *Bothrops* e Bothropoides, da família Viperidae, [1] e dessa forma, esses gêneros constituem o grupo mais importante, com mais de 60 espècies em todo o territòrio e pode ser encontrada em diversos ambientes. Existe um grande interesse na descoberta de tratamentos alternativos para acidentes botrópicos[2]. As serpentes dos gêneros *Bothrops* apresentam um alto interesse científico nos estudos da herpetofauna Sul-americana, pois são as maiores causadoras de acidentes ofídicos na América Latina[2]. Os estudos experimentais mostram que o veneno dessa serpente causa necrose muscular seguido de alterações vasculares e trombose, alem disso, a recuperação da fibra muscular se dá de forma deficiente, resultando em sequela [3].

Epidemiologia

Com base em registros das ocorrências anuais, as serperntes do genêro Bothrops são responsáveis por aproximadamente 90% dos acidentes ofídicos no Brasil, [1,5] sendo também consideradas as mais agressivas [4]. Os acidentes causados pelas serpentes botrópicas não apresentam alta letalidade (0,31 %), porém devido à alta incidência, são consideradas de grande importância epidemiológica no país [2].

Os venenos ofídicos constituem uma mistura complexa de proteínas e outros compostos, com as mais diversas propriedades biológicas. Acredita-se que os efeitos do veneno ofídico seja uma somatória dos efeitos isolados dos vários componentes, com atividades biológicas distintas ou sinérgicas [5-7]. O envenenamento pela espécie *Bothrops* ocasionado por sua picada leva a manifestações sistêmicas caracterizadas por náuseas, vômitos, sudorese, hemorragia, hipotensão arterial, insuficiência renal e raramente choque, além de manifestações locais como dor, edema de instalação precoce e caráter progressivo, equimoses, hemorragia, hipóxia, podendo ser acompanhada por necrose tecidual [4,8,9,10]. Essas manifestações podem estar associadas à infecção no local da picada devido a possível presença de flora bacteriana na cavidade oral e/ou no veneno de serpentes do gênero *Bothrops* que são inoculados no momento da picada [11].

A mionecrose local é uma consequência comum nos envenenamentos causados por acidentes botrópicos. A literatura indica que a mionecrose é causada por uma família de proteínas denominadas miotoxinas, componentes dos venenos botrópicos, as quais possuem características de fosfolipases A_2 (PLA_2) e atuam diretamente sobre a membrana da célula muscular, por se ligarem e alterarem a membrana plasmática [12-13]. Essas miotoxinas induzem dano tecidual proeminente, de forma que, as alterações morfológicas são observadas a partir de 15 minutos de sua injeção [14]. A miotoxicidade pode, ainda, ser consequência da isquemia dos vasos da microcirculação e de artérias intramusculares [12,15].

Bothrops jararacussu

A *Bothrops jararacussu* é uma serpente de grande porte, podendo atingir até 2,20 m de comprimento. Diferencia-se das jararacas comuns pelo porte padrão de desenho em seu corpo e por possuir uma cabeça negra, há um acentuado dimorfismo sexual entre fêmeas e machos, sendo que as fêmeas são marcadamente amarelas e pretas, enquanto que os machos são marrons e pretos, além de serem menores e mais delgados. Estas serpentes apresentam hábito noturno ou crepuscular. Geralmente são encontradas em florestas tropicais, bancos de rios e pântanos [19].

As serpentes *Bothrops jararacussu* causam 0,8 a 10% dos acidentes ofídicos registrados no Brasil [19]. Os estudos experimentais mostram que esse veneno causa necrose muscular seguido de alterações vasculares e trombose. Além disso, a recuperação da fibra muscular se dá de forma deficiente, resultando em sequela [20]. Ainda, o envenenamento causado por esta serpente tem grande mortalidade quando comparada com outras serpentes do mesmo gênero [21], sendo que o grande nível de letalidade atribuída aos 25% de miotoxinas e fosfolipase A_2 encontradas neste veneno [22].

Bothrops moojeni

A serpente *Bothrops moojeni* é uma serpente de grande porte e comportamento agressivo [23]. É a principal serpente responsável por acidentes ofídicos na região centro oeste do Brasil [24], pode ser encontrada, ainda distribuída em estados da região sudoeste do Brasil [25]. Ademais, serpentes dessa espécie apresentam-se responsáveis por cerca de 90% dos acidentes ofídicos relatados na região de São José do Rio Preto, no estado de São Paulo [23]. Quando comparados a complicações causadas com acidentes ofídicos por *Bothrops jararaca*, os sinais clínicos causados por *Bothrops moojeni*, se mostram mais graves e com maior número de complicações [4].

Soroterapia

O tratamento preconizado para o acidente botrópico é a soroterapia com antiveneno botrópico poliespecífico. A utilização do soro antibotrópico desempenha a função de neutralizar a maior quantidade possível do veneno circulante, minimizando assim seus efeitos sistêmicos [4,8], porém sua ação não se estende as manifestações locais, sendo assim necessário

o uso de outro recurso terapêutico para o controle dessa manifestação. Devido à eficiência dos antivenenos, os coeficientes de letalidade, decorrentes desses acidentes, têm revelado tendência decrescente ao longo do tempo. Os estudos experimentais têm sugerido que existe uma significante, embora parcial, neutralização da hemorragia, edema e mionecrose apenas quando o antiveneno é administrado rapidamente após o envenenamento [4].

Neste sentido, Camey et al, 2002 [20], estudaram o efeito farmacológico do veneno de cinco espécies botrópicas brasileiras e verificaram que o antiveneno foi efetivo na neutralização sistêmica da atividade tóxica de todos os venenos testados. Porém, os efeitos locais não são neutralizados pelo uso de antiveneno e os mecanismos envolvidos nesta falta de proteção, até o momento, não foi esclarecido.

Pôr esses motivos à procura pôr abordagens alternativas às usualmente empregadas tem sido motivo de interesse e se constituem em medidas extremamente relevantes para neutralização e/ou diminuição dos efeitos degenerativos, bem como a aceleração do processo regenerativo. Outra possibilidade que começa a ser implementada é a utilização de fotobiomodulação.

LED

O LED é um diodo emissor de luz, que quando energizado emite luz não coerente. É uma luz que permite a sua utilização sem que haja a necessidade de filtros ópticos coletores. São dispositivos semicondutores, apresentam grande eficiência de conversão de energia elétrica em óptica, dissipando pouca potência. Tem como característica principal, conduzir a corrente elétrica em um único sentido[25]. Quando esses dispositivos semicondutores são adequadamente polarizados emitem luz na faixa visível ou invisível, dependendo de seus componentes [26]. Autores sugerem, que a terapia com LED em baixa intensidade pode gerar efeitos semelhantes aos obtidos com a Terapia a Laser de Baixa Intensidade (TLBI). Os aumentos da atividade celular, tanto na síntese e divisão, têm sido relacionados ao comprimento de onda e com a dose, e não especificamente à fonte de luz [27].

Atualmente os LEDs estão sendo investigados na área biológica como uma alternativa para as terapias, tendo em vista o seu baixo custo, baixo consumo de energia e praticidade [31-32]. Nadur, *et al*. (2013) demonstraram que a terapia com LED foi capaz de reduzir alodínia e a hiperalgesia causados pelo veneno de B. *moojeni* na pata de camundongos, 30 min e 3 h após a injeção e tratados com LED terapia isolada ou em associação a soroterapia. O desenvolvimento desta terapia poderia contribuir nos sistemas de saúde públicos e particulares, otimizando o processo de reabilitação de pacientes através de uma terapia de baixo custo.

Fototerapia e venenos botrópicos

Achados da literatura mostram-se ainda escassos sobre os efeitos do laser de baixa potência sobre a reação local causado por veneno ofídico. Dourado, et al. (2003), estudaram o efeito da irradiação laser em mionecrose, no músculo gastrocnêmio de camundongos, causado pela injeção intramuscular de veneno de serpente *B. moojeni*. Esses autores observaram que o tratamento utilizando a laser terapia foi capaz de diminuiu consideravelmente a mionecrose, inibindo a habilidade do veneno de desfazer a integridade da membrana plasmática. Estudos realizados por nosso grupo demonstram que o tratamento com o laser e LED aplicados 30 min e 3 h após a injeção do veneno de *B. moojeni* e por duas miotoxinas isoladas deste veneno foram efetivos na redução do edema e hemorragia (Nadur *et al*., 2014). Ademais, outros estudos realizados por nosso grupo demonstram que o laser de baixa potência reduz o edema causado pelo veneno de *B. jararacussu* em modelo de inflamação muscular. Além disso, o tratamento conjunto do laser com o antiveneno botrópico potencializa o efeito observado com o laser por si só, reduzindo o efeito edematogênico do veneno de *B. jararacussu* [31]. Ainda, demonstramos que o laser de baixa potência, além de inibir o edema e a migração de leucócitos, também reduziu a alodínia e a hiperalgesia causada pelo veneno de *B. jararacussu* [32]. Esses resultados sugerem que a fotobioestimulação possa ser uma alternativa a mais para o tratamento de acidentes com serpentes botrópicas.

Justificativa

A mionecrose local, assim como a hemorragia, são consequências comum nos envenenamentos causados pelas serpentes do gênero *Bothrops*, que dependendo da extensão, pode determinar a perda do membro afetado. A soroterapia, que é o tratamento utilizado no caso de acidentes com serpentes do gênero *Bothrops*, é ineficaz em neutralizar os efeitos locais causados por esses venenos. Assim, evidencia-se a importância da procura de terapias coadjuvantes à soroterapia na evolução do quadro local. Não existem dados na literatura a respeito dos mecanismos da fototerapia com Diodos emissores de luz (LED) envolvidos na resposta intracelular de células musculares C2C12 submetidos à lesão por veneno de serpente do gênero *Bothrops*. Assim, o uso dessa terapia em células isoladas pode vir a esclarecer o mecanismo de ação da fototerapia em lesões locais e ainda promover o desenvolvimento de novas estratégias para tratar os graves efeitos causados pelo envenenamento botrópico.

Objetivos

Através de ensaios *in vitro*, foram avaliados os efeitos da irradiação LED sobre células musculares, após lesão com o veneno de serpentes *Bothrops.*

I A Integridade da monocamada celular por Cristal Violeta.

II A Viabilidade celular por MTT.

Materiais e Métodos

Este estudo será realizado no laboratório de cultivo celular do curso de Mestrado e Doutorado em Ciências da Reabilitação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE).

Veneno de serpente *Bothrops jararacussu* (VBjs): Foram utilizados venenos extraídos de vários exemplares adultos de serpentes VBj, provenientes do serpentário da Universidade do Vale do Paraíba, fornecidos pelo prof. Dr. José Carlos Cogo. Os venenos serão reunidos em um mesmo tubo, homogeneizados, submetidos a liofilização e mantidos a – 20°C até o momento de sua utilização.

Veneno de serpente *Bothrops moogine* (VBm): Foram utilizados venenos extraídos de vários exemplares adultos de serpentes VBm, provenientes do serpentário da Universidade do Vale do Paraíba, fornecidos pelo prof. Dr. José Carlos Cogo. Os venenos serão reunidos em um mesmo tubo, homogeneizados, submetidos a liofilização e mantidos a – 20°C até o momento de sua utilização.

Células C2C12 musculares: As células, provenientes da linhagem de mioblastos C2C12, foram gentilmente doadas pelo professor José Ernesto Belizário, do Instituto de Ciências Biomédicas - USP/SP. As células foram cultivadas no meio de cultura de Eagle modificado por Dulbecco (DMEM, Vitrocell, Campinas, SP, Brasil) contendo 10% de soro fetal bovino (Cultilab, Campinas, SP, Brasil) e 1% de solução antibiótica-antimicótica (Cultilab).

Cultivo Celular: As células musculares foram mantidas em estufa (HEPA class 3110, Thermo Electron Corporation, Marietta, OH, EUA) a 37°C, numa atmosfera úmida contendo 5% de CO2. O monitoramento do crescimento celular foi realizado a cada 24 horas, utilizando-se microscópio invertido de fase (Eclipse TE 2000U, Nikon, Melville, NY, EUA).

O subcultivo foi realizado quando a monocamada dessas células se tornaram subconfluente para a perpetuação da linhagem celular, sempre em fluxo laminar (Linha 400, Pachane, Piracicaba, SP, Brasil). Para tanto, o sobrenadante fi removido, as células foram ser lavadas com tampão PBS 1X (NaCl 140mM; KCl 2,5mM; Na2HPO4 8mM; KH2PO 1,4mM; pH 7,4) e tratadas com solução de tripsina 0,25% durante 3 minutos a 37°C. Após a incubação, foi realizada nova lavagem com meio, centrifugação a 1200 rpm a 20°C por 5 minutos (Centrífuga Excelsa 4-280R, Fanem, São Paulo, SP, Brasil), resuspendido em 1ml de meio DMEM. A viabilidade das células foi avaliada por contagem com corante vital azul de Trypan (0,4%) e foram utilizadas nos ensaios as culturas com viabilidade maior que 95%.

Irradiação Diodo Emissor de Luz (LED): Diodo semicondutor que emite luz quando conectado a um circuito elétrico. Luz monocromática dependendo do material semicondutor. Dimensões pequenas (0,5 a 1cm de diâmetro) comercialmente utilizados em display de relógios digitais, calculadoras e sinais luminosos.

Ensaio de viabilidade celular (MTT): Após a incubação das células ($1X10^5$ cel/poço) com os venenos nas respectivas concentrações (5,10, 12,5, 25, 50, 75 e 100 µg/mL), em meio de cultura (controle), e posteriormente irradiadas e incubadas por 15, 30 e 60, foi avaliada a viabilidade celular pelo método MTT. As células foram lavadas com 300 µl de PBS 1X. Em seguida, foram adicionados 320 µl de MTT (0,5 ug/mL em tampão) (3-[4,5-Dimethylthiazol-2yl]-2,5-diphenyltetrazolium bromide; Thiazolyl blue –SIGMA) e incubadas por 3h a 37°C. Terminado o tempo de incubação, a solução foi removida cuidadosamente e foram adicionados 640 µl de isopropanol para ressuspender e solubilizar o precipitado. Por fim, foi realizada a leitura da absorbância a 540nm com auxílio de um leitor de placas.

Ensaio para a avaliação da integridade da monocamada de células C2C12: Uma vez formada a monocamada das células, em placa de 24 poços, $1x10^5$ cel/poço, foram incubadas com os venenos nas concentrações de 5, 10, 12,5, 25, 50, 75 e 100 µg/mL, em meio de cultura (controle), por 15, 30, 60 minutos para células musculares. Após cada período de incubação, os sobrenadantes das culturas foram retirados e as monocamadas lavadas com PBS 1X. Em seguida, foram adicionados aos poços 260 µL de uma solução de cristal violeta (0,5%) em ácido acético (30%). Decorridos 15 minutos, a placa foi lavada em água corrente e colocada para secar. A seguir, 630 µL de metanol absoluto

(MERCK) foram adicionados em cada poço e a leitura da densidade óptica (D.O.) realizada em leitor de ELISA a 540 nm. A lesão causada foi definida como a porcentagem de diminuição da D.O., observada na monocamada submetida à ação dos venenos em relação à monocamada de mioblastos não estimuladas pelos mesmos.

Resultados

Efeito do veneno da serpente Bothrops jararacussu sobre a viabilidade das células C2C12.

A viabilidade celular foi avaliada nos tempos de 15, 30 e 60 minutos após a incubação das células C12C12 com o veneno, em diferentes concentrações (5, 10, 12,5, 25, 50, 75 e 100 µg/mL) ou meio de cultura (controle). Os resultados demonstram uma diminuição estatisticamente significativa na viabilidade celular nas concentrações empregadas em todos os tempos analisados, quando comparado com o grupo controle, esse efeito foi dose - tempo dependente nos três períodos, após a incubação com o veneno (Fig. 1).

Efeito do veneno da serpente Bothrops moojeni sobre a viabilidade das células C2C12.

A viabilidade celular foi avaliada nos tempos de 15, 30 e 60 minutos após a incubação das células C12C12 com o veneno, em diferentes concentrações (5, 10, 12,5, 25, 50, 75 e 100 µg/mL) ou meio de cultura (controle). Os resultados demonstram uma diminuição estatisticamente significativa na viabilidade celular nas concentrações empregadas nos tempos de 15 e 60 minutos, quando comparado com o grupo controle, esse efeito foi dose - tempo dependente, após a incubação com o veneno (Fig. 2).

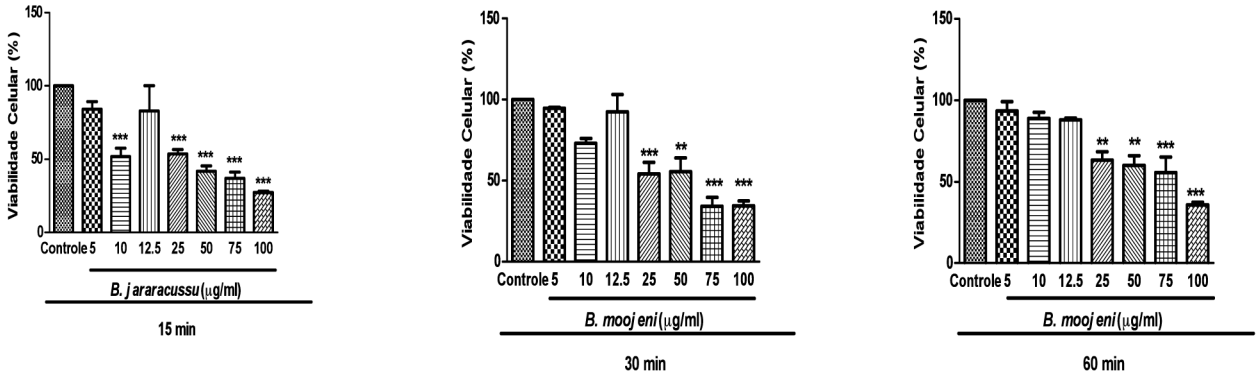


Figura 1: Efeito do veneno de B. jararacussu na viabilidade de células musculares C2C12
Células musculares C2C12 foram plaqueadas em placas de 24 poços e incubadas durante 24 horas para a adesão celular. Após este período, o veneno foi adicionado e foram incubadas durante 15, 30 e 60 minutos. A viabilidade celular foi determinada pelo método de MTT. Cada valor representa a média ± SEM de três experimentos independentes, ANOVA de Tukey; **p<0.05 vs Grupo Controle, ***p<0,0001 vs Grupo Controle.

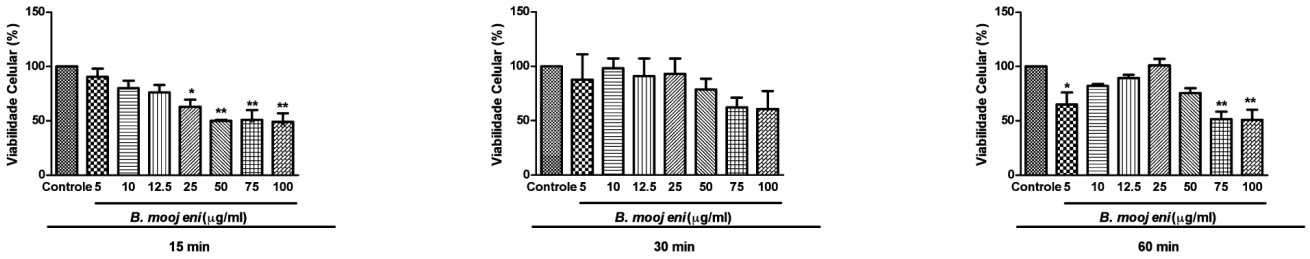


Figura 2: Efeito do veneno de B. moojeni na viabilidade de células musculares C2C12
Células musculares C2C12 foram plaqueadas em placas de 24 poços e incubadas durante 24 horas para a adesão celular. Após este período, o veneno foi adicionada e foram incubadas durante 15, 30 e 60 minutos. A viabilidade celular foi determinada pelo método de MTT. Cada valor representa a média ± SEM de três experimentos independentes, ANOVA de Tukey; *p<0.05 vs Grupo Controle, **p<0.01 vs Grupo Controle

Efeito do veneno da serpente Bothrops jararacussu sobre a integridade das células C2C12

A capacidade do veneno em afetar a integridade das monocamadas das células musculares C2C12 em cultura foi avaliada pelo descolamento das monocamadas, após sua incubação com veneno, por 15, 30 e 60 minutos, em diferentes concentrações (5, 10, 12,5, 25, 50, 75 e 100 µg/mL) em comparação às monocamadas contendo apenas meio de cultura (controle). Os resultados demonstraram a diminuição estatisticamente significativa na integridade celular na concentração de 100 µg/mL no tempo de 15 minutos, diminuição estatisticamente significativa na integridade celular na concentração de 50, 75 e 100 µg/mL no tempo de 30 minutos, e diminuição estatisticamente significativa nas concentrações de 5, 25, 50, 75 e 100 µg/mL no tempo de 60 minutos (Fig.3).

Efeito do veneno da serpente Bothrops moojeni sobre a integridade das células C2C12

A capacidade do veneno em afetar a integridade das monocamadas das células musculares C2C12 em cultura foi avaliada pelo descolamento das monocamadas, após sua incubação com veneno, por 15, 30 e 60 minutos, em diferentes concentrações (5,10, 12,5, 25, 50, 75 e 100 µg/mL) em comparação às monocamadas contendo apenas meio de cultura (controle). Os resultados demonstraram a diminuição estatisticamente significativa na viabilidade celular nas concentrações de 100 µg/mL no tempo de 30 minutos e diminuição estatisticamente significativa na integridade celular nas concentrações de 75 e 100 µg/mL no tempo de 60 minutos (Fig 4).

Células musculares C2C12 foram plaqueadas em placas de 24 poços e incubadas durante 24 horas para a adesão celular. Após este período, o veneno foi adicionado e foram incubadas durante 15, 30 e 60 minutos.

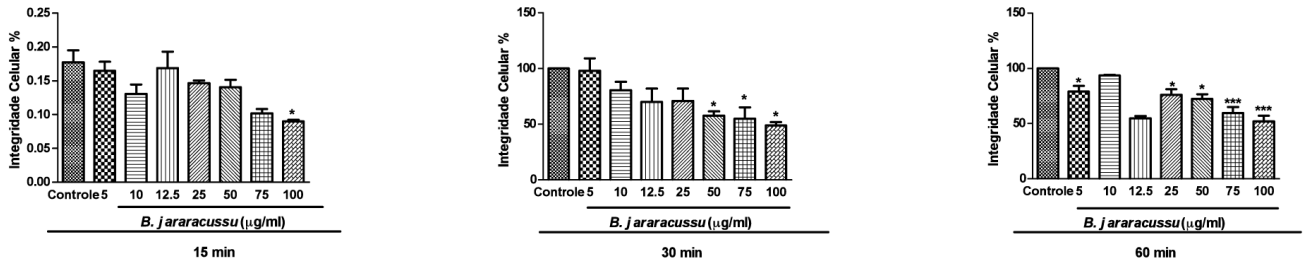


Figura 3: Efeito do veneno de B. jararacussu no descolamento de células musculares C2C12
Células musculares C2C12 foram plaqueadas em placas de 24 poços e incubadas durante 24 horas para a adesão celular. Após este período, o veneno foi adicionado e foram incubadas durante 15, 30 e 60 minutos. O descolamento celular foi determinado pelo ensaio de Cristal Violeta. Cada valor representa a média ± SEM de três experimentos independentes, ANOVA de Tukey; *p<0.05 vs Grupo Controle, ***p<0,0001 vs Grupo Controle.

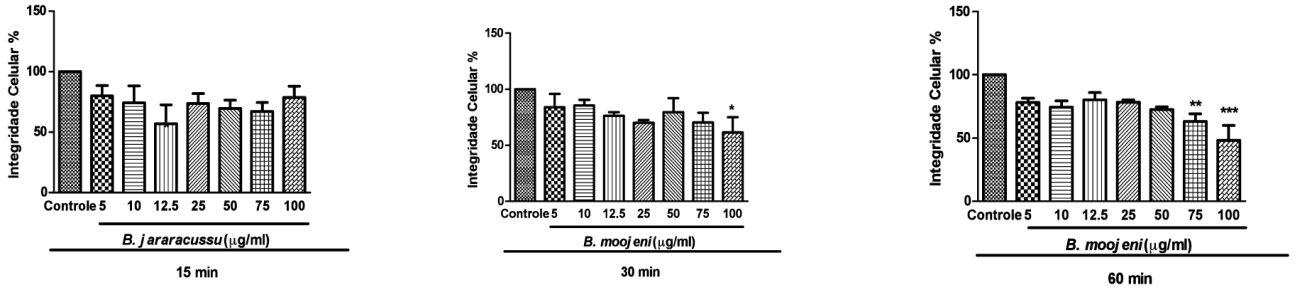


Figura 4: Efeito do veneno de B. moojeni no descolamento de células musculares C2C12

O descolamento celular foi determinado pelo ensaio de Cristal Violeta. Cada valor representa a média ± SEM de três experimentos independentes, ANOVA de Tukey; *p<0.05 vs Grupo Controle, ***p<0,0001 vs Grupo Controle.

Efeitos da fotobiomodulação com LED vermelho sobre integridade de mioblastos C2C12 após lesão por veneno de Bothrops jararacussu.

Para a avaliação do efeito de LED vermelho na integridade das monocamadas de células, o mesmo foi aplicado diretamente nas células C2C12, imediatamente após a adição do veneno. Nossos resultados demonstraram um aumento na viabilidade celular nos períodos de 15 e 60 minutos após a aplicação do LED vermelho quando comparado com grupo veneno.

Efeitos da fotobiomodulação com LED vermelho sobre integridade de mioblastos C2C12 após lesão por veneno de Bothrops moojeni.

Para a avaliação do efeito de LED vermelho na integridade das monocamadas de células, o mesmo foi aplicado diretamente nas células C2C12, imediatamente após a adição do veneno. Nossos resultados demonstraram um aumento na viabilidade celular nos períodos de 15 e 60 minutos após a aplicação do LED vermelho quando comparado com grupo veneno.

Discussão

A soroterapia é o tratamento preconizado para tratamento de acidentes com serpentes do gênero Bothrops. Os efeitos sistêmicos causados pelos venenos botrópicos são neutralizados pelo antiveneno. No entanto, as reações locais causadas por esses venenos

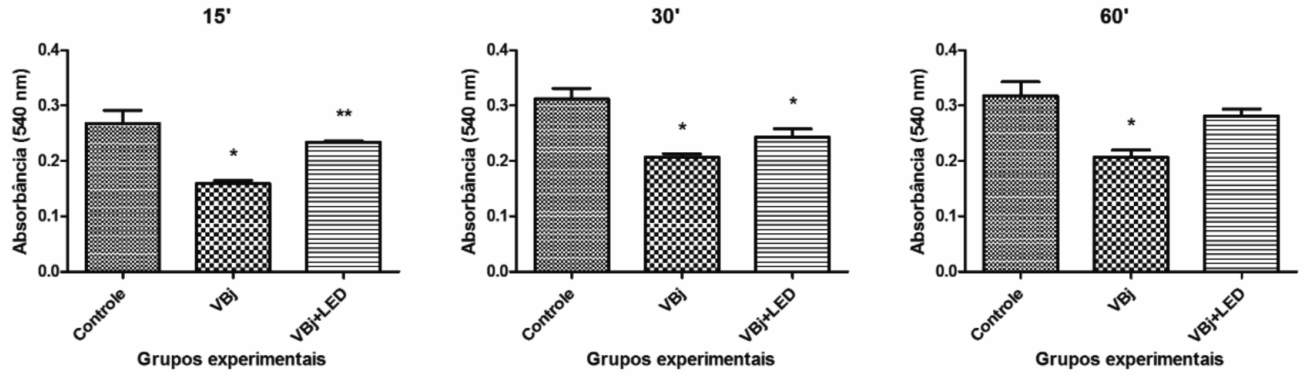


Figura 5: Efeitos da fotobiomodulação com LED vermelho sobre mioblastos C2C12 após lesão por veneno de *Bothrops jararacussu* após 15, 30 e 60 minutos.
*p<0.05 vs grupo Controle; **p<0.05 vs Grupo VBj

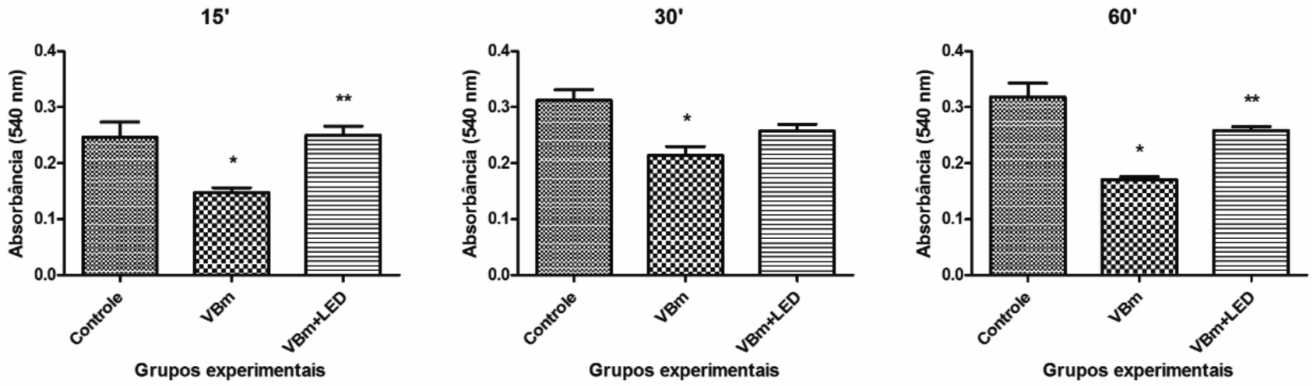


Figura 6: Efeitos da fotobiomodulação com LED vermelho sobre mioblastos C2C12 após lesão por veneno de *Bothrops moogeni* após 15, 30 e 60 minutos.
*p<0.05 vs grupo Controle; **p<0.05 vs Grupo VBm.

são apenas parcialmente ou não são neutralizadas por esse tratamento. Isso ocorre pelo fato das manifestações locais ocorrerem rapidamente após a picada e o soro não ser capaz de reverter às lesões já estabelecidas ou desencadeadas (Rosenfeld, 1971). O fato da soroterapia ser pouco eficaz no tratamento das reações locais induzidas por venenos botrópicos estimula a procura de tratamentos complementares que possibilitem a melhora deste quadro.

Assim, este trabalho visou o melhor entendimento da aplicação do LED, em células musculares, após lesão pelo veneno de *Bothrops jararacussu* e *Bothrops moojeni*. Para tanto, o presente trabalho investiga a capacidade do veneno dessas serpentes em alterar a viabilidade, integridade e diferenciação celular. Inicialmente, foram realizados ensaios de viabilidade e integridade celular na presença do veneno. Os resultados preliminares obtidos, mostram que ambos os venenos de serpentes do gênero *Bothrops* são capazes de diminuir a viabilidade celular, assim como afetar a integridade celular, esse efeito foi dose-dependente, sendo a concentração de 50 µg/mL a padronizada, pois apresentou diminuição de cerca de 50% da população de células viáveis.

Conclusão

Os dados do presente estudo permitiu concluir que os venenos das serpente do gênero *Bothrops* apresentam efeito miotóxico de maneira dose-dependente, nos períodos analisados, para a linhagem celular utilizada nesse estudo. Nossos resultados, demonstram que a terapia utilizando Diodo Emissor de Luz (LED), foi capaz de proteger a integridade celular contra ação do veneno analisado pelo método de Cristal Violeta.

Bibliografias

Moura-da-Silva AM, Baldo C. Jararhagin, a hemorragic snake venom metalloproteinase from Bothrops jararaca. Toxicon 2012; 60: 280-289.

Manual de Diagnóstico e Tratamentos de Acidentes por Animais Manual de Diagnóstico e Tratamentos de Acidentes Peçonhentos, Ministério da Saúde, Fundação Nacional de Saúde, 2001.

Baron P, Galimberti D, Meda L, Prat E, Scarpini E, Conti G. et al. Synergistic effect of beta-amyloid protein and interferon gamma on nitric oxide production by C2C12 muscle cells. Brain. 2000;(123) (Pt 2):374-9.

Barraviera B. Estudo clínico dos accidentes ofídicos. Jornal Brasileiro de Medicina 1993; 65: 209-250.

Chippaux JP. Snake-bites: appraisal of the global situation. Bull World Health Organ. 1998; 76: 515-524.

Takeya H, Oda, K, Onikura, A, Miyata T, Iwanaga S, Nikai T, et al. The structure and function relationships of hemorrhagic factors isolated from the venoms of Trimeresurus flavoviridis and Crotalus ruber. Jpn L Med Sci Biol. 1990; 43(6):252-253.

Zychar BC, Dale CS, Demarchi DS, Gonçalves LR. Contribuition of metalloproteases, serine proteases and phospholipases A_2 to the inflammatory reaction induced by Bothrops jararaca crude venom in mice. Toxicon 2010; 55: 227-234.

Bruserund O. The Snake Venom Rhodocytin from *Calloselasma rhodostoma*- A clinically important toxin and a useful experimental tool for studies of C-type lectin-like receptor 2 (CLEC-2). Toxins. 2013; 5: 665-674.

Doin-Silva R, Baranauskas V, Rodrigues-Simioni L, da Cruz-Höfling MA. The ability of low level laser therapy to prevent muscle tissue damage induced by snake venom. Photochem Photobiol. 2009; 85:(1):63-9.

Milani Junior R, Jorge MT, de Campos FP, Bousso A, Cardoso JL, Ribeiro LA. et al. Snake bites by the jararacussu (*Bothrops jararacussu*): clinicopathological studies of 29 cases in São Paulo State. Brazil. QJM**.** 1997; 90(5): 323-334.

Carneiro AS, Ribeiro OG, De Franco M, Cabrera WH, Vorraro F, Siqueira M. Et al. Local inflammatory reaction induced by Bothrops jararaca venom differs in mice selected for acute inflammatory response. Toxicon. 2002; 40 (11):1571-9.

Jorge MT, de Mendonça JS, Ribeiro LA, da Silva MLR, Kusano EJU, & Cordeiro CL dos S. Flora bacteriana da cavidade oral, presas e veneno de *Bothrops Jararaca:* possível fonte de infecção no local da picada. Rev. Inst. Med. Trop. S. Paulo. 1990; 32 (1): 6 – 10.

Queiroz LS, Santo-Neto H, Rodrigues-Simioni L, Prado FJ. Muscle necrosis and regeneration after envenomation by *Bothrops jararacussu* snake venom. Toxicon, 1984; (22): 339-46.

Lee MH, Jang MH, Kim EK, Han SW, Cho SY, Kim CJ. Nitric oxide induces apoptosis in mouse C2C12 myoblast cells. J Pharmacol Sci. 2005; 97(3):369-76.

Georges B, Galland S, Rigault C, Le Borgne F, Demarquoy J. Beneficial effects of L-carnitine in myoblastic C2C12 cells. Interaction with zidovudine. Biochem Pharmacol. 2003; (65): 14831488.

Yaffe D, Saxel D. Serial passaging and differentiation of myogenic cells isolated from dystrophic mouse muscle. Nature. 1977; (270):725-7.

Ownby C. I. Locally acting agents: myotoxins, hemorrhagic toxins and dermonecrotic factors. Handbook of toxinology (W. T. Shier and D. Mebs, Ed) New York, Marcel Dekker, 1990; 602-654.

Borkow G, Gutiérrez JM, Ovadia M. Isolation and caracterization of synergistic hemorrhagins from the venom oh the snake Bothrops asper. Toxicon.1993; 31(9): 1137-50.

Lomonte B, Gutiérez JM, Borkow G, Ovadia M, Tarkowski A, Hanson LA. Activity of hemorrhagic metalloproteinase BaH-a and myotoxin II from Bothrops asper snake venom on capillary endothelial cells in vitro. Toxicon 1994; (32): 505-10.

Camey KU, Velarde DT, Sanchez EF. Pharmacological characterization and neutralization of the venoms used in the production of Bothropic antivenom in Brazil. Toxicon 2002; (40): 501-09.

Sanchez EF, Freitas TV, Ferreira-Alves D L, Velarde DT, Diniz M R, Cordeiro MN.et al. Biological activities of venoms from South American snakes. Toxicon. 1992; (30): 95-103.

Gutiérrez JM, Lomonte B. Phospholipase A2 myotoxins from Bothrops snake venoms. Toxicon 1995; (33): 1405-1424.

Kouyoumdjian JA, Polizelli C. Acidentes ofídicos causados por *Bothrops moojeni*: correlação do quaro clínico com o tamanho da serpent: **Revista do intituto de Medicina Tropical,** 1989; v. 31: 84-90.

Cardoso JLC, de S França FO, Wen FH, Malaque CHS, Hadad JRV. Animais Peçonhentos no Brasil: biologia, clínica e terapêutica dos acidentes. Ed. Sarvier, São Paulo, SP 2003; 468.

Nogueira C, Sawaya RJ, Martins M. Ecology of the Pitviper, Bothrops moojeni, in the Brazilian Cerrado. J. Herp. 2003; v.37: 653-659.

Baramova EN, Shannon JD, Bjarnason JB, Fox JW. Degradation of extracellular matrix proteins by hemorrhagic metalloproteinases. Arch Biochem Biophys. 1989; 275(1):6-71.

Nishijima CM, Rodrigues CM, Silva MA, Lopes-Ferreira M, Vilegas W, Hiruma-Lima CA. Anti-hemorrhagic Activity of Four Brazilian Vegetable Species by *Bothrops jararaca* Venom. Molecules 2009; (14): 1072-1080.

Medeiros IS. **Dispositivos LED para polimerização de resinas compostas dentais: comparação com outra fonte de luz.** 2001. Dissertação (Mestrado em Ciências e Engenharia de Materiais) – Inter-unidades em Ciências e Engenharia de Materiais, Universidade de São Paulo, 2001.

Zanin ICJ, Gonçalves RB, Brugnera AJR, Hope CK, Pratten J. Susceptibility of *Streptococcus mutans* biofilms to photodynamic therapy: in vitro study. J Antiicrob Chemother. 2005; V.56, n.2,p.324-330.

Karu TI, Pyatibrat LV, Ryabykh TP. Melation modulates the action of near infrared radiation on cell adhesion. J. Pineal Res. 2003 v.34, p.167-172.

Karu T. Cellular mechanisms of low-power laser therapy. Advanced Energy Medicine. 2006.

Andrade MF, Rastelli ANS, Saad JR. C. Avaliação de capacidade de polimerização de um novo dispositivo a base de LED à bateria. **J Am Dent Assoc.** 2001; v.4, p.372-376.

Cogo JC, Zamuner SR. Effects of photobiostimulation on edema and hemorrhage induced by bothrops moojeni venom. Lasers med. Sci. Doi 10.1007/s10103-011-0914-1. 2011.

Nadur-Andrade N, Zamuner, SR, Toniolo EF, Lima CJ, Cogo JC, Dale CS. Analgesic effect of light-emitting diodo (LED) therapy at wavelengths of 635 and 945 nm on *Bothrops moojeni* venon-induced hyperalgesia. **Photochemistry and Photobiology.** DOI 10.1111/ php.12189. 2013.

Dourado DM, Favero S, Baranauskas V, Cruz-Hofling M. A Effects of the GaAs laser irradiation on myonecrosis caused *by Bothtops moojeni* snake venom. **Lasers surg Med.** 2003; (33): 352-357.

Nadur-Andrade N, Dale CS, Santos AS, Soares AM, Lima CJ, Zanuner SR. Photobiostimulation reduces edema formation indeuced in mice by Lys-49 phopholipases A_2 isolated from Bothrops moojeni venom. **Photochemistry and Photobiology.** DOI: 10.1039/c4pp00111g. 2014

Barbosa AM, VillaVerde AB, Guimarães-Souza L, Ribeiro W, Cogo JC, Zamuner SR. Effect of low-level laser therapy in the inflammatory response induced by Bothrops jararacussu snake venom. Toxicon, 2008; (51): 1236-1244.

Guimaraes-Souza Dale CS, Nadur-Andrade N, Barbosa AM, Cogo JC, Zamuner SR. Low-level laser therapy reduces edema, leukocyte influx and hyperalgesia induced by Bothrops jararacussu snake venom. Clin Exp Med Lett; 2011; 52(3-4): 97-102.

34309

EFETIVIDADE DA OFICINA PARA CUIDADORES DE IDOSOS DA PARÓQUIA NOSSA SENHORA DA CANDELÁRIA, VILA MARIA - SP: ESTUDO COM EX. ALUNOS QUANTO A EMPREGABILIDADE E DIFICULDADES ENCONTRADAS DURANTE OS CUIDADOS AO IDOSO

Marcos Martins dos Anjos

Graduado em Enfermagem pela Universidade de Mogi das Cruzes (UMC), aluno de Pós Graduação em Residência Multiprofissional em Atenção Básica e Saúde da Família pelo Ministério da Saúde (MS)/Universidade Nove de Julho (UNINOVE).
marcos.martins.10b@gmail.com

Marcelo Geovane Perseguino

Mestre em Ciências pela Escola Paulista de Enfermagem – UNIFESP, Doutorando pelo Programa de pós-graduação da Escola Paulista de Enfermagem – UNIFESP, professor de Ensino Superior em Enfermagem, Medicina e do Programa de Residência Multidisciplinar em Atenção Básica da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). marcelogp@uni9.pro.br

Resumo
O envelhecimento é um processo dinâmico, progressivo e irreversível, ligados interiormente a fatores biológicos, psíquicos e sociais, que gera perda da capacidade de adaptação ambiental, que torna o idoso mais susceptível a patologias oportunistas, onde muitas vezes, o leva ao estado de dependência de um cuidador. Nesse contexto, a responsabilidade do cuidado ao idoso, na maioria das vezes incide sobre um membro familiar sem conhecimentos específicos para esta função, onde acaba assumindo o papel de cuidador, ou ocorre a contratação de um ou mais profissionais cuidadores para prestação dos cuidados de saúde. O presente trabalho objetiva conhecer a empregabilidade dos ex. alunos que concluíram a Oficina de Cuidador de Idoso, e as dificuldades por eles percebidas durante o trabalho de cuidador. Portanto, no contexto de mercado de trabalho, despertou-se o questionamento sobre dois aspectos que resultou na construção do presente estudo: empregabilidade e as dificuldades durante o cuidar do idoso. Acredita-se que, devido ao aumento do envelhecimento populacional e o bairro em estudo ser de população idosa, o momento de crise no País não deva influenciar na empregabilidade dos cuidadores de idosos. Porém, observa-se a presença de idosos cuidando de idosos. Método: Pesquisa de campo com abordagem quantitativa, por meio da aplicação de questionário com perguntas fechadas, a qual foi realizada por meio do contato telefônico. A amostra da pesquisa foi constituída com 49 ex. alunos que concluíram a Oficina de Cuidador de Idoso realizado por uma Universidade particular de São Paulo - SP. Resultados: Constatou-se na amostra a predominância do sexo feminino 95,91%, e ensino fundamental. 69,38% (34) estão empregadas e dessas, 70,58% (24) trabalham como cuidadores, onde o tempo médio que conseguiram emprego na área foi de 2 meses. As dificuldades encontradas formam assinaladas como na higiene pessoal, quedas, primeiros socorros, posicionamento, locomoção e postura da pessoa idosa. Conclui-se que a Oficina foi efetiva para estas pessoas, e as queixas de maior dificuldades foram as de esforços físicos.
Descritores: Enfermagem Idosos; Cuidadores; Empregabilidade; Formação profissional.

Introdução

Atualmente vêm sendo profundamente estudado os assuntos relacionados à saúde do idoso devido ao progressivo aumento desta população. Em 2008, a expectativa de vida dos homens brasileiros estava em torno de 69,11 anos os homens e 76,71 anos as mulheres, conforme o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2008). Ao passar dos anos, a população de idosos cresceu 107% entre 1980 e 2000 e, no mesmo período essa população passou de 4,01% para 6,67%, e tem previsão de ultrapassar 22,17% da população total (ALMEIDA, 2013). Este crescimento deve-se ao desenvolvimento tecnológico nos diversos setores, principalmente na área da saúde que vem proporcionando o maior tempo de vida populacional.

Até 2025 a perspectiva é que o Brasil seja a sexta maior população de idosos acima de 60 anos do mundo. Este aumento populacional influenciará a procura pelos serviços de cuidados à saúde, devido estarem propensos as doenças crônicas e restrições funcionais (CRISTINA et al., 2014). O envelhecimento é um processo dinâmico, progressivo e irreversível, ligados interiormente a fatores biológicos, psíquicos e sociais, que gera perda da capacidade de adaptação ambiental que torna o idoso mais susceptível as patologias oportunistas. Desta forma com o aparecimento de doenças relativas ao aumento da idade, muitas vezes leva o idoso ao estado de dependência onde o familiar torna-se o cuidador.

Nesse contexto, a responsabilidade do cuidado ao idoso doente na maioria das vezes incide sobre um de seus membros (cuidador informal), que sem conhecimentos específicos para esta função, acaba assumindo o papel de cuidador (BATISTA; ALMEIDA; LANCMAN, 2014). De acordo com Pereira et al., (2013) "entende-se por cuidador a pessoa que tem a incumbência de realizar as tarefas que o paciente lesado pelo episódio mórbido não tem mais possibilidade de executar e suprir a incapacidade funcional temporária ou definitiva" (PEREIRA et al., 2013). Deste modo, fica claro que o cuidador de idoso deve atender as necessidades funcionais que o idoso não pode realizar devido alguma restrição.

A Classificação Brasileira de Ocupações (CBO), órgão que normatiza as ocupações trabalhistas brasileiras descrevem o cuidador de idoso (código 5162-10) como ocupação de emprego ou trabalho de forma autônoma de nível 2 de complexidade atuando nas áreas dos cuidados da pessoa idosa em: cuidar da saúde, alimentação, bem-estar, ambiente domiciliar, institucional, cultura e educação, acompanhamento em atividades externas. (MELOROSE; PERROY; CAREAS, 2015). Desta forma, há duas categorias de cuidadores: cuidador formal que tem treinamento específico para a função e mantém vínculo remunerado no exercício da função, esse cuidador (formal) pode trabalhar no domicílio ou em Instituição de Longa Permanência para Idosos – ILPI, que são domicílios coletivos para pessoas com idade igual ou superior a 60 anos. Também há o cuidador informal (leigo), que desenvolvem atenção voluntária a familiar ou a amigos (SILVA et al., 2015).

Por tanto, para auxiliar e diminuir a carga do cuidar, visto que o trabalho de cuidar de idoso dependente pode acarretar adoecimento do próprio cuidador, o familiar acaba contratando o cuidador profissional (BATISTA; ALMEIDA; LANCMAN, 2014). A contratação do cuidador profissional se faz devido a inexperiência do cuidador familiar ou por desenvolver a atividade de cuidado por longo tempo, o que os deixa constantemente expostos a riscos de adoecer, especialmente cuidadores com total responsabilidade pelo cuidado idoso. Contudo, outros integrantes da família também podem contribuir e auxiliar nos cuidados complementares, chamados de cuidadores secundários (GONÇALVES et al., 2013).

Tal fato pode ser percebido quando, com o passar com tempo a perspectiva de cura do idoso diminui e aumenta a carga de trabalho. A respeito da profissão de cuidador, Silva et al., (2016) versa sobre o Projeto de Lei (PL) nº. 4702 de 09 de novembro de 2012, que trata e regulamenta a profissão de cuidador, e determina no art. 3º que a profissão de cuidador poderá ser exercida por pessoa com mais de maior de 18 (dezoito) anos, a partir do ensino fundamental completo e que tenha o curso de formação de cuidador de pessoa idosa, concluído com aproveitamento, seja curso presencial ou semipresencial, certificado por meio de instituição de ensino reconhecida por órgão público, seja federal, estadual ou municipal competente (SILVA et al., 2015).

Neste contexto, o mesmo autor ainda completa que "até hoje não existem as diretrizes curriculares nacionais relacionadas à profissão de cuidador, dificultando a convergência para um currículo unificado". Convém ressaltar que: O direito ao atendimento domiciliar, previsto na Constituição Brasileira, enfatiza que a família, a sociedade e o Estado têm o dever de amparar as pessoas idosas, assegurando a participação na comunidade, defendendo a dignidade, bem-estar e garantindo-lhes o direito à vida. Este atendimento constitui um conjunto de ações direcionadas ao atendimento individual, familiar e da comunidade; sendo considerada uma estratégia educativa, assistencial e principalmente de saúde (ROCHA; MIRANDA, 2013).

O atendimento domiciliário é instituído na esfera do Sistema Único de Saúde (SUS), na Lei 10.424/02, que completa a Lei 8.080/90 e dispõe sobre as condições, organização e o funcionamento dos serviços (KEREN et al., 2011). Nesse sentido, o Estatuto do Idoso, criado pela Lei 10.741 de 1° de outubro de 2003 e regulamen-

tado pelo decreto nº 5.130 de 7 de julho de 2004, versa expandir os direitos dos cidadãos acima de 60 anos conforme já assegurados pela Política Nacional do Idoso (CRISTINA et al., 2014). Deste modo, pode-se perceber o amparo na legislação brasileira e avanços importantes que protegem os idosos, de forma atender ao aumento desta população.

De acordo com o projeto de lei nº 284, o profissional cuidador não poderá executar técnicas ou procedimentos privativos de outras profissões legitimamente regulamentadas (Helena; ALMEIDA, 2014). Portanto, devido ao crescente número da população idosa, consequentemente vem aumentando cada vez mais a procura por cursos, oficinas, vivencias e até palestras que orientem e "qualifiquem" para o cuidar da pessoa idosa. Frente a isto, a equipe de Residência Multiprofissional em Atenção Básica e Saúde da Família da Universidade, desenvolve uma Oficina para Cuidadores de Idosos na Paróquia da Candelária no bairro da Vila Maria - SP.

A Oficina de Cuidador de Idoso visa levar aos alunos os conhecimentos teórico e práticos sobre: envelhecimento, doenças do idoso; higienização do corpo, boca, dentição, próteses; aspectos psicológicos; nutricionais e alimentares do idoso; manejo do idoso acamado ou em cadeira de rodas; apresentação, armazenamento e descarte correto de medicamentos; além de estimular os alunos para continuarem os estudos e estarem preparados para o mercado de trabalho. Limita-se a orientar os alunos quantos as incumbências do cuidador de idoso, em conformidade com as determinações descritas no Guia Prático do Cuidador do Ministério da Saúde. Portanto, no contexto de mercado de trabalho, despertou o questionamento sobre dois aspectos: empregabilidade e as dificuldades durante o cuidar do idoso. Acredita-se que, mesmo com o aumento do envelhecimento populacional, o momento de crise no País possa influenciar de forma negativa a empregabilidade dos cuidadores de idosos, e a idade dos mesmos pode dificultar a atividade laboral.

Objetivo

Este trabalho tem como objetivo verificar a empregabilidade dos ex. alunos da Oficina de Cuidador de Idoso e as dificuldades por eles percebidas durante o trabalho de cuidador.

Material e métodos

A pesquisa constitui-se em estudo de campo e com desenho quantitativo. Para realizar a coleta de dados, foi elaborado um questionário com questões fechadas, o qual foi aplicado por meio do contato telefônico.

A amostra da pesquisa foi constituída com 49 ex. alunos que concluíram a Oficina de Cuidador de Idoso realizado pela Universidade, e aceitaram participar da pesquisa. Foram excluídos da amostra os participantes nas seguintes condições: não concluíram a oficina, não atenderam o telefone em 10 tentativas em diferentes horários, o telefone era apenas para recado, não possuir telefone ou e-mail para contato, não aceitar participar da pesquisa.

Foram entrevistadas 70 pessoas, porém, 17 delas que não concluíram o curso e 3 que não quiseram participar, portanto, foram excluídas. Para o desenvolvimento da pesquisa, foram atendidos os preceitos da Resolução 196/96 do Conselho Nacional de Saúde e suas resoluções complementares, o trabalho foi submetido à aprovação Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade e aprovado sob o Parecer: 1.753.591. Antes de iniciar a pesquisa, foi realizado a leitura do Termo de Consentimento Livre Esclarecido (TCLE), momento em que foi explicado ao respondente da pesquisa sobre a anuência de participar, sobre os objetivos, metodologias, sobre o sigilo de suas identidades e a possível publicação dos dados obtidos com o presente trabalho.

A pesquisa foi realizada somente em sujeitos com idade igual ou a cima de 18 anos. O local de estudo foi na Paróquia Nossa Senhora da Candelária no bairro da Vila Maria – SP, realizado entre o primeiro semestre de 2015 e o primeiro de 2016. O tempo de aplicação do questionário foi entorno de sete minutos, e o tempo total da pesquisa foi de aproximadamente quinze minutos. As principais investigações analisadas nesta pesquisa, além de outras, foram: se a pessoa está empregada, se trabalha como cuidador de idoso, quanto tempo levou para conseguir o trabalho de cuidador de idoso, e, um quesito que investiga qual a dificuldade que sente ou sentiu durante o trabalho de cuidador.

Os dados coletados foram organizados em uma planilha eletrônica do programa Excel do Microsoft Office, e foram analisados por meio de estatística descritiva, baseados nos cálculos das frequências absolutas e relativas.

Resultados

A população total da pesquisa constituiu-se de 49 (100%) pessoas que concluíram a Oficina de Cuidador de Idoso. O perfil demográfico estudado (faixa etária, sexo e escolaridade) mostrou que a faixa etária prevalente foi entre 51 e 60 anos, equivalente a 32,65% da amostra. Quanto ao gênero, 95,91% feminino e 4,08% masculino. No que tange a escolaridade, verificou-se que a maioria 30,61% tem ensino fundamental incompleto, seguido por 24,48% com ensino fundamental completo. Referente ao ano e semestre de conclusão da

Oficina de Cuidadores, 18,33% da amostra concluíram a oficina no primeiro semestre de 2015, 42,8% concluíram no segundo semestre de 2015 e 38,7% concluíram no primeiro semestre de 2016.

Quanto a questão de empregabilidade constatou-se que 69,38% (34) das pessoas estão empregadas e dessas, 70,58% (24) trabalham de cuidadores de idosos. Por outro lado, 30,61% (15) atualmente estão desempregadas. Porém, dessas, após a conclusão da oficina, algumas já trabalharam de cuidadores. Referente ao tempo que levaram para conseguirem o emprego como cuidadores de idosos, 18,36% (9) conseguiram emprego em poucos dias e outros 18,36% (9) afirmaram terem conseguido emprego entre 1 e 2 meses. Ou seja, 36,73% (18), o que significa que a maioria dos pesquisados, conseguiram emprego em até 2 meses após das oficinas. De acordo com a questão alusiva ao local onde os ex. alunos trabalham ou trabalharam como cuidadores de idosos profissionais, a prevalência foi de que 62,5% (20) trabalham ou trabalharam nas residências dos idosos, 28,12% (9) trabalham ou trabalharam em Instituições de longa permanência (ILP) e 6,5% (2) trabalham ou trabalharam na própria residência.

Outra parte da pesquisa que observou as dificuldades que os cuidadores têm ou tiveram durante os cuidados com as pessoas idosas, observara-se o seguinte: 12,5% não sentiram dificuldades, 25% da população (resultado prevalente) apontaram terem tido, ou tem maiores dificuldades com questões de higiene pessoal, quedas e primeiros socorros, seguidos por outros 25% que relataram dificuldades em aspectos relacionados com posicionamentos, locomoção e posturas da pessoa idosa, 12,5% apontaram dificuldades com medicamentos, outros 12,5% dificuldades com higiene oral e escovação dentária, 3,12% assinalaram dificuldades com alimentação e hidratação, e 9,37 apontaram dificuldades em lidar com os comportamentos do idoso.

Discussão

Por meio de contato por telefone, é possível além do diálogo interpessoal a aplicação de questionários, entrevistas e a obtenção de dados para pesquisas sem o encontro face à face. Conforme estudos, esta metodologia é aplicada na área da saúde desde a década de 60. Ademais, é um método de investigação científica que demanda mínima disponibilidade de recursos financeiros e infraestrutura. (DA; GONÇALO; FILICE DE BARROS, 2014).

Assim, esta metodologia foi utilizada para verificar a empregabilidade e as dificuldades laborais percebidas pelos ex. alunos, conforme o propósito deste estudo. Deste modo, na pesquisa verificou-se a predominância e prevalência feminina corroborada com outros estudos, como o trabalho de Villar et al., (2015), realizado no município de João Pessoa-PB, que apesar de metodologia diferente, constatou as mulheres cuidadoras, como sendo o maior número em sua amostra, remetendo-as ao papel de "grandes cuidadoras".

O estudo de Pereira et al., (2013), também identifica as mulheres como as provedoras dos cuidados ao idoso. Este fato reafirma o papel cultural da mulher como cuidadora habitual da saúde dos filhos e familiares, onde de acordo com a história, a mulher sempre foi a responsável por cuidar da casa, refeições, roupas e das pessoas que vivem no lar. Deste modo, quando um familiar adoece, torna-se imperativo que a mulher assuma essa função. Portanto, em meio a predominância feminina observada nos estudos que envolve cuidados relacionados com a saúde em geral, necessita-se de maior sensibilização pela presença de cuidadores homens, visto que facilita o desenvolver das atividades com cuidados de maiores esforços físicos, além de promover por meio da empatia, uma relação mais próxima entre o cuidador e o idoso do sexo masculino (SILVA et al., 2015).

O estudo epidemiológico e transversal realizado em 2009 com 574 idosos e 124 cuidadores em Ribeirão Preto-SP, com o objetivo "identificar a dependência funcional de idosos e a sobrecarga do cuidador" identificou que 90,3% dos cuidadores eram familiares, sendo filhas ou esposas dos idosos (GRATÃO et al., 2013). Portanto, reafirma-se a importância de sensibilizar a população masculina para esta necessidade, inclusive, quanto a oportunidade de emprego de cuidadores de idosos que vem crescendo, conforme constatado pelo IBGE, (2008), que expectativa de vida do homem era de 61,11 anos na época, com a tendência a aumentar.

A Lei 10.741 de 2003, que regulamenta o Estatuto do idoso, no seu artigo 3º define que: É obrigação da família, da comunidade, da sociedade e do Poder Público assegurar ao idoso, com absoluta prioridade, a efetivação do direito à vida, à alimentação, à educação, à cultura, ao esporte, o lazer, ao trabalho, à cidadania, à liberdade, à dignidade, ao respeito e a convivência familiar e comunitária (SILVA; SOARES; LAGO, 2016), (DIAS, 2015).

Ainda nesta mesma Lei, a alínea V, define: "priorização do atendimento do idoso por sua própria família, em detrimento do atendimento asilar", destacando que no convívio familiar encontram-se as condições mais adequadas, de respeito, carinho e afeto que o idoso necessita. Desta forma, observa-se que a legislação brasileira prioriza que o familiar seja o responsável pelo cuidar do idoso em seu lar, sendo o ambiente familiar o melhor lugar para o idoso viver (SILVA; SOARES; LAGO, 2016). Uma pesquisa realizada na Universidade de São Paulo - USP com cuidadores de idosos pertencentes ao

Programa de Assistência ao Idoso no Domicílio - PAID, talvez possa justificar o porquê que quase metade da amostra desta pesquisa, não trabalharam como cuidador de Idoso. A pesquisa da USP, observou que 24,1% dos cuidadores de idosos eram cônjuges e 39,8% eram filhos (MUNIZ et al., 2016).

Diante disto, acredita-se que esta população ou ainda está procurando o emprego, ou apenas frequentou as oficinas para adquirir conhecimentos e cuidar de familiares, pois se observa que culturalmente o grau de parentesco e o vínculo com o idoso, influencia em quem será o cuidador. Desta forma, os familiares próximos, chamados de cuidadores informais, procuram meios de adquirirem conhecimento para atender as necessidades do familiar a ser cuidado. O cuidador informal, cuida do seu familiar em função da afetividade que os unem (MUNIZ et al., 2016). Segundo Leite et al., (2016) "são chamados de cuidadores informais os familiares, amigos, vizinhos e voluntários que se dispõem a cuidar de um idoso fragilizado."

Quanto a idade, a faixa etária predominante da amostra ficou entre 51 e 60 anos. Ainda, destacou-se a presença de 2 participantes com idade superior a 60 anos, o que evidencia que a idade prevalente na amostra já se encontram pouco próximo a velhice, e chama atenção pois esses cuidadores também podem necessitar de um cuidador. Esta média de idade, atraem a atenção pelas questões das doenças crônica não transmissíveis (DCNT). O trabalho de Villar et al., (2015) ao analisar a faixa etária dos cuidadores em sua amostra, constatou-se que dos 219 cuidadores, 129(59,0%) encontra-se com idade variando de 41 a 70 anos.

No que diz respeito às (DCNT), um estudo que verificou a sobrecarga dos cuidadores, apontou que a população entorno de 60 anos apresentam cansaço e problemas de saúde. Observou ainda, que maioria deles referem clinicamente diagnosticados com Hipertensão Arterial e Diabetes Mellitus (MARTINS; BARBOSA; FONSECA, 2014).

Quanto à escolaridade, verificou-se a presença de baixa escolaridade (ensino fundamental incompleto ou completo) na maioria da população estudada. Floriano et al., (2012), Araujo; Silva; Veloso, (2016) mostrou em seu estudo que os cuidadores realizam diariamente cuidados e afazeres que excedem as preconizações do Ministério da Saúde e descrita no Guia Prático do Cuidador, como por exemplo, aferir a Pressão Arterial e medir a glicemia, que são atividades que vão além do conhecimento do cuidador.

Referente a escolaridade e o exercício profissional de cuidador, Silva et al. (2015) expõe o Projeto de Lei (PL) nº. 4702 de 09 de novembro de 2012, que em seu art. 3º diz que: para exercer a profissão de cuidador, o profissional deverá ser maior de 18 (dezoito) anos, possuir o ensino fundamental completo e ter concluído com aproveitamento o curso de formação de cuidador de pessoa idosa, seja presencial ou semipresencial, realizado por instituição de ensino reconhecida por órgão público federal, estadual ou municipal competente (SILVA et al., 2015).

Ainda, ressalta-se que aqueles que já atuarem há 2 anos, porém sem qualificação exigida, terão até cinco anos para se adequar à Lei. Assim, nota-se que a baixa escolaridade pode interferir nos cuidados prestados, diminuindo a qualidade da assistência e colocando em risco a saúde do idoso assistido. Pois, o cuidador muitas vezes precisa ler prescrições e entender a forma que deverá ser manejado e administrado por exemplo, medicamentos, doses, etc.

Nesta ótica, entende-se que a baixa escolaridade do cuidador prejudica na assistência, visto que é possível encontrar cuidadores que conhecem apenas os medicamentos dos quais ele ou um familiar já fez ou faz uso, por exemplo: analgésicos básicos ou chás caseiros para tratamento de gripes, resfriados, febre, etc., adquiridos por meio de medicina popular (plantas medicinais, as rezas e simpatias). Fato que coloca em risco a saúde da pessoa cuidada devido o conhecimento ineficaz.

Para Santos et al., (2012) o "cuidar", é um trabalho cheio de desafios para o cuidador, ainda mais por conta do despreparo e sem um suporte técnico. Para o mesmo autor, é importante manter um contato próximo com um profissional de saúde, para fins de obter orientações adequadas às necessidades, pois a educação em saúde contribui para a prática segura do cuidado e permite o diálogo e manifestação de dúvidas ente o cuidador e o profissional de saúde envolvido no processo do cuidado.

Quanto ao índice de empregabilidade, a pesquisa demostrou que mais da metade da população estudada (34) está empregada. Este achado, contradiz o atual panorama de crise econômica do País que ocorre desde o governo anterior, com o aumento da inflação, corte de gastos em diversos setores (saúde, educação, lazer, esporte, cultura…), redução das vagas de empregos em órgãos públicos e privados. Porém, vale ressaltar que esta observação pode limitar-se a população estudada, visto que o bairro (Vila Maria - SP) onde se realizou a pesquisa é constituído de população idosa, o que pode ter influenciado no resultado.

De acordo com Carleial, (2015) a crise e o desemprego piorou com as alterações nas regras de alguns programas sociais, por exemplo, o seguro-desemprego e o abono salarial, onde o trabalhador para ter o direito ao seguro-desemprego terá de trabalhar durante 18 meses na primeira solicitação, e para o abono trabalhará 6 meses ininterrupto.

Os dados do Cadastro Geral de Empregados e Desempregados (CAGED) de 2015, mostra que fecharam mais 1.540 milhões de vagas formais, o que repercutiu no pior resultado em 24 anos, fechando mais de 608 mil postos formais, o que torna este o pior resultado desde o começo das medições em 2003 (BIANCHINI, 2016). De um lado, conforme Carleial, (2015) o aumento do desemprego gera a procura por alternativas de inserção dos desempregados em outros setores na busca de sobreviver, o que aumentará a condição de trabalhador autônomo, informalidade e desemprego, o que surtirá na desproteção social de volta ao cenário brasileiro.

Por outro lado, familiares que não podem cuidar de seus idosos, ou não podem pagar para ele ficar em Casas de Repousos (CR) ou em Instituição de Longa Permanência (ILP), acabam contratando pessoas para cuidarem de seus idosos. Este fato é encontrado nesta pesquisa, que de acordo com questão empregabilidade, constatou-se que a maioria dos pesquisados estão empregados, e mais da metade destes, trabalham como cuidadores de idosos, onde a maior parcela deles atuam ou atuaram nas residências dos idosos.

Quanto ao tempo que demoraram para conseguir o primeiro emprego de cuidador, a maioria referiu terem ocorrido em dois meses. Porém, cabe observar que o local de estudo encontra-se em um bairro de população envelhecida e possa ter facilitado a inserção no mercado. Por outro lado, sabe-se que para cuidar de uma pessoa idosa demanda de conhecimento de vários aspectos que o cuidador familiar não tem, ou então, por motivo do familiar não ter condições financeiras de pagar um cuidador profissional habilitado, acaba contratando pessoas sem nenhuma capacitação. Deste modo, a Oficina de Cuidadores empenha-se em minimizar essa problemática e capacitar a população.

Nota-se que apesar do crescente números de (ILPs), as famílias ainda preferem manter o idoso em seus lares. Esta situação pode ser vista como favorável para o Idoso que recebe os cuidados no aconchego do próprio lar, onde é adaptado para a sua demanda de cuidados e podem ser atendidas prontamente, inclusive com auxílio dos familiares, o que vai de acordo com a Lei 10.741 de 2003, que regulamenta o Estatuto do idoso.

Para o cuidador, trabalhar na residência do idoso evita ter que fazer adaptações em seu lar, e minimiza a exposição dos processos do cuidar vivenciado no local de trabalho, o que torna o seu lar em um lugar de descanso. Em relação a percepção de dificuldade durante o trabalho de cuidador, observou-se que 50% da amostra que trabalharam como cuidador de idoso, assinalaram como mais dificultosas as atividades que demandam esforço físico (higiene pessoal, banho, quedas e primeiros socorros, posicionamento, a locomoção e postura).

Para Ferreira et al., (2011) as tarefas pessoais do idoso, como banho, higiene, caracterizam-se por atividades absorventes pois ocupam grande parte do dia e por vezes noites. De acordo com o autor supracitado, os cuidadores experimentam dificuldades que exaurem suas forças, devido aos empenhos diários para atenderem as demandas que lhe são atribuídas. A apesar das dificuldades, os cuidadores empenham-se na busca de soluções para atenderem as demandas que podem gerar além das questões física, os problemas psicológicos.

Deste modo, reconhece-se que cuidar de um idoso não é tarefa fácil, principalmente se este for totalmente dependente. Para isto é necessário sensibilizar os familiares para que participem destas atividades e que adaptem o local onde vive o idosos para atender às suas necessidades, de forma facilitar tanto para o cuidador quanto para o idoso. Em alguns casos o idoso tem muito mais massa corpórea do que o cuidador, o que dificulta o desenvolver das tarefas referidas.

Conclusão

Apesar do atual cenário de crise econômica, redução de vagas de empregos em órgãos públicos e privados do pais, constatou-se que mais da metade da amostra está empregada como cuidador de idoso e grande parte trabalham ou trabalharam na residência do idoso. Entretanto, devido a pesquisa ter sido realizada em um bairro (Vila Maria - SP) de população idosa, pode ter influenciado no resultado de empregabilidade, e não refletir a realidade de outras regiões, o que sinaliza a necessidade de estudos com maior abrangência.

As maiores dificuldades assinaladas pelos cuidadores foram as de esforços físicos como por ex.: higiene pessoal, banho, quedas, primeiros socorros, posicionamento, a locomoção e postura. Deste modo, sugere-se para as Oficinas de Cuidadores, o aumento de atividades teórico-práticas na grade de aulas, com base nas questões assinaladas pelos pesquisados como as mais dificultosas durante o cuidar do idoso, de forma melhorar a segurança ao idoso, ao cuidador, ao familiar e a qualidade da assistência prestada.

Referências

ALMEIDA, N. D. A saúde no Brasil , impasses e desafios enfrentados pelo Sistema Único de Saúde - SUS. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 5, n. 1, p. 1–9, 2013.

ARAUJO, M. T.; SILVA, I.; VELLOSO, C. Práticas cotidianas dos cuidadores de idosos baseada no Guia Prático do Cuidador. **Investigação Qualitativa em Saúde**, v. 2, p. 328–337, 2016.

BATISTA, M. P. P.; ALMEIDA, M. H. M. DE; LANCMAN, S. Cuidadores formais de idosos: contextualização histórica

no cenário brasileiro. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 17, n. 4, p. 879–885, dez. 2014.

BIANCHINI, C. Quando as portas fecham: o processo de demissão em massa em uma fábrica do setor automotivo sob a perspectiva dos trabalhadores. **Anais do Congresso Brasileiro de Estudos Organizacionais**, v. 0, n. 0, 2016.

CARLEIAL, L. M. D. F.; CARLEIAL, L. M. D. F. Política econômica, mercado de trabalho e democracia: o segundo governo Dilma Rousseff. **Estudos Avançados**, v. 29, n. 85, p. 201–214, dez. 2015.

CRISTINA, K. et al. Saúde & Transformação social percepção , conhecimento e habilidades de cuidadores em saúde bucal de idosos acamados. **Saude. & Transfereça. Social.**, v. v.5, n. 3, p. 34–41, 2014.

DA, C.; GONÇALO, S.; FILICE, B.N. Entrevistas telefônicas na pesquisa qualitativa em saúde. **Saúde & Transformação Social**, n. 1, p. 2178–7085, 2014.

DIAS, E. F. O envelhecimento populacional e o direito à saúde da pessoa idosa. **Revista Jurídica Direito, Sociedade e Justiça**, v. 1, n. 1, 2015.

FERREIRA, C. G. et al. Fatores associados à qualidade de vida de cuidadores de idosos em assistência domiciliária. **Saúde Soc. São Paulo**, v. 20, n. 2, p. 398–409, 2011.

FLORIANO, L. A. et al. Cuidado realizado pelo cuidador familiar ao idoso dependente, em domicílio, no contexto da estratégia de saúde da família. **Texto Contexto Enfermagem, Florianópolis**, v. 21, n. 3, p. 543–8, 2012.

GONÇALVES, L. T. H. et al. Convívio e cuidado familiar na quarta idade: qualidade de vida de idosos e seus cuidadores. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 16, n. 2, p. 315–325, 2013.

GRATÃO, A. C. M. et al. Dependência funcional de idosos e a sobrecarga do cuidador. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, v. 47, n. 1, p. 137–144, fev. 2013.

KEREN, J. et al. A importância da assistência de enfermagem no. **Periódico Científico do Núcleo de Biociências**, v. 4, n. 2, p. 11–20, 31 dez. 2011.

LEITE, M. T. et al. Organização da família no cuidado ao idoso com doença de Alzheimer. **Espaço para a Saúde - Revista de Saúde Pública do Paraná**, v. 16, n. 4, p. 41, 22 mar. 2016.

MARTINS, J.; BARBOSA, M.; FONSECA, C. Sobrecarga dos cuidadores informais de idosos dependentes: caraterísticas relativas ao cuidador. **INFAD Revista de Psicología**, v. 1, p. http://www.infad.eu/RevistaINFAD/2014/n2/volumen1/, 2014.

MELOROSE, J.; PERROY, R.; CAREAS, S. Summary for policymakers. in: intergovernmental panel on climate change (Ed.). . **Climate Change 2013 - The Physical Science Basis**, Cambridge: Cambridge University Press, 2015. v. 1p. 1–30.

MUNIZ, E. A. et al. Grau de sobrecarga dos cuidadores de idosos atendidos em domicílio pela Estratégia Saúde da Família. **Saúde em Debate**, v. 40, n. 110, p. 172–182, set. 2016.

PEREIRA, R. A. et al. Sobrecarga dos cuidadores de idosos com acidente vascular cerebral. **Revista da Escola de Enfermagem da U S P**, v. 47, n. 1, p. 185–192, 2013.

ROCHA, D. A.; MIRANDA, A. F. Atendimento odontológico domiciliar aos idosos: uma necessidade na prática multidisciplinar em saúde: revisão de literatura. **Revista Brasileira de Geriatria e Gerontologia**, v. 16, n. 1, p. 181–189, 2013.

ROMMEL ALMEIDA FECHINE, B. O processo de envelhecimento: As principais alterações que acontecem com o idoso com o passar dos anos. **Inter Science Place**, v. 1, n. 20, p. 106–132, 2012.

SANTOS, S. M. R. et al. Curso de cuidadores: Promoção da saúde e qualidade de vida. **Revista Brasileira de Ciências do Envelhecimento Hu1mano**, v. 6, n. 3, p. 45–49, 2012.

SILVA, I. L. S. et al. Formação profissional de cuidadores de idosos atuantes em Instituições de Longa Permanência. **Holos**, v. 8, p. 342, 2015.

SILVA, J. B. DA; SOARES, V. B. C.; LAGO, L. R. M. Leis de combate a violência contra a pessoa idosa. **Revista ISEPRO**, v. 1, n. 2, p. 1–14, 2016.

VILLAR, V. R. DE M. et al. Perfil de cuidadores de idosos atendidos em Unidades de Saúde no município de João Pessoa-PB. **Revista de Pesquisa: Cuidado é Fundamental Online**, v. 7, n. 5, p. 200, 30 dez. 2015.

34633

FARMACOECONOMIA: A IMPORTANCIA NO MONITORAMENTO E RACIONALIZAÇÃO, NO USO DE MEDICAMENTO INIBIDOR DE BOMBA DE PRÓTON - OMEPRAZOL, DISPENSADO EM UMA UNIDADE BÁSICA DE SAÚDE DE SÃO PAULO

Aldo de Oliveira Alves

Pós Graduando em Residência Multiprofissional em Atenção Básica/Estratégia Saúde da Família pela UNINOVE/Ministério da Saúde; Universidade Nove de Julho – UNINOVE; aldofarmaciabioquimica@hotmail.com

Silvia Scheibel

Pós graduada em Farmácia Hospitalar pela Faculdade Osvaldo Cruz; Farmacêutica na Unidade Básica de Saúde Humaitá – Vergueiro/SP; Instituto IABAS. silviascheibel@hotmail.com

Soraya Assaly Maya

Graduanda em Farmácia pela UNINOVE; Universidade Nove de Julho – UNINOVE; Técnico em farmácia pela Faculdade Método de São Paulo/ FAMESP; Técnica em farmácia na Unidade Básica de Saúde Humaitá – Vergueiro/SP; Instituto IABAS. soraya.assaly@gmail.com

Laci Kelly da Silva

Técnica em Farmácia pelo Colégio São Francisco; Técnica em farmácia na Unidade Básica de Saúde Humaita – Vergueiro/SP; Instituto IABAS. kellycrica145@gmail.com

Resumo

A Farmacoeconomia, é uma ferramenta utilizada para auxiliar na tomada de decisões, na compra de insumos farmacêuticos nos setores de saúde. Contribui para uma compra justa e equilibrada dos insumos, sem esquecer-se da segurança do paciente. Justificativa: Chamar a atenção para o real motivo da utilização e compra do medicamento Omeprazol, visando a segurança do paciente, e possíveis reduções de gastos do medicamento pela Unidade Básica de Saúde. Metodologia: Trata-se de um estudo retrospectivo, quantitativo, com recorte temporal de maio de 2017 a agosto de 2017, no qual foram coletadas as informações na base de dados - Gestão de Sistema em Saúde (GSS), na Farmácia da Unidade Básica de Saúde de São Paulo. Objetivo: Comparar custos com a compra do medicamento Omeprazol, com outros dois medicamentos de grande saída na Unidade Básica de Saúde. Discussão: Evidencias científica, apontam uma alteração na célula óssea com o uso prolongado de Omeprazol, mesmo sendo um medicamento muito seguro. Estudos apontam um alerta para o uso a longo prazo, até mesmo por saber que o público que mais utiliza este medicamento é o público idoso. Resultados: Verificou-se que no período analisado, utilizando o programa GSS para consulta dos dados, foram atendidas um total de 44.210 mil prescrições médicas, dentre estas, 2.629 mil continham o medicamento Losartana Potássica de 50mg; 1.469 mil Cloridrato de Metformina de 850mg e 3.224 mil Omeprazol 20mg, com os custos no período analisado, com os insumos de maior saída: R$14.669,80 com Omeprazol 20mg; R$6.365,82 com Cloridrato de Metformina 850mg e R$4.017,93 com Losartana potássica 50mg. Conclusão: Analisando os dados farmacoeconomicos dos gráficos, é possível concluir, que há um alto consumo do medicamento Omeprazol, e logo, muitas prescrições sendo feitas com o mesmo.

Palavras chave: Medicamento; Omeprazol; Farmacoeconomia; Paciente; Unidade Básica de Saúde.

INTRODUÇÃO

A Farmacoeconomia, é uma ferramenta utilizada para auxiliar na tomada de decisões, na compra de insumos farmacêuticos nos setores de saúde. Contribui para uma compra justa e equilibrada dos insumos, sem esquecer-se da segurança do paciente (FEDERAL; MARIA; RORAIMA, 2014).

É um conceito, não muito antigo, criado no final da década de 70, em países desenvolvidos, sendo que o primeiro trabalho voltado a análise econômica de produtos farmacêuticos, foi publicado em um jornal de grande circulação Americano em 1979, levando os conceitos de custo-benefício; custo-efetividade. Porém o termo Farmacoeconomia surgi na literatura muito mais tarde, em 1986, eram conceitos utilizados, porém sem uma normatização de fato, e foi quando se criou a primeira diretriz, para avaliação Econômica de medicamentos na Austrália(SECOLI, 2005).

Na gestão de um equipamento de saúde, parâmetros econômicos são de suma importância, até porque, demonstra-se que o investimento está sendo bem aplicado, e de forma eficaz, assim a ferramenta auxilia os gestores, na tomada de decisão com a compra de insumos farmacêuticos, podendo garantir um aumento na expectativa e qualidade de vida dos pacientes, pois, os medicamentos que serão utilizados atenderão a população, considerando a farmacoepidemiologia da região, sobre os insumos utilizados, com isto se associa a racionalização de despesas, e eficiência no tratamento farmacológico(FEDERAL; MARIA; RORAIMA, 2014).

A importância de meios para mensurar, e planejar gastos com medicamentos, tanto no sistema público como no privado, têm seu impacto visível, nos recursos econômicos de um país, até porque, os gastos com saúde, vêm crescendo de uma forma notável, impulsionando estudos voltados a farmacoterapia utilizada na população, afim de, usar os recursos financeiros apenas para o que realmente será preciso, com foco na segurança, eficiência dos medicamentos (FEDERAL; MARIA; RORAIMA, 2014)(PEREIRA, 2014).

No Brasil, estudos apontam que em 2050, teremos uma população idosa de 30%, com o passar dos anos a expectativa de vida do brasileiro tem aumentado, e isto é uma das razões para o aumento da população idosa, sendo diretamente ligado a gastos maiores com a saúde, e aumento no consumo de medicamentos, exigindo uma atenção maior para o uso racional dos mesmos(PEREIRA, 2014).

JUSTIFICATIVA

Com um olhar mais atento as prescrições que continham o medicamento Omeprazol, pudemos chamar a atenção para o real motivo da utilização e compra deste insumo, visando a segurança do paciente, e possíveis reduções de gastos do medicamento pela Unidade Básica de Saúde.

OBJETIVO

Comparar custos com a compra do medicamento Omeprazol, com outros dois medicamentos de grande saída na Unidade Básica de Saúde.

OBJETIVOS SECUNDÁROS

- Entender a necessidade do uso do medicamento Omeprazol;
- Identificar possível excesso no uso do medicamento.

METODOLOGIA

Trata-se de um estudo retrospectivo, quantitativo, com recorte temporal de maio de 2017 a agosto de 2017, no qual, foi coletada as informações na base de dados - Gestão de Sistemas em Saúde (GSS), na Farmácia da Unidade Básica de Saúde de São Paulo. Foi quantificado todas as prescrições médicas que continham os medicamentos: Omeprazol, Losartana e Metformina, prescritas por profissionais da unidade, e também de outros serviços de saúde. Todos os medicamentos foram contabilizados, utilizando a ferramenta Excel da Microsoft.

DISCUSSÃO

Os medicamentos, cujo, sua função seja inibir a bomba de próton, resultando na inibição da secreção ácida gástrica, tem sua eficácia em tratamentos para doenças como: refluxo gastroesofágio, doença ulcerosa péptica, ou até mesmo sendo útil para prevenção de gastropatia induzida por anti-inflamatórios não esteroidais ou corticosteroides, tem sua função também no tratamento de Helicobacter pylori(SILVA; CASTRO; CERNADAS, 2016).

Hoje em dia temos disponíveis no mercado os seguintes medicamentos: Omeprazol, Esomeprazol, Pantoprazol, Lansoprazol e Rabeprazol. São medicamentos que conseguem manter seu resultado esperado por períodos superiores a 24 horas, sendo necessário apenas uma tomada diária (SILVA; CASTRO; CERNADAS, 2016).

A maioria da população faz o uso do medicamento Omeprazol, muitas vezes sem indicação médica, sendo que alguns estudos indicam um risco na utilização, devido a possíveis fraturas ósseas, em pacientes que fazem uso crônico do medicamento, porém ainda

são necessários mais estudos, para confirmação deste achado preliminar. Mesmo assim se faz necessário o uso racional deste medicamento, pois com o aumento na procura por eles, tem levantado um alerta, para se fazer mais pesquisas, afim de confirmar seus efeitos a longo prazo(S et al., 2015)(CAMILO, 2015).

Evidencias científicas, apontam uma alteração na célula óssea, com o uso prolongado de Omeprazol, mesmo sendo um medicamento muito seguro. Estudos apontam uma preocupação na utilização irracional deste medicamento, até mesmo por saber que o público que mais o utiliza, é o público idoso(REZENDE et al., 2014).

Muitos profissionais definem o uso crônico do medicamento, pelo uso por mais de 12 meses, levando em consideração cada tipo de tratamento, sabendo-se que dependendo da patologia, terá uma diferenciação com relação ao tempo resposta da terapêutica, sendo necessário maior período de uso(CAMILO, 2015).

O assunto abordado é algo preocupante, tanto do ponto de vista econômico, quanto de segurança do paciente, economicamente os gastos voltados a saúde vêm em crescimento acelerado e não só no Brasil, em proporção mundial, preocupando tanto usuários, por conta do aumento nos gastos com estes insumos, e também para os governos, pois fazendo um breve comparativo: em países desenvolvidos na década de 40 eram gastos 2% - 3% do Produto Interno Bruno(PIB), na década de 70 este índice aumentou para 6% - 10%, já nos anos 90 os gastos já eram 15% do PIB, para se ter um valor aproximado estes gastos correspondiam a 935 bilhões de dólares(SECOLI, 2005)

Já na América latina os gastos com saúde foram menores na década de 90, com gastos estimados em 2% - 9% do PIB, porém, no Brasil no ano de 2001, tivemos um PIB de 600 bilhões de dólares, e gastamos 44 bilhões de dólares apenas em saúde, estimasse que estes valores só estão aumentando, por motivos como: aumento na expectativa de vida da população, logo, o aumento da população idosa devido as novas tecnologias de saúde, sendo uma ferramenta muito importante para este feito, e também sabe-se que esta população, utiliza mais insumos farmacêuticos, o preocupante é que muitas vezes sem orientação e indicação do profissional de saúde habilitado, colocando sua segurança em risco, com o uso indiscriminado de medicamentos(SECOLI, 2005).

RESULTADOS

Foram comparadas todas as prescrições que continham o medicamento Omeprazol, sendo elas, prescritas na própria UBS ou de outros equipamentos de saúde, com outros dois medicamentos com grande saída na UBS como: Metformina, medicamento para o controle do Diabetes *Mellitus* tipo 2 e a Losartana Potássica, medicamento para o controle de Hipertensão Arterial.

Verificou-se que no período analisado, utilizando o programa GSS para consulta dos dados, foram atendidas um total de 44.210 mil prescrições médicas, dentre estas, 2.629 mil continham o medicamento Losartana Potássica de 50mg; 1.469 mil Cloridrato de Metformina de 850mg e 3.224 mil Omeprazol 20mg, estas informações estão dispostas no gráfico abaixo.

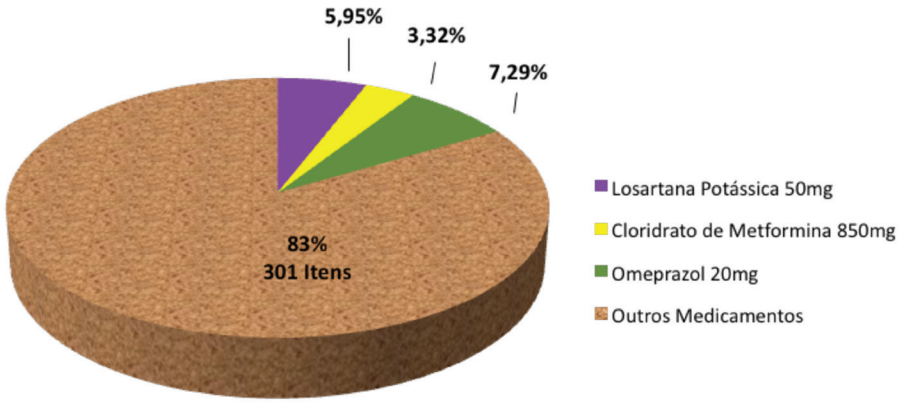


Figura 1: Divisão em percentual, dos medicamentos de maior saída na UBS.

Tabela 1: Foi separado na análise, os medicamentos prescritos na própria UBS, comparando com as prescrições vindas de outros equipamentos de saúde.

Medicamentos	Qt. unitária prescrita pela própria UBS	Qt. unitária prescrita por outros equipamentos de saúde	Total
Losartana Potássica50mg	51.225 comprimidos	82.225 comprimidos	133.931 comprimidos
Cloridrato de Metformina 850mg	48.738 comprimidos	57.359 comprimidos	106.097 comprimidos
Omeprazol 20mg	48.499 cápsulas	98.199 cápsulas	146.698 cápsulas

A tabela demonstra que, a quantidade do medicamento Omeprazol 20mg, foi o mais dispensado na UBS, sendo assim, o mais utilizado entre os usuários. A unidade tem um fluxo muito grande de pessoas que buscam seus medicamentos para início de tratamento, ou continuidade dele, observou-se muitos pacientes idosos, até mesmo por ser o público que mais faz uso de medicamentos.

Devido a alguns estudos questionarem a segurança no uso contínuo do medicamento Omeprazol, por motivo de doenças ósseas, e sabendo que grande parte dos pacientes que fazem o uso deste medicamento é idoso, se faz necessário cada vez mais estudos voltados a esta relação, para segurança do paciente.

A relação entre custo-benefício precisa ser apurada com mais importância, até mesmo, porque, na assistência farmacêutica prestada a alguns pacientes, foi questionado o motivo pelo uso do medicamento, no qual a resposta na maioria das vezes foi "proteger o estomago", porem alguns relatavam nunca terem sentido tal desconforto, e nem diagnóstico voltado ao uso, segundo os pacientes, mesmo assim eram orientados a fazer o uso do medicamento para esta finalidade, desde o início de seu tratamento, juntamente com os outros medicamentos.

Observou-se uma cultura, em conter na prescrição, o medicamento Omeprazol para prevenção de desconforto gastrointestinal, relatado pelos pacientes, sendo que muitas vezes não foi relatado tal queixa pelo mesmo, e isto gera altos custos para os cofres públicos. Na tabela abaixa estarão relacionados os custos com estes medicamentos de maior saída na unidade.

CONCLUSÃO

Analisando os dados farmacoeconomicos dos gráficos, é possível concluir, que há um alto consumo do medicamento Omeprazol, e logo, muitas prescrições sendo feitas com o mesmo, claro que, são necessários mais

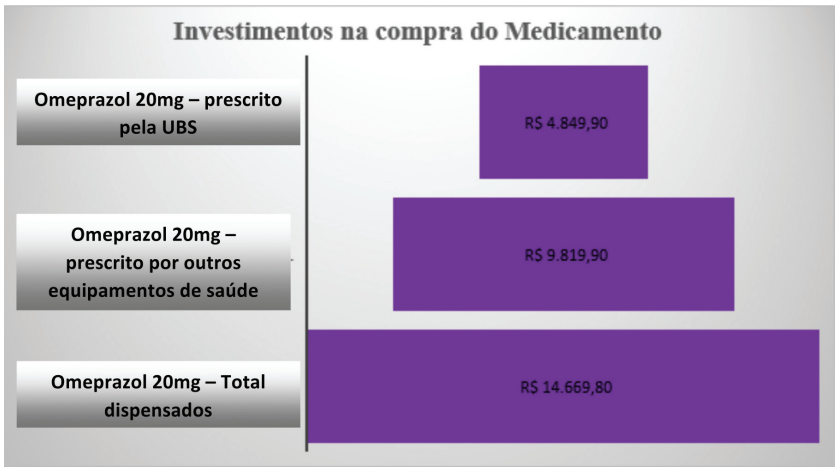


Figura 2: Custos no período, com o medicamento Omeprazol 20mg.

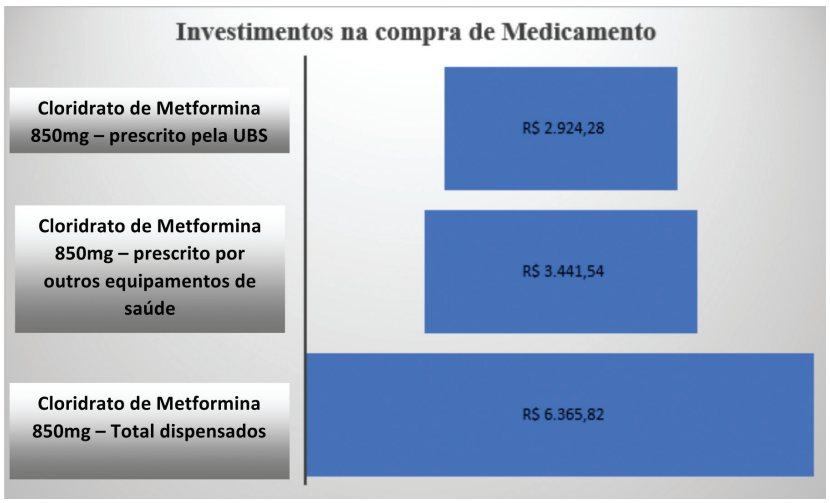


Figura 3: Custos no período, com o medicamento Cloridrato de Metformina 850mg.

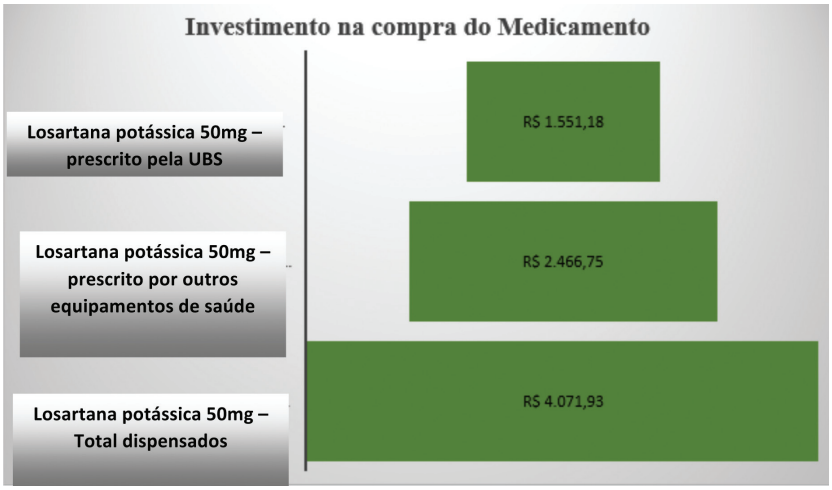


Figura 4: Custos no período, com o medicamento Losartana potássica 50mg

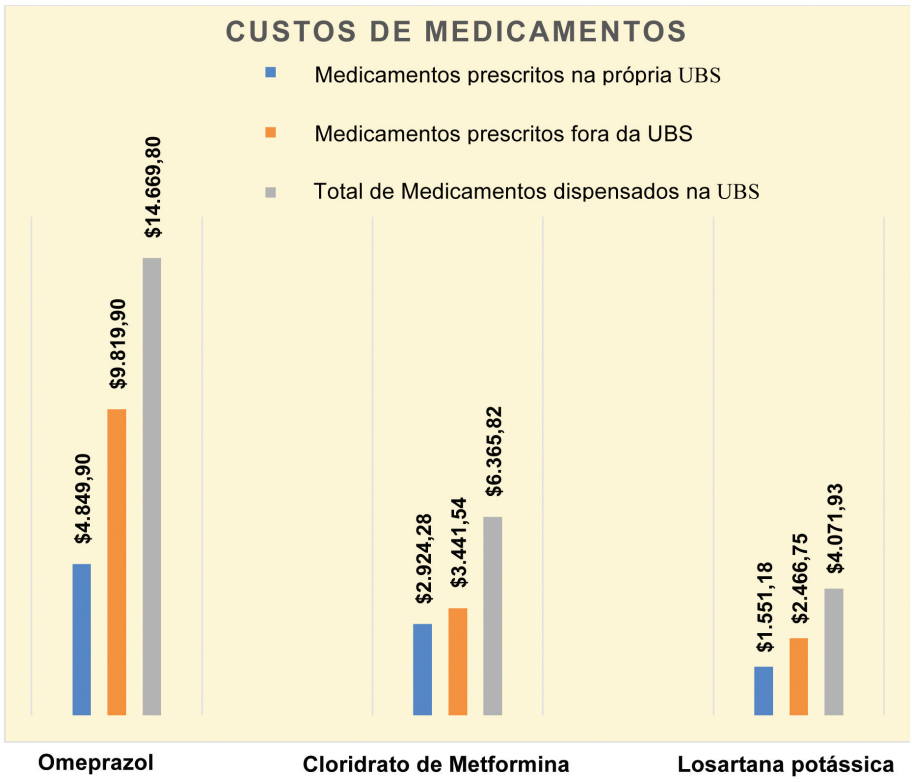


Figura 5: Panorama geral de custos e comparativo entre os medicamentos.

estudos com os pacientes que utilizam o medicamento, para verificar a real necessidade da terapêutica, e também com os prescritores para entender a conduta farmacológica, pois sabemos que para cada patologia, se tem a terapêutica indicada, porém, na maioria dos relatos de pacientes, eles utilizavam de forma profilática, e alguns disseram que utilizavam porque "tomam muitos medicamentos".

REFERENCIAS

CAMILO, S. M. P. ET. AL. ENDOSCOPIC AND HISTOPATHOLOGIC GASTRIC CHANGES IN CHRONIC USERS OF PROTON-PUMP INHIBITORS. **Arq Gastroenterol**, n. 1, p. 59–64, 2015.

FEDERAL, U.; MARIA, D. S.; RORAIMA, A. Farmacoeconomia : uma ferramenta para a gestão dos gastos com medicamentos em hospitais públicos. p. 215–223, 2014.

PEREIRA, M. L. Artigo de Revisão Estudos Farmacoeconômicos no Brasil : onde estamos ? p. 13–18, 2014.

REZENDE, G. et al. Efeitos da administrac ¸ão em longo prazo do omeprazol sobre a densidade mineral óssea e as propriedades mecânicas do osso. **Revista Brasileira de Ortopedia**, v. 50, n. 2, p. 232–238, 2014.

S, V. R. et al. Inappropriate use of proton-pump inhibitors and fragility fracture risk . **Rev Osteoporos Metab Miner**, p. 107–110, 2015.

SECOLI, S. R. ET AL. Fa rm a coecon om i a : pers pec tiva em ergen te no processo de tomada de decisão P h a rm acoecon om i c s : re sultant pers pective of dec i s i ons proce s s. **Ciência & Saúde Coletiva**, p. 287–296, 2005.

SILVA, D.; CASTRO, E. D. DE; CERNADAS, J. R. Desafios no diagnóstico de hipersensibilidade a inibidores. p. 219–225, 2016.

34889

FERRAMENTAS PARA O APOIO MATRICIAL NO CONTEXTO DE UM PROGRAMA DE RESIDÊNCIA MULTIPROFISSIONAL.

Daiane Sousa Melo

Nutricionista especialista em Estratégia Saúde da Família; Departamento de Ciências da Saúde; Universidade Nove de Julho – UNINOVE. dsousamelo@gmail.com

Marcelo Geovane Perseguino

Orientador; Doutorando em Ciências; Enfermagem. Departamento de Ciências da Saúde; Universidade Nove de Julho – UNINOVE. marcelogp@yahoo.com

Resumo

O apoio matricial em saúde tem por objetivo dividir saberes entre profissionais de diferentes áreas e aprimorar as estratégias de projetos terapêuticos de pessoas e comunidades de forma humanizada e acolhedora. No contexto da Atenção Básica do Sistema Único de Saúde do Brasil, a metodologia do apoio matricial visa organizar o processo de trabalho dos profissionais e desempenha importante papel para criar espaços de discussão, planejamento e ações interdisciplinares. A interdisciplinaridade tem sido uma proposta apoiada pelos programas de Residência Multiprofissional em Saúde (RMS), os quais qualificam profissionais para a atenção à saúde por meio de uma modalidade de ensino de pós-graduação Latu Sensu, caracterizada como treinamento em serviço. Mediante tal correlação, o presente estudo buscou identificar as ferramentas utilizadas para o apoio matricial em um programa de Residência Multiprofissional em Saúde (RMS) por meio de uma pesquisa descritiva de abordagem qualitativa. Foram caracterizadas as atividades interdisciplinares realizadas no programa de RMS com ênfase em Atenção Básica e Estratégia Saúde da Família, relacionando-as às ferramentas de apoio matricial recomendadas em publicações oficiais do Ministério da Saúde do Brasil. O estudo encontrou dez ferramentas para o apoio matricial na literatura de referência, tal diversidade possibilita ampliar a capacidade de atenção á saúde e o programa pedagógico da RMS estudada contemplou todas as ferramentas orientadas. Conhecer e aplicar o apoio matricial de acordo com sua proposta tem sido um desafio para os serviços de saúde, contudo na RMS a organização da equipe e a carga horária para as atividades interdisciplinares favoreceu a execução adequada das ferramentas. Considera-se a partir dos resultados desse estudo que os programas de RMS são uma iniciativa intersetorial exitosa para a inserção de profissionais que promovam o apoio matricial no SUS, ampliando a capacidade de cuidado dos serviços públicos de saúde no Brasil.

Palavras chave: Apoio Matricial. Atenção Básica à Saúde. Equipe Interdisciplinar de Saúde. Estratégia Saúde da Família. Núcleo de Apoio à Saúde da Família.

Introdução

O processo de trabalho de uma equipe multiprofissional de saúde baseado na discussão e interação a fim de promover a cogestão, intervenções interdisciplinares e o trabalho em rede na atenção à saúde é denominado apoio matricial ou matriciamento. Dessa forma, tal terminologia carrega em seu significado o compartilhamento, a corresponsabilidade e o apoio entre uma ou mais equipes de saúde para organizar o desenvolvimento do trabalho (CAMPOS, 2000; 2007).

Esse apoio especializado matricial foi formulado por Campos (1999) com o objetivo de sugerir um novo arranjo para os serviços públicos de saúde no Brasil, no âmbito da atenção básica, especializada e hospitalar, visando superar dois grandes obstáculos nas relações interprofissionais: primeiro o déficit na construção de vínculo entre equipe e usuários e segundo, o demasiado enfoque da prática médica como a principal via terapêutica. Essa nova metodologia baseou-se no vínculo terapêutico, na gestão colegiada e na interdisciplinaridade e passou a ser adotada inicialmente pelos serviços da Atenção Básica (AB) e Saúde Mental por alguns municípios do país. A partir do ano 2003 foi incorporada em importantes políticas públicas do Ministério da Saúde para o Sistema Único de Saúde (SUS), visto os benefícios dessa proposta ao produzir mudanças nas relações interprofissionais e no trabalho em rede (CASTRO & CAMPOS, 2016).

Na AB, porta de entrada e referência para as pessoas que utilizam os serviços do SUS, o apoio matricial tem sido uma metodologia de trabalho que da suporte às equipes de profissionais da Estratégia Saúde da Família (ESF), as quais têm estabelecido vínculo direto com a população atendida. O apoio especializado matricial é realizado por uma equipe de especialistas que atuam no Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) e tem o objetivo de estimular o contato da equipe de referência, ESF, com a equipe de especialidades de saúde, a fim de instituir uma nova metodologia para a gestão do trabalho em saúde e praticar a clínica ampliada e a humanização em saúde (CAMPOS, 2007; BRASIL, 2009a).

A equipe de apoio pode somar compartilhando seus saberes em reuniões programadas ou mesmo colaborar com intervenções que ampliem a resolutividade dos problemas de saúde identificados pela equipe de referência. Assim equipes multiprofissionais de apoio prestam retaguarda assistencial quando solicitados pelas equipes de referência, essa interdisciplinaridade contribui para o aumento da eficácia das intervenções e diminui a fragmentação do processo de trabalho, pois supera a velha rotina de encaminhamento, criando um vínculo ao manter as pessoas atendidas mais próximas da sua equipe de referência (CAMPOS, 2007; BRASIL, 2009a; b; 2012a).

As ferramentas que as equipes podem lançar mão para aperfeiçoar o cuidado à saúde de pessoas e comunidades são atualmente orientadas por políticas publicas do Ministério da Saúde e abrangem abordagens interdisciplinares, ações diretas com as pessoas que utilizam o SUS, e parcerias intersetoriais (BRASIL, 2004; 2009a; 2011; 2014).

Tal variedade de ferramentas de apoio matricial sugere uma potencialidade para transformação das práticas de assistência à saúde, contudo atualmente ainda se enfrentam desafios na implantação do apoio matricial, pois requer uma profunda modificação nos processos tradicionais de atenção e de gestão da saúde (CASTRO, OLIVEIRA & CAMPOS, 2016).

Diante de tais aspectos, as autoridades em saúde têm incentivado programas para a inserção de profissionais da saúde capacitados para o trabalho interdisciplinar e a gestão colegiada nos serviços do SUS, especialmente em áreas prioritárias como a AB. Um desses programas são as Residências Multiprofissionais em Saúde (RMS) as quais são orientadas pelos princípios e diretrizes do SUS e abrangem estratégias pedagógicas para aprendizagem em linhas de cuidado integral e interdisciplinar e integram saberes para a mudança nos processos de trabalho e de gestão na saúde (BRASIL, 2012a; b).

Considerando que a metodologia do apoio matricial contribui para a integralidade e a resolutividade da AB e que os programas de RMS propõem capacitar profissionais de especialidades da saúde para atuarem como promotores de mudanças na assistência tradicional, este estudo buscou identificar as ferramentas para o apoio matricial do programa pedagógico de uma RMS e correlaciona-las com as ferramentas de apoio matricial recomendadas em materiais publicados pelo Ministério da Saúde.

Métodos

Trata-se de um estudo descritivo de abordagem qualitativa, realizado por meio da análise do programa pedagógico interdisciplinar desenvolvido pela equipe de profissionais integrantes de uma RMS com Ênfase em Atenção Básica e Estratégia Saúde da Família no período de março de 2015 a setembro de 2016.

A equipe da RMS era composta por profissionais das seguintes áreas: Enfermagem, Farmácia, Fisioterapia, Nutrição, Odontologia e Psicologia. Para a análise das ferramentas de apoio matricial, foram identificadas todas as atividades do componente interdisciplinar praticadas pelos profissionais, visando observar se atendiam às recomendações de materiais

publicados pelo Ministério da Saúde que definem as ferramentas para a prática do apoio matricial.

Foram utilizadas na pesquisa do material de referência as bases de dados: Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) e o portal do Departamento de Atenção Básica (DAB). Através dos descritores apoio matricial e matriciamento foram selecionadas as seguintes publicações como referência: Diretrizes do NASF (2009a), NASF: Ferramentas para gestão e para o trabalho cotidiano (2014), Cartilha da Política Nacional de Humanização (PNH)/ HumanizaSUS: equipe de referência e apoio matricial (2004) e Guia Prático de Matriciamento em Saúde Mental (2011).

Em relação aos aspectos éticos da pesquisa, não houve necessidade de aplicação de termo de consentimento livre e esclarecido por não haver o envolvimento de pessoas e se tratar de um estudo descritivo das temáticas abordadas no programa pedagógico da RMS.

Resultados e Discussão

Segundo as Diretrizes do NASF (2009a) o processo de trabalho em saúde baseado na metodologia do apoio matricial pode ser organizado por meio de espaços coletivos de discussões e planejamento, dentro de três eixos principais: Ações clínicas compartilhadas, Intervenções específicas dos profissionais de apoio com usuários e famílias e Ações compartilhadas nos territórios de sua responsabilidade.

Dentro desses eixos, foram identificadas na literatura de referência levantada dez ferramentas tecnológicas para o apoio matricial, a saber: Projeto Terapêutico Singular, Reunião de equipe, Atendimento individual compartilhado e específico, Atendimento domiciliar compartilhado, Trabalho com grupos, Apoio à distância, Ecomapa, Genograma, Projeto de Saúde do Território e Ações de Educação Permanente (BRASIL, 2004; 2009a; 2011; 2014).

A partir da identificação das ferramentas recomendadas, foi feita a avaliação do programa pedagógico da RMS para destacar as atividades realizadas no eixo interdisciplinar como apresentado no Quadro 1.

Ferramentas para o apoio matricial

A ampliação da capacidade de cuidado é um dos resultados alcançados a partir a aplicação das ferramentas de apoio matricial pela equipe multiprofissional de saúde, contudo para tal é necessário que os profissionais incorporem o modo interdisciplinar de atuação, adotem a gestão colegiada para promover a organização do trabalho e mantenham o contato aproximado da equipe com as pessoas beneficiadas pelos serviços de saúde (BRASIL, 2009a; 2014).

Ferramentas de apoio matricial	Práticas do programa pedagógico da RMS.
Projeto Terapêutico Singular (PTS)	Reuniões programadas da equipe multiprofissional.
Reunião de Equipe	Reuniões programadas da equipe multiprofissional.
Atendimento individual compartilhado e específico.	Agenda de atendimento pela equipe multiprofissional.
Atendimento domiciliar compartilhado.	Agenda de atendimento domiciliar às pessoas do território abrangente.
Trabalho com grupos	Realização de grupos semanais de promoção da saúde com população do território.
Apoio a distância	Contato entre os profissionais. Projeto de acolhimento às famílias atendidas.
Ecomapa e Genograma	Participação em curso de capacitação para o uso das ferramentas. Aplicação em projetos de promoção da saúde com adolescentes e idosos.
Projeto de Saúde do Território (PST)	Projeto de Territorialização. Parceria com Instituições de Saúde. Parceria com Instituições Educacionais. Parceria com Instituições Religiosas. Parceria com Instituições Prestadoras de Serviços.
Ações de Educação Permanente	Oficinas de matriciamento. Rodas de conversa. Realização de Eventos. Publicação de livro e trabalhos de iniciação científica.

Quadro 1: Ferramentas de apoio matricial no contexto da RMS da UNINOVE

Fonte: BRASIL, HumanizaSUS: equipe de referência e apoio matricial 2004. BRASIL, Cadernos de Atenção Básica - Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família, 2009. BRASIL, Guia prático de matriciamento em saúde mental 2011. BRASIL, Cadernos de Atenção Básica - Núcleo de Apoio à Saúde da Família: Ferramentas para a gestão e para o trabalho cotidiano 2014. Dados do autor 2017.

Observou-se na RMS com Ênfase em Atenção Básica e Saúde da Família um campo rico para realização do apoio matricial, pois se trata de um programa pedagógico para profissionais de especialidades da saúde, com foco no treinamento em serviço. A carga horária estabelecida nesse programa é de 80% de atividades práticas e 20% teóricas, no qual se estimula o trabalho em equipe, a construção de competências compartilhadas, o planejamento flexível, a prática de ações de saúde intersetoriais e interdisciplinares, a reavaliação das ações e a formação teórica continuada (BRASIL, 2012b).

A partir da avaliação do Programa Pedagógico da RMS, pode-se identificar que o componente interdisci-

plinar abrangeu a totalidade das ferramentas de apoio matricial orientadas pelas referências levantadas, as quais são descritas a seguir.

Projeto Terapêutico Singular

Essa ferramenta faz parte do processo da humanização em saúde e clínica ampliada, utilizada para a discussão das necessidades de saúde de pessoas ou famílias, onde todas as opiniões da equipe de saúde são importantes para se chegar a uma proposta de conduta terapêutica. O Projeto Terapêutico Singular (PTS) desafia a forma tradicional de cuidar da saúde, pois em relação à equipe de trabalho, exige espaços para discussão e corresponsabilização das ações e em relação às pessoas cuidadas, passa a levar em consideração todo o contexto social, não focando apenas na doença e suas limitações nas possíveis intervenções (BRASIL, 2009a; 2011; 2014).

Na RMS participante da pesquisa, foi identificado que no primeiro semestre de atuação houve uma demanda para discussão de casos das famílias acolhidas pela equipe condutora do projeto de Acolhimento no Ambulatório Integrado de Saúde (AIS) de uma universidade. Contudo os profissionais ainda não estavam capacitados para compreenderem a proposta do PTS e as discussões de casos levaram a um grande número de encaminhamentos para especialidades de saúde e baixo número de acompanhamento longitudinal das famílias acolhidas.

Estudos salientam que profissionais da saúde podem apresentar dificuldade para aplicar ferramentas de apoio matricial como o PTS por não o conhecerem e caem na armadilha de aplicar esse apoio de maneira parcial, valorizando apenas a discussão de casos para encaminhamentos (FIGUEIREDO & CAMPOS, 2009; ONOCKO-CAMPOS et al., 2012).

No segundo semestre do programa pedagógico da RMS, foi feito a reavaliação da condutividade do projeto de Acolhimento e elaborado a proposta do rastreamento telefônico das famílias já acolhidas para gerar a continuidade do cuidado pela equipe acolhedora e para identificar os motivos de faltas tanto na consulta de acolhimento como nos encaminhamentos prescritos.

A partir do terceiro semestre de atividades, o projeto foi reorganizado e foi possível integrar os casos prioritários de PTS com os demais profissionais da equipe multiprofissional para definir estratégias de intervenção. Esse processo de reorganização e gestão colegiada é citado no estudo de Castro *et al.*(2016) afirmando que é preciso uma avaliação constante das práticas de apoio matricial, para que não sejam realizadas de maneira fragmentada ou burocráticas, mas sim que se configure na equipe um espaço de reflexão sobre melhorias para o cotidiano de trabalho.

A aplicação correta do PTS possibilita a classificação de risco e organiza o fluxo de encaminhamentos, assim a formação acadêmica qualificada de profissionais da saúde é um espaço para mudanças, para que se formem especialistas que compreendam o processo de corresponsabilização do cuidado como ferramenta de melhoria da atenção integral à saúde e não valorizem apenas a prática de atendimentos isolados (CASTRO & CAMPOS, 2016).

Reunião de equipe

Reuniões de equipe periódicas são fundamentais para a problematização, o planejamento, a programação e a execução de ações (BRASIL, 2014). Na RMS estudada foi identificado que o programa pedagógico incluiu reuniões programadas, conforme necessidade, para discussão dos projetos interdisciplinares a fim de alinhar os objetivos, avaliar as estratégias utilizadas e planejar novas abordagens. Foi observado que o ambiente de trabalho da RMS cooperou para que a equipe se adaptasse com a rotina de reuniões interdisciplinares e valorizassem o trabalho em conjunto. O estudo de Domingos *et al*. (2015) que avaliou as potencialidades da RMS, identificou que ao inserir a equipe de profissionais da RMS nos serviços da AB do SUS houve uma notável diferença no modo de trabalho dos residentes e dos profissionais que já atuavam nas Unidades Básicas de Saúde (UBS), pois na instituição o cotidiano era marcado pela excessiva fragmentação do trabalho, e em contrapartida com a chegada dos residentes o trabalho coletivo foi favorecido, caracterizado pela integração das diferentes especialidades com o objetivo de resolver os problemas de saúde da comunidade.

Atendimento individual compartilhado e específico

Os atendimentos compartilhados, também denominados interconsultas, têm o objetivo de promover o encontro de profissionais de distintas especialidades para fazer o diagnóstico e definir uma terapêutica integral para a pessoa atendida (BRASIL, 2011). No presente estudo foi observado que na RMS profissionais de diferentes especialidades realizaram atendimentos individuais, fazendo uso da consulta em conjunto ou da discussão do caso em outro momento para orientação profissional. O atendimento compartilhado aconteceu de maneira facilitada devido às habilidades de comunicação dos profissionais com os demais membros da equipe multiprofissional; conforme a complexidade, alguns casos foram abertos para discussão no PTS e também houve alguns atendimentos em conjunto com profissionais médicos, diminuindo o número de encaminhamentos. Essa reflexão é abordada no estudo

de Cunha *et al.* (2011), que expressa que tal dinâmica de trabalho promove um intercâmbio sistemático de conhecimentos entre as várias especialidades e resulta na construção de um projeto terapêutico integrado.

Atendimento domiciliar compartilhado

Os atendimentos domiciliares são realizados principalmente para atender pessoas idosas, acamadas ou com necessidades especiais em situação domiciliada. Trata-se de uma forma de atenção à saúde que não envolve apenas o profissional e a pessoa cuidada, mas todo o contexto familiar e domiciliar, os cuidadores e a equipe multiprofissional. Por isso é preciso que haja um planejamento para as visitas, onde a equipe de apoio realiza a consulta em conjunto com o profissional da saúde que já têm um vínculo estabelecido com a pessoa visitada. Em relação à conduta, essa pode ser realizada durante a visita ou os profissionais podem realizar a discussão do caso com a equipe multiprofissional e retornar uma terapêutica em outro momento (BRASIL, 2011; 2014).

Os profissionais da RMS estudada realizaram essa modalidade de cuidado à saúde conforme se identificava nova demanda através do projeto de Territorialização ou quando os profissionais da saúde e médicos que já acompanhavam os casos solicitavam o apoio especializado. A agenda das visitas era realizada conforme prioridade de riscos e necessidade de atendimentos de retorno, e as especialidades de saúde eram escaladas conforme necessidade do caso e os profissionais que estavam disponíveis.

Nesse contexto, os atendimentos domiciliares contribuíram para o acompanhamento longitudinal das pessoas em terapia, conforme já comprovado por diversos estudos, essa é uma ferramenta que promove o vínculo e a responsabilização do cuidado, é um espaço para a educação em saúde e pode influenciar positivamente na resposta ao tratamento (GRACIA *et al*. 2017; JOAQUIM *et al.* 2016; PEDRAZA; ROCHA, SALES, 2016).

Trabalho com grupos

O trabalho com grupos no apoio matricial é o espaço onde os profissionais da saúde podem aplicar o conceito da clínica ampliada, onde a postura diferenciada propicia o cuidado integral. Nesse espaço pode ser feita a promoção da saúde por meio da socialização, integração, apoio e trocas de vivências e saberes. As atividades com grupos interativos não deve ser focada como forma de dar conta da demanda, mas como uma proposta de trabalho contínuo que gera a confiança das pessoas que participam e promove assim a saúde e qualidade de vida (BRASIL, 2014).

No programa pedagógico da RMS estudada, o trabalho com grupos se apresentou de forma ativa, principalmente com a população adulta e idosa, por meio de grupos terapêuticos das especialidades de saúde e grupos de convivência com trabalhos interdisciplinares para promoção da saúde física, mental e social.

Dentre a literatura de referência levantada o trabalho com grupos é citado no Caderno de Atenção Básica número 39 (2014), o qual foi elaborado para descrever ferramentas para a gestão e para o trabalho cotidiano do NASF, objetivando a qualificação do processo de trabalho dessas equipes. Apesar de essa publicação ter como o foco o NASF, as ferramentas para o apoio matricial não devem ser limitadas a essa esfera de atenção à saúde e podem ser utilizadas por profissionais da saúde de outros pontos de atenção, incluindo os programas de RMS com ênfase na Atenção Básica.

Apoio a distância

Essa estratégia de trabalho é uma ferramenta para aproveitar o tempo dos profissionais no cuidado à saúde, pois a comunicação facilitada, geralmente através do contato telefônico e outras tecnologias, promove vínculo da equipe e maior disponibilidade. Segundo o Guia Prático de Matriciamento em Saúde Mental (2011) esse contato é realizado entre a equipe de apoio e a equipe apoiada quando há necessidade do respaldo do profissional de outra especialidade de saúde que não está presente no momento. Também pode ser utilizado o programa Telessaúde, que fornece teleconsultoria, telediagnóstico e tele-educação para a atenção primária à saúde.

Os profissionais da RMS otimizaram seus contatos com o uso do telefone e internet entre a equipe, contudo não foi observado o uso do programa Telessaúde. O uso do apoio a distância na RMS estudada também foi utilizado em um projeto de acolhimento às famílias atendidas, onde se fazia o uso do contato para manter o vínculo com essas pessoas. Os contatos foram feitos com o objetivo de identificar se receberam os atendimentos de encaminhamento às especialidades, se tinham interesse em realizar consulta de retorno ou quando o caso, para saber o motivo do não comparecimento nos atendimentos.

Foram encontrados poucos estudos que abordam o tema do apoio a distância como ferramenta para o apoio matricial, na pesquisa de Castro *et al.* (2016), que descreve as características do apoio matricial desenvolvido na AB do SUS de Campinas (SP), foi identificado que dentre 232 profissionais participantes da pesquisa, 112 afirmaram utilizar o apoio a distância, também chamado de Tele Apoio. Outras ferramentas utilizadas e citadas no estudo foram: Discussão de caso, Construção de PTS, Intervenções conjuntas, Assistência direta,

Atividades de formação para Equipe de Referência e Projetos intersetoriais, resultado similar aos encontrados nesse estudo.

Ecomapa e Genograma

O ecomapa é um material utilizado em consultas e visitas domiciliares, com o objetivo de fazer um mapeamento das ligações sociais que a família atendida faz parte, por exemplo, os serviços de saúde e de educação que são utilizados, os grupos comunitários que participam, onde trabalham, as ligações pessoais significativas como vizinhos e amigos e informações sobre a área física onde está a casa em que moram. O ecomapa é geralmente utilizado juntamente com o genograma e fornece uma visão ampliada da família, podendo-se avaliar os recursos disponíveis e as necessidades da família (BRASIL, 2011; 2014).

A ferramenta genograma, traz informações sobre a família atendida assim como o ecomapa, contudo de uma forma mais próxima, pois a partir dele é possível identificar as interações entre as pessoas que fazem parte da família, sua composição, problemas de saúde e perfil de vulnerabilidade. Por se tratar de uma ferramenta que investiga questões familiares, é de grande importância que o profissional aplicador tenha uma escuta qualificada, sendo empático durante a aplicação do instrumento (BRASIL, 2011; 2014).

O genograma faz uso de símbolos gráficos universalmente aceitos, que facilita o diagnóstico da situação familiar, aspecto de relevância no cuidado à saúde, visto que o contexto familiar pode ser parte da origem de situações de doenças ou desenvolver papel importante para a prevenção e recuperação da saúde (BRASIL, 2011; 2014).

Na RMS a equipe de profissionais pôde participar de um curso de capacitação para o atendimento à Saúde da Família promovido em conjunto com a Residência Médica com ênfase em Saúde da Família. Durante o curso os residentes estudaram as ferramentas do ecomapa e genograma e treinaram sua aplicação.

Foi observado que a equipe da RMS fez uso da ferramenta do genograma em atividades pontuais, uma em um grupo de convivência com idosos, como estratégia de interação com os participantes e técnica para estimular a memória; e em uma atividade de avaliação da saúde de adolescentes de uma instituição educacional. Contudo não foi observado o uso dessas ferramentas no cuidado longitudinal, como nos atendimentos em conjunto ou domiciliares, embora diversos estudos apontem as vantagens de se utilizar essa ferramenta nesse contexto, pois favorece o vínculo e a identificação de diferentes realidades familiares e seu nível de vulnerabilidade (POLITA & TACLA; TONDOWSKI *et al*., 2014).

Projeto de Saúde do Território

O conhecimento dos determinantes sociais da saúde de um território é fundamental para definir as estratégias e planos de cuidado. Sendo o território uma área ampla com diferentes demandas de cuidado, é necessário o trabalho em equipe para definição da população vulnerável, áreas de risco e as ações prioritárias.

O Projeto de Saúde no Território deve ser baseado na promoção da saúde, na participação social e na intersetorialidade, assim para atender as necessidades identificadas a equipe de profissionais da saúde pode realizar o apoio matricial ao articular os serviços de saúde com outros serviços da área onde atua, ampliando as possibilidades de cuidado da população atendida (BRASIL, 2009b).

Na RMS estudada, foi observado um trabalho amplo de Territorialização, onde foi feito inicialmente um processo de identificação das características da população e posteriormente foram realizadas diversas parcerias com instituições importantes para investir na integralidade do cuidado da saúde, qualidade de vida e autonomia das pessoas e comunidade; o Quadro 2 apresenta as articulações intersetoriais realizadas no programa da RMS.

Instituições	Tema das ações
Saúde: Secretaria Municipal de Saúde Unidades Básicas de Saúde	Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) e Tuberculose.
Educação: Instituições privadas e públicas.	Grupos interativos de promoção e prevenção da saúde com crianças e adolescentes.
Instituições religiosas: Igrejas católicas.	Mutirão da saúde da população imigrante. Cursos gratuitos para a formação de Cuidadores de Crianças e Idosos.
Instituições prestadoras de serviços: Guarda Civil Municipal. Associações beneficentes. Cooperativas de reciclagem.	Acolhimento em saúde no AIS-UNINOVE aos trabalhadores e familiares. Atividades de educação em saúde. Ações de prevenção e promoção da Saúde do Trabalhador.

Quadro 2: Parcerias intersetoriais do PST na RMS UNINOVE:

Fonte: Dados do autor.

Na parceria com instituições de saúde a equipe da RMS realizou vinculação à Secretaria Municipal de Saúde para realização de eventos de promoção e prevenção da saúde na comunidade com as temáticas: Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST), Tuberculose e Saúde

da população imigrante. Visando a integralidade do cuidado, também foram feitas parcerias com as UBS da área para realizar o encaminhamento de pessoas que foram abordadas em mutirões de saúde e necessitavam de um cuidado longitudinal dentro do seu território de abrangência.

Em parceria com instituições educacionais, a equipe de residentes trabalhou com grupos interativos para prática de atividades de promoção e prevenção da saúde com crianças e adolescentes de instituições públicas e privadas, com as temáticas: saúde bucal, saúde da postura corporal, alimentação saudável, riscos da ingestão de bebidas alcoólicas, riscos do consumo de medicamentos para emagrecer, avaliação do estado nutricional, avaliação dos sinais

vitais, dentre outras oficinas lúdicas para educação em saúde.

As instituições religiosas também representaram importante papel para o acesso à saúde, onde foram realizados mutirões de saúde pelos profissionais da RMS para atender a população imigrante vulnerável que estava sendo acolhida pelos serviços da igreja. Em relação à promoção da qualidade de vida, os residentes puderam aplicar cursos gratuitos para a formação de Cuidadores de Crianças e Idosos e também oficinas para atividades de educação em saúde em instituições religiosas que cederam o espaço para a comunidade.

Outras instituições prestadoras de serviços fizeram parte da integração com a equipe de saúde da RMS, a qual prestou acolhimento em saúde no AIS aos trabalhadores e familiares da Guarda Civil Metropolitana e à população atendida em associações beneficentes. Além de prestar atendimento em saúde, também foram feitas parcerias para levar atividades de educação em saúde em entidades filantrópicas.

Ampliando o acesso à saúde, os profissionais realizam parceria com cooperativas de reciclagem e promoveram o cuidado integral da saúde do trabalhador por meio de atividades de educação em saúde, mutirões de avaliação da saúde e encaminhamento de casos necessários para a UBS de referência.

A Política Nacional de Atenção Básica (2012a) reforça as diretrizes da interdisciplinaridade e intersetorialidade como fundamentais para enfrentar os diversos determinantes do processo saúde-doença de um território, como a alimentação, moradia, meio ambiente, saneamento básico, trabalho, educação, lazer e o acesso aos bens essenciais. Esse processo de trabalho estabelecendo conexões entre os profissionais com diferentes setores visando cumprir o princípio da integralidade é denominado Redes de Atenção à Saúde.

No presente estudo foi evidenciado que a RMS com ênfase na AB é um programa que apoia essa política e a equipe estudada trabalhou com êxito nas articulações para identificar parceiros e recursos na comunidade e na realização de ações interdisciplinares de acordo com as prioridades locais. Esse mesmo contexto de trabalho interdisciplinar no PST foi resultado do trabalho de Domingos *et al.* (2015), pois identificou que a equipe da RMS se integrou à equipe de trabalhadores da UBS para compreenderem os determinantes sociais do território de abrangência, melhorando a organização da unidade.

Em contrapartida, estudos realizados com profissionais atuantes na ESF e NASF evidenciaram que a intersetorialidade ainda não ocorre de forma efetiva nas UBS, mesmo que os profissionais considerem a importância dessa estratégia para garantir a saúde. Os principais empasses relatados para o trabalho em redes na AB foram a fragmentação do trabalho pela valorização da especialização dos saberes, a necessidade da gestão participativa, o excesso de demanda de trabalho e a falta de interesse de determinadas instituições sociais no trabalho conjunto. Os estudos consideram que a interdisciplinaridade e a intersetorialidade precisam ser inseridas na rotina dos gestores e das equipes de saúde, bem como a implantação de novas estratégias para promover o encontro das instituições sociais do território para que haja articulações efetivas (FERRO *et al*. 2014; SILVA & TAVARES; 2016).

Ações de Educação Permanente

O apoio matricial por meio de atividades de educação permanente deve ser realizado sempre que necessário, onde possa ocorrer a elaboração de materiais de apoio, rotinas, protocolos e outras ações de educação [8]. O programa pedagógico da RMS estudada contou com a vantagem de ter uma carga horária definida para as atividades de educação, algo que ocorre com menor frequência nos serviços da atenção básica no SUS devido ao pouco tempo para dedicar a essas atividades, pois há necessidade de atender uma alta demanda de serviços de saúde e há pouca disponibilidade dos profissionais (BRASIL, 2006; BARROZ *et al*.; COSTA *et al*., 2015).

Os profissionais residentes desenvolveram oficinas de Matriciamento, onde foram realizadas reuniões quinzenais para o compartilhamento dos saberes entre todos os profissionais da equipe. Também visando ampliar os conhecimentos da equipe interdisciplinar, foram realizadas rodas de conversa, conforme necessidade de atualização, onde palestrantes convidados abordaram temáticas pertinentes à atuação da equipe multiprofissional na AB, a saber: A atuação de profissionais de especialidades de saúde na gestão da AB, Práticas de Matriciamento na Saúde Mental na AB, Práticas Integrativas e Complementares de Saúde, Atividades do Programa Nacional de Controle do Tabagismo, Ações de combate e tratamento da Tuberculose na AB, Capacitação de teste rápido para diagnóstico de HIV,

Ações para atenção à saúde da população imigrante e Práticas de Saúde em Rede.

Visando promover a educação continuada, a RMS também trabalhou na execução de eventos para divulgação das experiências exitosas realizadas no programa de RMS e na publicação de trabalhos de iniciação científica e de um livro com o tema Apoio Matricial.

Os programas de RMS são reconhecidos como um cenário que repensa a formação acadêmica, o estudo de campo de Silva *et al*.(2016) apresentou em seus resultados que os profissionais integrantes da residência são capacitados para pensar outros modos de produzir saúde devido ao processo de educação permanente que é caracterizado nesse programa baseado na formação em serviço.

Em relação à divulgação dos programas de RMS, a pesquisa de revisão sistemática de Dallegrave *et al*.(2016), analisou 94 teses e dissertações do período de 1987 à 2011 com o tema Residência em Saúde no Brasil no portal de periódicos CAPES, e foi identificado que a partir do ano 2007 houve um crescimento no número de publicações. Tal fato foi relacionado à publicação da Lei Federal 11.129 de Junho de 2005 a qual trata da criação das RMS (BRASIL, 2005). Nesse mesmo estudo foi observado que das publicações analisadas, 41 se tratavam da Residência Médica, instituída em 1981 e 36 abordavam o tema RMS. Assim se considera que os programas de RMS são uma temática emergente e em expansão nas pesquisas em saúde, o que fortalece e evidencia os resultados exitosos dessa iniciativa intersetorial.

Conclusão

A metodologia do Apoio Matricial promoveu, desde sua implantação, profundas modificações na organização e gestão dos serviços de saúde prestados no SUS. Mesmo com desafios, tal inserção tem conseguido criar no cotidiano de trabalho espaços de discussões nas relações profissionais, tornando o cuidado à saúde colaborativo, mais humanizado e resolutivo.

No presente estudo foram identificadas dez ferramentas para o apoio matricial na literatura de referência e o programa pedagógico da RMS estudada contemplou a totalidade dessas, fazendo uso de ações em rede para a promoção, prevenção e recuperação da saúde das diversas demandas da população.

A diversidade de ofertas de ferramentas para o apoio matricial colabora para ampliar a capacidade de cuidado da atenção à saúde de pessoas e comunidades, por estimular o trabalho interdisciplinar e intersetorial. Espera-se que com esse trabalho as práticas exitosas dos programas de RMS com ênfase em Atenção Básica e Estratégia Saúde da Família sejam expandidas nas publicações científicas a fim de fortalecer essa iniciativa e assim colaborar para a inserção de profissionais que apoiem o apoio matricial nos serviços públicos de saúde, ampliando sua capacidade de cuidado e valorizando as relações interprofissionais.

Referências

Barbieri MC, Souza ROD, Lima RAG, Wernet M, Dupas, G. Rede de suporte da família da criança e adolescente com deficiência visual: potencialidades e fragilidades. *Cien Saude Colet* 2016; 21(10):3213-3223.

Barroz JO, Gonçalves RMA, Kaltner RP, Lancman S. Estratégia do apoio matricial: a experiência de duas equipes do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF) da cidade de São Paulo, Brasil. *Cienc Saude Colet* 2015; 20(9):2847-2856.

Brasil. Lei nº11.129, de 30 de Junho de 2005.Institui o Programa Nacional de Inclusão de Jovens – ProJovem; cria o Conselho Nacional da Juventude – CNJ e a Secretaria Nacional de Juventude; altera as Leis nos 10.683, de 28 de maio de 2003, e 10.429, de 24 de abril de 2002; e dá outras providências. *Presidência da República* 2005. 30 jun.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). **Guia prático de matriciamento em saúde mental** / Dulce Helena Chiaverini (Organizadora). [et al.]. Brasília: Centro de Estudo e Pesquisa em Saúde Coletiva; 2011.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Diretrizes do NASF: Núcleo de Apoio a Saúde da Família.** Brasília: MS; 2009.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Núcleo de Apoio à Saúde da Família: Ferramentas para a gestão e para o trabalho cotidiano.** Brasília: MS; 2014.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Política Nacional de Atenção Básica.** Brasília: MS; 2012.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Atenção à Saúde. **Política Nacional de Humanização da Atenção e Gestão do SUS. Clínica ampliada e compartilhada.** Brasília: MS; 2009.

Brasil. Ministério da Saúde (MS). Secretaria de Gestão do Trabalho e da Educação na Saúde. Departamento de Gestão da Educação na Saúde. **Residência multiprofissional em saúde: experiências, avanços e desafios.** Brasília: MS [periódico na Internet]. 2006. [acessado 2017 fev 02];414p. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/index.php?option=com_docman&view=download&alias=15448-resol-cnrms-n2-13abril-2012&Itemid=30192

Brasil. Ministério da Saúde (MS). Secretaria-Executiva. Núcleo Técnico da Política Nacional de Humanização. **HumanizaSUS: equipe de referência e apoio matricial.** Brasília: MS; 2004.

Brasil. Resolução CNRMS nº 2 de 13 de Abril de 2012. Dispõe sobre Diretrizes Gerais para os Programas de Residência Multiprofissional e em Profissional de Saúde. *Diário Oficial da União* 2012. 16 abr.

Campos GWS, Domitti AC. Apoio matricial e equipe de referência: uma metodologia para gestão do trabalho interdisciplinar em saúde. *Cad Saude Publica* 2007; 23(2):399-407.

Campos GWS. Equipes de referência e apoio especializado matricial: um ensaio sobre a reorganização do trabalho em saúde. *Cien Saude* Colet 1999; 4(2):393-403.

Campos, GWS. Um método para análise e cogestão de coletivos. São Paulo: **Hucitec**, 2000.

Castro CP, Oliveira MM, Campos, GWS. Apoio Matricial no SUS Campinas: análise da consolidação de uma prática interprofissional na rede de saúde. *Cienc Saude Colet* 2016; 21(5):1625-1636.

Castro, CP, Campos, GWS. Apoio Matricial como articulador das relações interprofissionais entre serviços especializados e atenção. *Physis* 2016; 26(2):455-481.

Costa FRM, Lima VV, Silva RF, Fioroni LN. Desafios do apoio matricial como prática educacional: a saúde mental na atenção básica. *Interface* (Botucatu) 2015; 19(54):491-502.

Cunha GT, Campos GWS. Apoio Matricial e Atenção Primária em Saúde. *Saúde Soc* 2011; 20(4):961-970.

Dallegrave D, Ceccim RB. Residências em Saúde: o que há nas produções de teses e dissertações? *Interface* (Botucatu) 2013; 17(47):759-776.

Diaz LV, Rojas MEH, Mora EA. Experiencias de familias que conviven con una persona con diagnóstico de Alzheimer. *Enfermería Actual de Costa Rica* 2016; 30:86-107.

Domingos CM, Nunes EFPA, Carvalho BG. Potencialidades da Residência Multiprofissional em Saúde da Família: o olhar do trabalhador de saúde. *Interface* (Botucatu) 2015; 19(55):1221-1232.

Ferro LF, Silva EC, Zimmermann AB, Castanharo RCT, Oliveira FRL. Interdisciplinaridade e intersetorialidade na Estratégia Saúde da Família e no Núcleo de Apoio à Saúde da Família: potencialidades e desafios. *O Mundo da Saude* 2014; 38(2):129-138.

Figueiredo MD, Campos R. O. Saúde Mental na atenção básica à saúde de Campinas, SP: uma rede ou um emaranhado? *Cienc Saude Colet* 2009; 14(1):129-138.

Garcia ACP, Lima RCD, Galavote HS, Coelho APS, Vieira ECL, Silva RC, Andrade MAC. Agente comunitário de saúde no espírito santo: do perfil às atividades desenvolvidas. *Trab educ saude* 2017; 15(1):283-300.

Joaquim FL, Camacho ACLF, Sabóia VM, Santos RC, Santos LSF, Nogueira GA. Impacto da visita domiciliar na capacidade funcional de pacientes com úlceras venosas. *Rev Bras Enferm* 2016; 69(3):468-477.

Onocko-Campos RT, Campos GWS, Ferrer AL, Corrêa CRS, Madureira PR, Gama CAP, Dantas DV, Nascimento R. Avaliação de estratégias inovadoras na organização da Atenção Primária à Saúde. *Rev Saude Publica*, 2012; 46(1):43-50.

Pedraza DF, Rocha ACD, Sales M C. O trabalho educativo do agente comunitário de saúde nas visitas domiciliares em dois municípios do brasil. *Trab educ saude* 2016; 14(1):105-117.

Polita NB, Tacla MTGM. Rede e apoio social às famílias de crianças com paralisia cerebral. Esc Anna Nery 2014; 18(1):75-81.

Silva CT, Terra MG, Kruse MHL, Camponogara S, Xavier MS. Residência multiprofissional como espaço intercessor para a educação permanente em saúde. *Texto contexto* - enferm 2016; 25(1).

Silva DAJ, Tavares MFL. Ação intersetorial: potencialidades e dificuldades do trabalho em equipes da Estratégia Saúde da Família na cidade do Rio de Janeiro. *Saude debate* 2016; 40(111):193-205.

Tondowski CS, Feijó MR, Silva EA, Gebara CFP, Sanchez ZM, Noto AR. Intergenerational patterns of family violence related to alcohol abuse: a genogram-based study. *Psicol Reflex Crit* 2014; 27(4):806-814.

34591

FOTOBIOMODULAÇÃO NO FECHAMENTO DE ÚLCERAS PÓS-AMPUTAÇÕES MENORES EM PACIENTES PORTADORES DE *DIABETES MELLITUS*

Mônica Ribeiro Ventura

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Biofotônica Aplicada a Ciências da Saúde – UNINOVE; Docente do curso de Graduação em Enfermagem – Diretoria I – UNINOVE.
monica.ventura@uni9.pro.br

Silvana Torres Perez

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Biofotônica Aplicada a Ciências da Saúde –UNINOVE; Médica Cirurgiã Vascular do Conjunto Hospitalar do Mandaqui – SP/SP.
crystalpt@hotmail.com

Monique Cristine Gonçalves Veloza

Estudante de Iniciação Científica do Programa de Pós Graduação em Biofotônica Aplicada a Ciências da Saúde –UNINOVE; Graduanda em Enfermagem – UNINOVE.
moniqueveloza@uninove.edu.br

Cristiane Miranda França

Docente do Programa de Pós Graduação em Biofotônica Aplicada a Ciências da Saúde – UNINOVE. cristiane321@gmail.com

Daniela de Fatima Teixeira da Silva

Docente do Programa de Pós Graduação em Biofotônica Aplicada a Ciências da Saúde – UNINOVE. dfteixeira@uni9.pro.br

Resumo

Diabetes Mellitus (DM) é atualmente um dos problemas de saúde pública mais prevalentes, com uma incidência crescente de 300 milhões de indivíduos afetados até 2030. A DM está associada a complicações e co-morbidades, dentre as quais as úlceras do pé diabético são as mais frequentes. Quando não tratadas, a úlcera do pé diabético pode levar à amputação dos membros inferiores. Após a amputação, as úlceras demoram vários meses ou anos para curar, o que aumenta o risco de infecção e amputações adicionais. Recentemente, o uso do laser como método alternativo para acelerar a cicatrização de úlceras diabéticas mostrou resultados promissores. **Objetivo:** avaliar a ação da fotobiomodulação com laser no fechamento de úlceras pós-amputações menores em pacientes com DM. **Método:** A amostra foi composta por 19 pacientes com DM, que se enquadraram nos critérios de inclusão, em acompanhamento médico no ambulatório do Conjunto Hospitalar do Mandaqui. Os pacientes foram divididos aleatoriamente em dois grupos: grupo A - que recebeu tratamento convencional mais fotobiomodulação com laser, λ= 660nm, P= 108 mW, A= 0,04cm^2, I= 2,7W/cm^2, H= 108J/cm^2, t= 40s, E= 4,32J e grupo B - que recebeu o tratamento convencional. Semanalmente, antes do tratamento, as lesões foram avaliadas, também a glicemia capilar e o pH no centro da úlcera, depois eram fotografadas com uma câmera convencional e com uma câmera termográfica. Um avaliador realizou a medida da superfície da lesão usando o software ImageJ e os dados foram enviados para análise estatística. Após o fechamento total das lesões, os pacientes serão seguidos por um período de 6 meses com acompanhamentos após 1 mês, 3 meses e 6 meses. **Resultados:** Os dados sobre gênero, idade, tabagismo, temperatura da lesão antes e após a aplicação do laser não foram significantes entre os grupos, a taxa de fechamento da lesão foi diferente entre os grupos (p=0,015) no grupo A houve redução da área entre o ultimo e primeiro dia do tratamento (-44,20% ± 39,0%) enquanto que no grupo B a área final foi maior que a área inicial (45,70% ± 87,3%). Na correlação área e glicemia capilar no grupo A os resultados de glicemia são inversamente proporcionais à área e ao perímetro, sendo essa correlação moderada (coeficiente de correlação = -0,581), no grupo A os resultando de glicemia são inversamente proporcionais ao pH (coeficiente de correlação= -0,456). **Conclusão**: A fotobiomodulação com laser em baixa intensidade é eficaz na redução da área total da lesão acelerando o processo de cicatrização, e consequentemente diminuindo os riscos de novas amputações.

Palavras-chave: Diabetes Mellitus. Amputação. Pé diabético. Fotobiomodulação. Ensaio clinico controlado.

1 Contextualização

Diabetes Mellitus(DM) uma das maiores emergências de saúde mundial no século XXI, em 2015 haviam 415 milhões de adultos com diagnóstico de diabetes e 318 milhões com intolerância a glicose, que é um fator de risco para o desenvolvimento da DM. Há uma projeção que em 2040 haverá 642 milhões de adultos diabéticos, sendo que as complicações associadas a DM são as maiores causas de mortes no mundo (IDF, 2015).

No Brasil, de acordo com a Pesquisa Nacional de Saúde – PNS em 2013, estimou-se que 6,2% da população com idade superior ou igual 18 anos referiram ter diagnóstico médico de DM, sendo 7 % mulheres e 5 % homens (SBD,2016).

Com a evolução da doença há complicações macro e microvasculares, que comprometem a estrutura e função dos olhos, rins, sistema circulatório, e sistema nervoso periférico.

As alterações de membros inferiores, são comuns e são conhecidas como "pé diabético". As lesões são em sua maioria úlceras crônicas que pioram a qualidade de vida dos pacientes, aumentam a morbidade e mortalidade em

longo prazo, uma vez que podem evoluir para amputações (SBD, 2016; ADA, 2014)

As úlceras de pé diabético (UPD) podem ou não estar associadas a doença arterial periférica (DAP), tem alta incidência, no Brasil, estima-se que um paciente com diagnóstico de DM tenha 25% de risco para desenvolver as UPD ao longo da vida e risco de 85% de ser submetido a amputação em decorrência de infecções, uma vez que apenas 6,7% dessas UPD cicatrizam. Anualmente, um milhão de pessoas com DM têm amputação de membros inferiores, ou seja, ocorre uma amputação a cada 3 minutos no mundo devido a complicações de DM (SBD, 2016)

Eun-Gyo et al (2017) realizaram um estudo cohorte retrospectivo, de 2012 2016 com 192 pacientes cujo objetivo foi investigar os preditores para amputações de extremidades inferiores (AEI) em indivíduos com diabetes tipo 2 hospitalizados por úlcera de pé diabético (UPD). Destes pacientes, 113 (59%) foram submetidos a amputações menores e 30 (16%) amputações maiores. Concluiram com este estudo que o manejo do pé diabetico por uma equipe multidisciplinar e enfoque no tratamento precoce das UPD diminuem o risco de AEI.

O principal objetivo do manejo do pé diabético é realizar cuidados locais com a lesão, garantir o suprimento sanguíneo adequado, prevenir e controlar infecções de modo a assegurar o fechamento total da úlcera e concomitante controle da doença sistêmica (Bakker et al., 2012; Alexiadou, 2012)

Pacientes diabéticos apresentam dificuldade de cicatrização em decorrência da hiperglicemia, inibição da resposta inflamatória, diminuição na produção de colágeno, deposição da matriz extracelular e redução da angiogênese (Frangez, 2017)

A escolha do tratamento, para UPD, tem como base a ação esperada do medicamento sobre o leito da lesão, podendo ser usado curativos com princípios ativos, biológicos e terapia por pressão negativa. Estes podem ser usados nas diferentes etapas do tratamento da lesão, como higienização, debridamento, redução de colônias bacterianas, controle de exsudato e estímulo à formação de tecido de granulação (Smaniotto, 2010).

Apesar de uma ampla escolha de terapias para o tratamento das UPD, muitas vezes o objetivo de manter a homeostasia do membro não é alcançado principalmente porque nem todos os pacientes aderem às terapias convencionais, o tratamento é longo, e necessita da integração do paciente a proposta terapêutica e a amputação é a única solução para conter a infecção.

Uma vez que as terapias atuais não são capazes de induzir a cura complete em todos os pacientes, continua a existir uma necessidade de desenvolver tratamentos adjuvantes que possam melhorar ou acelerar o processo de cicatrização de UPD. Os estudos disponíveis sobre o uso de luz diodos emissores de luz (LED) ou do laser em baixa intensidade têm mostrado resultados promissores no fechamento de UPD (Beckmann, 2015).

Minatel et al (2009) realizaram um estudo duplo-cego, randomizado e controlado por placebo, com o objetivo de avaliar a ação da fototerapia com LED (660-890nm) em ulceras crônicas que não responderam a outras formas de tratamento. Participaram do estudo 23 pacientes com diagnóstico DM e que apresentavam ulcerações em pernas. Eles foram divididos em dois grupos, em ambos utilizou-se o curativo convencional (sulfadiazina de prata 1%) associado à fototerapia (3J/cm²), no grupo placebo a dose era <1,0 J/cm², duas vezes por semana, durante 90 dias, este estudo demonstrou que a fototerapia associada ao tratamento convencional promove a cicatrização em menor tempo, desde a primeira aplicação houve redução da área inicial enquanto o grupo placebo somente foi visualizada a redução após 45 dias de tratamento.

A fotobiomodulação (PBM) é a aplicação da luz geralmente nos espectros visível ou próximo ao infravermelho para estimular ou inibir funções celulares a fim de alcançar efeitos benéficos, aliviar a dor e reduzir a inflamação. (Farivar, 2014; Feitosa, 2015). Os fótons são absorvidos pelas mitocôndrias e aumentam a produção de ATP e baixos níveis de ROS que são responsáveis por estimular a proliferação celular e a PBM também estimula a liberação do oxido nítrico (Farivar, 2014)

A PBM quando aplicada no pós-operatório imediato, é ideal para desencadear os eventos da cascata inflamatória promovendo a contração da ferida, quimiotaxia de fagócitos, polarização de macrófagos, diferenciação de fibrobaltos em miofibroblastos e organização do colágeno. As três fases do reparo da ferida podem ser moduladas e promover uma rápida cicatrização (França, 2016)

Este estudo tem como objetivo avaliar o efeito da PBM na cicatrização de úlceras pós amputações menores em pacientes diabéticos, bem como verificar se a aplicação do laser leva à diminuição o risco de infecção e previne novas amputações.

2 Revisão de Literatura

2.1 Diabetes Mellitus

2.1.1 Definição e Epidemiologia

O Diabetes Mellitus (DM) é uma síndrome multifatorial e crônica, caracterizada pela ausência de insulina e/ou da incapacidade de a insulina exercer adequadamente seus efeitos, com consequente hiperglicemia (SBD, 2016).

No Brasil, segundo a Sociedade Brasileira de Diabetes (SBD) no último senso de 2014, encontramos 11,6 milhões de diabéticos na faixa etária de 20 a 79 anos. A mortalidade por diabetes é de 116.383 indivíduos nessa população, abaixo de 60 anos, estão 41,7% (MS, 2013; SBD, 2016).

2.1.2 Complicações do Diabetes

O controle metabólico do indivíduo com DM1 ou DM2 visa a prevenção das complicações que surgem em decorrência do diabetes. Essas manifestações que podem ser classificadas em agudas ou crônicas.

2.1.2.1 Complicações Agudas

As complicações agudas relacionadas a DM são: Hiperglicemia, hipoglicemia, cetoacidose diabética, estado hiperglicemico hiperosmolar não cetótico (Klafke et al, 2014)

2.1.2.2 Complicações Crônicas e Pé Diabético

As complicações crônicas relacionadas com a DM são (SBD, 2016): doença cardiovasculares e cerebrovasculares, retinopatia diabética, nefropatia diabética e neuropatia diabética e aterosclerose, pé diabético, infecções e amputações. (SBD, 2016; Feitosa, 2016)

O pé diabético, segundo o Consenso Internacional, é definido como uma infecção, ulceração e ou destruição dos tecidos profundos associado a anormalidades neurológicas e vários graus de doença vascular periférica nos membros inferiores (Eun-Gyo, 2017; Kaviani, 2011) Sendo este a maior causa de internações hospitalares prolongadas ocasionando altos custos, nos Estados Unidos calcula-se um gasto de 28 mil dólares por admissão por ulceração, enquanto que na Suécia estas gastos podem chegar a 18 mil dólares (sem amputação do membro) e 34 mil dólares,com amputação.(SBD, 2016; Feitosa, 2015)

A neuropatia diabética é definida como "a presença de sintomas e/ou sinais de disfunção dos nervos periféricos em pessoas com diabetes, após a exclusão de outras causas", conforme está descrito nas Diretrizes para o Diagnóstico e Abordagem Ambulatorial da Neuropatia Diabética Periférica e pode ainda ser classificada de acordo com manifestações clínicas. As neuropatias sensitivo-motora e simpático-periférica crônicas são fatores de risco confirmados para o desenvolvimento de lesões nos pés (Grupo Internacional de pé diabético, 2001).

A doença vascular periférica (DVP) responsável pela insuficiência arterial é o fator mais importante relacionado à evolução de uma úlcera no pé. A aterosclerose causa isquemia pelo estreitamento e oclusão dos vasos (Feitosa, 2015; Kajagar, 2011)

Os sintomas da neuropatia periférica incluem dores em queimação, pontadas, parestesia, sensações de frio e calor nos pés, hiperestesia; todos esses sintomas tendem a uma exacerbação noturna. Os sinais incluem a redução da sensibilidade à dor, vibração e temperatura, hipotrofia dos pequenos músculos interósseos, ausência de sudorese e distensão das veias dorsais dos pés. Estes dois últimos sintomas são evidências de disfunção autonômica envolvendo fibras dos nervos simpáticos; como resultado, há aumento dos *shunts* artério-venosos, tornando o pé quente. Assim sendo, um pé quente, porém insensível, representa, de fato, o pé em alto risco (Brasil_Grupo Internacional de Pé Diabético, 2001).

2.1.3 Manejo do Pé Diabético

A abordagem do pé diabético consiste de tratamentos preventivos e curativos tais como: melhora da circulação, redução de edema, controle da dor, melhora do controle do metabolismo, descarga do peso (calçados terapêuticos, orteses, palmilhas, repouso no leito), tratamento de infecções, debridamento, curativos, agentes tópicos, enxerto de pele, cirurgia do pé diabético, educação alimentar, mudanças no estilo de vida, estimulo a adesão ao tratamento'(Grupo Internacional de pé diabético, 2001).

Liang Cheng et al (2014) realizaram uma meta-análise referente ao efeito da intervenção na mudança de vida em pacientes portadores de DM tipo 2 e chegaram a conclusão que as mudanças no estilo de vida, que incluiu mudanças na dieta e a prática de exercícios,

mostrou benefícios significativos em vários fatores de risco que estão associados a doenças cardiovasculares em pacientes com diabetes tipo 2. Outras abordagens adicionais para o tratamento das úlceras, tabelecidas como práticas em estudo multicêntricos são: produtos bio-ativos (membranas de colágeno, fatores de crescimento, tecido de bio-engenharia), terapia de oxigênio hiperbárico, curativos com nitrato de prata ou outros agentes antimicrobianos (Bakker et al., 2012).

2.2 Fotobiomodulação e laser

O uso do laser para tratamento de lesões vem sendo aplicado desde a década de 1970 como tratamento alternativo para o fechamento de feridas de diversos tipos, ao longo desses anos, vários estudos (clínicos e experimentais) relataram a ação da fotobiomodulação (PBM) na cicatrização de feridas.

Kaviani et al (2011) estudaram o efeitos do laser de baixa intensidade (LLLT), em um ensaio clinico randomizado, duplo cego com 23 pacientes DM2 com úlceras de pé diabético (UPD) por no mínimo 12 semanas em estágio I ou II segundo a Classificação de Wagner, randomizados em dois grupos, 10 no grupo placebo (tratamento convencional) e 13 no grupo laser (convencional mais laser – 685nm; 50mW, 10J/cm², 200s) , na quarta semana de tratamento, o grupo laser apresentava reução significativa da lesão em relação ao grupo placebo. Após 20 semanas quase todas as lesões fecharam, o mesmo não aconteceu no grupo placebo.

Kajamar et al (2011) apresentou um estudo semelhante, com 68 pacientes (DM2 e UPD grau I – Escala de Wagner – 4 semanas) em dois grupos randomizados, 34 no grupo controle (tratamento convencional) e 34 no grupo estudo (convencional mais laser – 60mW, 2-4J/cm²) porém o tratamento foi por 15 dias, onde foi observado uma redução maior da área da lesão no grupo estudo ,36% em relação a lesão inicial e 16% no grupo controle.

Mathur et al (2016), avaliaram 30 pacientes (DM2 e UPD grau I – Escala de Wagner – 6 semanas) em dois grupos randomizados, 15 no grupo estudo (convencional mais laser – 50mW, 3J/cm², 60s) e 15 no grupo controle (terapia convencional), após duas semanas avaliou-se os grupos, sendo que no grupo laser as lesões apresentaram redução 30-50% da área e no grupo controle <20% de redução.

Minatel et al (2009), ensaio clínico, randomizado, duplo cego, com grupo placebo, foram alocados em cada grupo 14 pacientes (DM2 com lesões em membros inferiors), no grupo 1 - placebo (LED <1J/ cm² mais tratamento convencional) e grupo 2 - tratamento (LED 3J/cm² mais tratamento convencional), o grupo 2 apresentou tecido de granulação e redução da lesão desde o início, enquanto o grupo controle somente após 45 dias de tratamento, aos 90 dias de tratamento as ulceras do grupo 2 quase 100% cicatrizadas, enquanto que no grupo 1 apenas uma atingiu 100% de cicatrização.

Feitosa et al (2015) estudo clinico, controlado, randomizado, intervencionista. Participaram 16 pacientes (DM2 com ulcerações em membros inferiores), 8 pacientes no grupo controle (limpeza da lesão com soro fisiológico 0,9% por 30 dias) e 8 pacientes no grupo laser (limpeza da lesão com soro fisiológico 0,9%, mais laserterapia 3 vezes por semana durante 4 semanas); após 4 semanas foi observado aumento da área da lesão de 2,55cm² ± 0,77 para 8,43cm² ± 1,84 no grupo controle, enquanto no grupo laser houve redução da área da lesão de 7,98cm² ± 2,06 para 2,39cm² ± 1,26.

Frangez et al., (2017), investigaram 79 pacientes com lesões crônicas em membros inferiores, foram divididos em dois grupos: diabéticos (40 pacientes) e não diabéticos (39 pacientes), nesses grupos foram subdivididos em grupo tratamento e controle. Os grupos tratamento receberam fototerapia com LED 2,4 J/cm², 3 vezes por semana durante 8 semanas, enquanto o grupo placebo (LED 0,72 J/cm² vezes por semana durante 8 semanas). Houve aumento do fluxo sanguíneo nos dois subgrupos tratados com LED, o que não se observou no grupo placebo.

Em todos os grupos citados a terapia por fotobiomodulação apresentou resultados positivos em relação ao grupo controle, exceto o estudo conduzido por Frangez. Porém mais estudos são necessários para que se estabeleça a dosimetria adequada e, principalmente, a frequência e o tempo de tratamento. Dessa maneira, a proposta desse estudo é dar seguimento ao tratamento até o fechamento total da úlcera, com intuito de se conhecer o número médio ideal de irradiações para que pacientes no pós-operatório imediato de amputações menores de membros inferiores, com DM, tenham uma opção terapêutica mais eficaz

3 Objetivo

3.1 Objetivo Geral

Avaliar o efeito da fotobiomodulação com laser no fechamento completo de úlceras pós-amputações menores em pacientes portadores de Diabetes Mellitus.

3.2 Objetivos Específicos

1. Calcular se a terapia com laser pode aumentar a velocidade de fechamento (área/dias) das úlceras pós-amputações menores nesses pacientes;
2. Avaliar se a terapia com laser diminui o tempo (em dias) necessário para o fechamento completo das úlceras;
3. Avaliar se a terapia com laser diminui a quantidade de úlceras que se infectam durante o período

pós-operatório em comparação com o tratamento de rotina;
4. Em caso de infecção, pesquisar a presença e tipo de microrganismos existentes nas úlceras e avaliar se existe alguma correlação entre o microrganismo infectante e o tratamento com laser;
5. Avaliar, durante a terapia com laser, os resultados de exames de sague de glicemia capilar semanalmente e VHS, PCR e hemograma mensalmente;
6. Correlacionar valores de pH, temperatura, glicemia capilar com a taxa de fechamento da lesão nos diferentes grupos;
7. Investigar se a fotobiomodulaçao com laser reduz a reincidência de úlceras diabéticas em membros inferiores;
8. Estudar se o tratamento com laser, diminui o custo-benefício dos tratamentos das úlceras pós-amputações menores nos indivíduos com DM.

4 Material e Métodos

O estudo iniciou no primeiro semestre de 2017, e encontra-se aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade Nove de Julho (UNINOVE) CAAE: 53351716.5.0000.5511 e pelo Comitê de Ética do Conjunto Hospitalar do Mandaqui (CHM) CAAE: 53351716.5.3001.5551. Cada paciente recebeu explicação verbal sobre o estudo e somente participou do mesmo após livre aceite, com assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido-TCLE. O estudo encontra-se em conformidade com a Declaração de Helsinki (revisada em Fortaleza, 2013) e segue as normas de regulamentação de pesquisa em seres humanos (resolução 466/12 do Conselho Nacional de Saúde)

4.1 Delineamento do Estudo

Ensaio clinico único-centro, controlado e delineado de acordo com os critérios do CONSORT Statement com dois grupos paralelos. O Projeto tem registro no www.clinicaltrial.gov ID: NCT02883751, protocolo ID: 1.464.664. pub.29/08/2016

4.2 População e Amostra

A amostra foi composta por 19 pacientes diagnosticados com Diabetes Mellitus em acompanhamento ambulatorial sob responsabilidade de uma médica cirurgiã membro da Equipe Vascular do Complexo Hospitalar do Mandaqui e que se enquadraram nos critérios de inclusão.

4.2.1 Critérios de Inclusão

Os critérios de inclusão para este estudo foram:

- idade igual ou superior a 18 anos;
- diabéticos do tipo I ou II;
- ambos os gêneros;
- capacidade cognitiva preservada para desejar e manter o pé sem carga ou pressão (tanto quanto seja possível segundo a localização da úlcera);
- que estejam em atendimento no ambulatório de Cirurgia Vascular do Hospital Mandaqui no período de janeiro de 2017 a novembro de 2017 e que foram submetidos a amputação parcial menor no mesmo Hospital, podendo ser nos níveis de dedos e pé, desarticulação metatarso-falângica ou transmetatársica, que se encontravam em pós operatório imediato.

4.2.2 Critérios de Exclusão

Os critérios de exclusão foram:

- apresentou lesões infectadas;
- vigência ou haver passado nos últimos 3 meses por tratamento antineoplásico;
- gestantes ou lactantes;
- presença de artropatia de Charcot;
- participação em outro ensaio clínico concomitante;
- não estavam no pós operatório imediato.

4.3 Grupos Experimentais e Desenho do Estudo

Os pacientes foram divididos em dois grupos:

- Grupo convencional (n=07) O tratamento consistia em limpeza da lesão cirúrgica com solução fisiológia 0,9%, uma vez por semana, a lesão recebia o cobertura primária com membrana de celulose (Membracel®) ou curativo absortivo com prata (Acticoat®, Curatec®, Aquacel® - conforme disponível na unidade), a escolha da cobertura se dava em conformidade com o tecnica cirúrgica empregada e indicação da médica vascular, em seguida o curativo secundário com compressa algodonada ou gases (dependendo do tamanho da lesão e quantidade de secreção), fechamento com atadura crepe.

- Grupo laser (n=12) Tratamento com laser e cobertura primária com membrana de celulose (Membracel®) ou curativo absortivo com prata (Acticoat®, Curatec®, Aquacel® - conforme disponível na unidade), a escolha da cobertura se dava em conformidade com o tecnica cirúrgica empregada e indicação da médica vascular, em seguida o curativo secundário com compressa algodonada ou gases (dependendo do tamanho da lesão e quantidade de secreção), fechamento com atadura crepe.

O tratamento consistiu em limpeza da lesão cirúrgica com solução fisiológia 0,9%, seguida de irradiação com laser (Therapy XT, DMC, Brasil) uma vez por semana, com modo de aplicação pontual, sobre as bordas da lesão e na parte central, após a aplicação do laser a lesão recebia o cobertura primária, em segida o curativo secundário com compressa algodonada ou gases (dependendo do tamanho da lesão e quantidade de secreção), fechamento com atadura crepe.

O laser era envolto com filme plástico descartável (transparente no comprimento de onda vermelho) para que não ficasse em contato com a pele do paciente durante a aplicação, sendo efetuada a troca do mesmo a cada mudança de paciente. Os parâmetros utilizados constam na tabela 1

Tabela 1: Parâmetros do lase

PARÂMETROS	LASER VERMELHO
Comprimento de onda (nm)	660
Largura de banda espectral [nm]	10
Modo de operação	Onda contínua
Potência radiante (mW)	108
Polarização	Aleatória
Diâmetro da abertura (cm)	0,22
Irradiância na abertura (W/cm²)	2,7
Área do feixe no alvo (cm²)	0,04
Irradiância no alvo (W/cm²)	2,7
Duração da exposição (s)	40
Exposição radiante (J/cm²)	108
Densidade de energia na abertura (J/cm²)	108
Energia radiante (J)	4,32
Número de pontos irradiados	em torno da lesão
Área irradiada (cm²)	0,04
Técnica de aplicação	Contato
Número e frequência de sessões de tratamento	uma vez por semana até fechar

4.4 Desfechos (variáveis)

A variável primária do estudo foi avaliar o fechamento da lesão durante o tratamento, para tal análise, o pesquisador principal e o auxiliar realizaram o acompanhamento semanal da lesão com documentação fotográfica, todos os pacientes serão tratados até o fechamento total da lesão (end point), que foi definido como 100% de epitelização da superfície operada sem exsudato ou necessidade de coberturas/curativos, sendo contabilizado o tempo necessário para o fechamento e os dados analisados estatisticamente.

Para avaliação primária,um pesquisador auxiliar avaliou a velocidade de fechamento de cada úlcera (área/dia de cada consulta pós-operatória), para tal, semanalmente foram feitas tomadas fotográficas das feridas cirúrgicas (Canon Powershot S5 IS semi-profissional, modo manual) na porção superior e inferior do pé sempre à mesma distância e com uma escala milimetrada para leitura com auxílio do programa ImageJ (free software, NIH, Marylanda, USA).

O outro desfecho foi a avaliação dos microrganismos presentes nos cotos de amputação que se infectaram ao longo da pesquisa. Quando o operador principal e o auxiliar observavam os sinais clínicos de infecção, era realizado o debridamento das feridas, pela médica vascular, com coleta de uma amostra por biópisa incisional da lesão infectada, colocado o material em meio de cultura e enviado ao laboratório do próprio Hospital para cultivo dos microrganismos, sendo positivo para infecção o paciente foi excluído do estudo e recebeu tratamento de acordo com os protocolos aplicados no Serviço.

Para avaliação do custo-benefício do tratamento, os gastos com material, equipamentos, mão de obra, custos de tranporte estão sendo contabilizados e calculados em função do tempo de tratamento.

5 Resultados

Dos 19 pacientes, 18 (94,74%) foram diagnosticados com Diabetes Mellitus do tipo 2, em tratamento com insulina humana e/ou hipoglicemiantes via oral e 1 paciente (5,26%) com diagnóstico de Diabetes Mellitus tipo 1 em uso de insulina humana

A variável idade foi considerada paramétrica e de igual variância para ambos os grupos, de acordo com os testes de Shapiro-Wilk e Levene, respectivamente. O teste t para amostras independentes foi aplicado para comparar as idades entre os dois grupos e não houve diferença significante (p= 0,301). O nível de significância adotado para todos os testes foi α= 0,05. O software utilizado foi o Minitab 16 (Minitab Inc., EUA).

O teste Qui-Quadrado corrigido por Fisher foi aplicado para comparar as proporções entre homens e mulheres, bem como entre fumantes e não fumantes em função dos grupos. Não foram detectadas diferenças significantes quanto ao gênero (p= 1,000), tampouco quanto ao tabagismo (p= 0,368).

As variáveis temperatura, área, perímetro, pH e GCAP foram analisadas até a 6ª semana de tratamento porque depois desse período o grupo B ficou cada vez menor, não havendo dados suficientes para comparação com o grupo A (tabela 1). Sendo tais variáveis paramétricas e homogêneas, o teste GLM foi aplicado em função dos grupos, A e B, e dos tempos, 1ª a 6ª semana (Quadro 1).

VARIÁVEIS								
Grupo	Semana	T°C Antes	T°C Pós	Área	Perímetro	pH	GCAP	$\Delta_{\%} = \frac{\text{área último dia} - \text{área primeiro dia}}{\text{área primeiro dia}} . 100$
A	1ª	31,48 ± 1,84	31,80 ± 1,77	20,43 ± 14,15	18,32 ± 9,40	8,60 ± 0,41	242,9 ± 161,2	-44,20% ± 39,0%
	2ª	31,61 ± 1,39	31,40 ± 0,96	18,07 ± 16,89	17,25 ± 12,17	8,35 ± 0,37	317,7 ± 119,6	
	3ª	31,11 ± 2,37	31,65 ± 2,05	15,89 ± 10,23	16,57 ± 8,59	8,06 ± 0,67	260,4 ± 182,6	
	4ª	31,52 ± 1,86	30,80 ± 2,09	16,87 ± 10,19	15,35 ± 7,14	7,78 ± 0,48	256,0 ± 118,1	
	5ª	30,91 ± 1,28	30,40 ± 1,20	20,39 ± 14,16	18,67 ± 10,23	7,91 ± 0,58	272,9 ± 157,7	
	6ª	30,83 ± 2,03	30,22 ± 2,02	17,94 ± 13,29	18,67 ± 10,23	8,08 ± 0,58	250,0 ± 112,3	
B	1ª	30,78 ± 2,19		18,39 ± 15,20	16,12 ± 7,77	8,50 ± 0,50	204,4 ± 69,1	45,70% ± 87,3%
	2ª	30,23 ± 3,60		11,90 ± 10,95	13,13 ± 7,27	8,00 ± 0,86	340,3 ± 176,5	
	3ª	30,67 ± 5,26		5,02 ± 2,76	8,99 ± 2,48	8,00 ± 0,70	274,0 ± *	
	4ª	24,40 ± *		7,05 *	10,81 ± *	7,75 ± 1,06	323,3 ± 90,4	
	5ª	29,10 ± *		12,77 *	14,15 ± *	•	252,5 ± 75,7	
	6ª	32,90 ± *		17,26 *	14,15 ± *	•	387,0 ± *	

Quadro 1: Comparativo das variáveis: temperatura (antes e após a plicação do laser), área, perímetro, pH e GCPA (glicemia capilar) entre os grupos A e B.

A temperatura e o pH da lesão não apresentaram significância estatística entre os grupos.

A área da lesão e o perímetro não apresentaram significância estatística entre os grupos, porém no grupo A, a área da lesão é diretamente proporcional ao perímetro, sendo esta correlação forte (coeficiente de correlação = 0,922).

O controle da glicemia capilar (GCAP) era realizado antes do inicio do tratamento nos dois grupos, pacientes não se encontravam em jejum.

Não houve significância estatística entre os grupos, porém no grupo A, a GCAP é inversamete proporcional à área e ao perímetro, sendo esta correlação moderada (coeficiente de correlação = -0,581), o mesmo acontece na correlação GCAP e pH (coeficiente de correlação = -0,456) (Guadro 1).

Para verificar a taxa de fechamento da lesão entre o último e o primeiro dia de tratamento do paciente (Figura 1), outra análise foi realizada considerando a seguinte relação:

Na figura 1, foi possivel verificar que a taxa da área da lesão é diferente entre os grupos (p= 0,015) pois o grupo A reduziu a área entre o último e o primeiro dia de tratamento numa taxa de -44,20% ± 39,0% (o sinal de negativo indica a diminuição em relação ao primeiro dia), porém no grupo B aumentou a taxa em 45,70% ± 87,3% (Figura 2). Ou seja, ao invés de diminuir a área da lesão, o tratamento no grupo B fez com que a área final se tornasse maior do que aquela do primeiro dia de tratamento.

6 Discussão

A úlcera de pé diabetico representa um dos maiores problemas de saúde relacionados a Diabetes Mellitus, caracterizado por infecções, destruição de tecidos profundos associados a neuropatias periféricas. No Brasil é responsável por 40-70% das amputações de membros inferiores (Feitosa, 2015).

Nos estudos de Rasmussen (2017) e Parisi (2016), ambos demonstram que as amputações são mais fre-

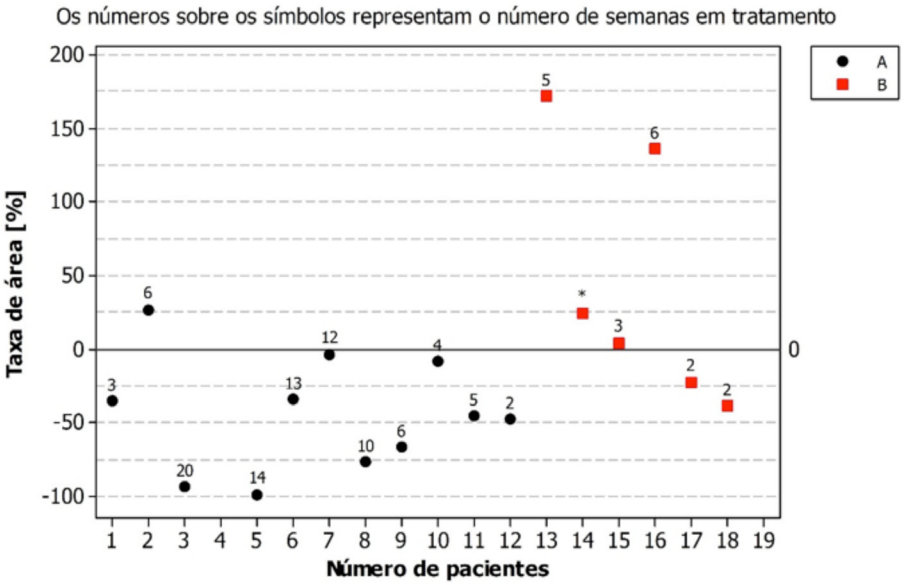


Figura 1: Taxa de fechamento da lesão.

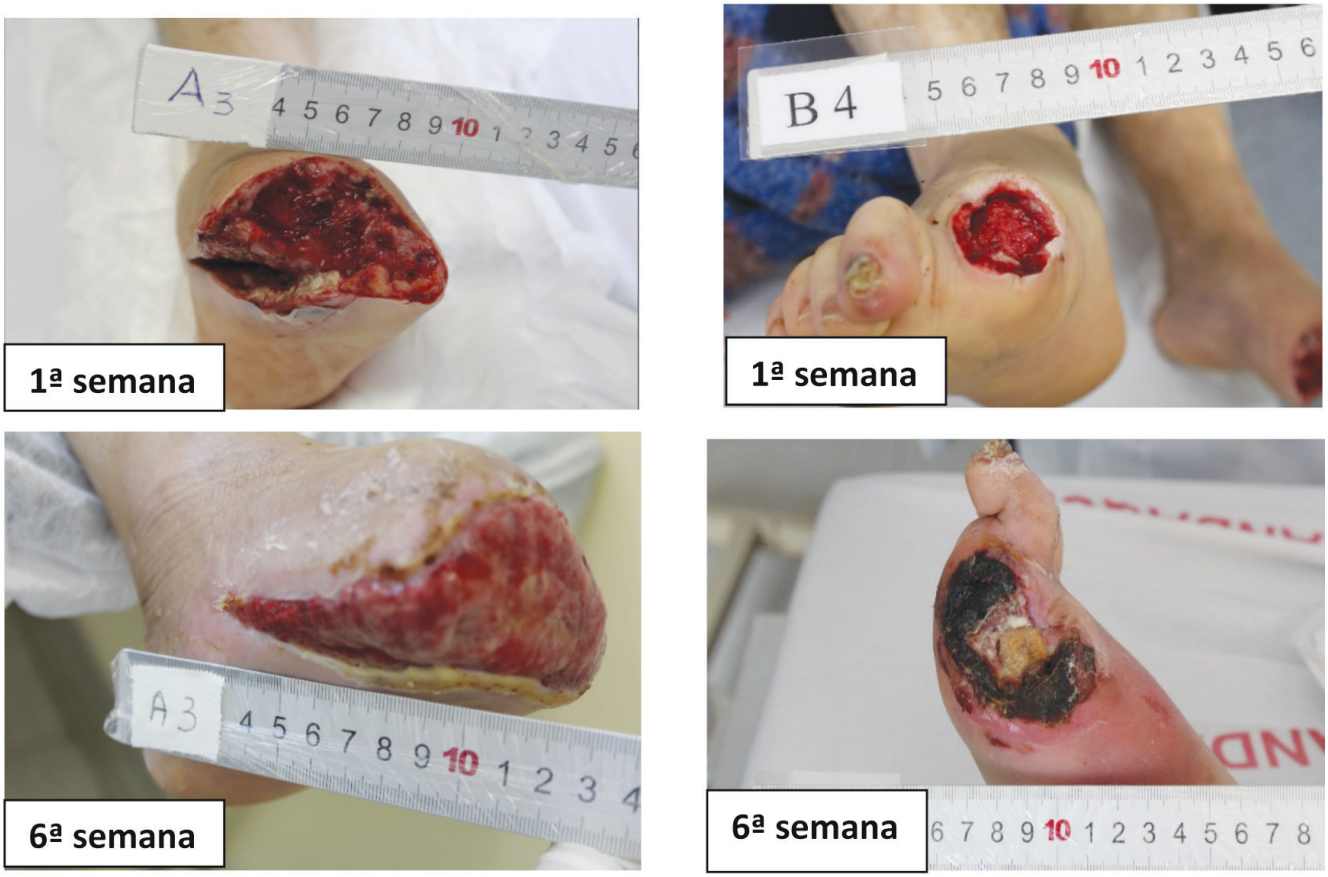


Figura 2: Representação fotográfica no grupo laser (A) e grupo convencional (B), primeira e sexta semana de tratamento.

quentes em pacientes portadores de Diabetes Mellitus tipo 2, homens e na faixa etária de 60 a 70 anos, que corroboram com esta pesquisa onde a amostra foi contituida por 17 homens (89,48%), diabeticos (tipo 2) 94,74% e a idade em torno de 55 anos.

A temperatura da lesão, quadro 1, quando comparada entre os grupos não teve significancia estatistica, porém quando avaliada separadamente podemos observar que a média da temperatura nos dois grupos ficou em torno de 33°C no centro da lesão.

Dini et al (2015) realizaram a mensuração da temperatura de úlceras venosas em 18 pacientes, com camera infravermelha, utilizando como parâmetro as bordas e o centro da lesão, e verificaram que em temperaturas abaixo de 33°C há diminuição da atividade de celulas epiteliais, fibroblastos e neutrófilos.

A avaliação apenas do pH não apresentou significância estatística entre os grupos, figura 4, porém a correlação do pH com as características clinicas da lesão, ou seja, sinais clinicos de infecção (dor local, aumento da temperatura, mudança na caracteristica da lesão e da secreção) juntamente com a diminuição do pH sugere uma possivel infecção. Segundo McArdle et al (2015), uma melhor compreensão da relação do pH com as ulceras de pé diabético (UPD) e o metabolismo bacteriano juntamente com a avaliação clínica, são fundamentais para diminir a duração e o impacto ocasionado por essas infecções.

Não houve significância estatística entre os grupos (p= 0,513) e entre os tempos (p= 0,560) quando medida a glicemia capilar (GCAP) das lesões, conforme mostra no quadro 1. Porém no grupo A, a GCAP é inversamente proporcional à área e ao perímetro, sendo esta correlação moderada (coeficiente de correlação = -0,581).

A hiperglicemia (> que 100mg/dl) favorece a disfunção imunológica: neutrofilia, danos ao sistema antioxidante e imunidade humoral, diminuição da atividade antimicrobiana, cujas infecções afetam todos os órgãos, porém em diabéticos com maior frequência nós pés (Casqueiro,2012). No presente estudo isso não ocorreu, mesmo com a GCAP em valores elevados, a área e o perímetro diminuiram nos pacientes em tratamento com o laser.

Varios estudos corroboram com nossos achados, onde o aumento da taxa de fechamento no grupo convencional foi menor em relação ao laser. Carvalho et

al (2016) realizaram um estudo de caso clinico, randomizado, controlado prospectivo, intervencional com 32 pacientes diabéticos com lesão em membros inferiores que foram separados em 4 grupos, sendo eles: grupo controle, grupo laser, grupo laser mais ácidos graxos essenciais (AGE) e grupo AGE. O laser foi aplicado três vezes na semana em dias alternados. Os pacientes do grupo controle apresentaram aumento da área total (2,55 ± 0,77 [cm²] no início e 8,43 ± 1,84 [cm²] no final), enquanto aqueles do grupo laser apresentaram diminuição (somente laser: inicial com 7,98 ± 2,06 [cm²] e final com 2,39 ± 1,26 [cm²]; laser + AGE: inicial com 9,27 ± 0,87 [cm²] e final com 2,57 ± 1,51 [cm²]).

Feitosa et al (2015), em amostra composta por 16 pacientes diabéticos com lesões em membros inferiores, divididos em dois gupos, um grupo controle, limpeza da lesão cirurgica com SF 0,9% e um grupo laser com aplicação em dias alternados, três vezes na semana durante 4 semanas, verificaram que no grupo controle houve aumento da área da lesão (inicial com 2,55 ± 0,77 [cm²] e final com 8,43 ± 1,84 [cm²]) enquanto no grupo laser houve dimunição (de 7,98 ± 2,06 [cm²] para 2,39 ± 1,26 [cm²]).

Kajamar et al (2011), em estudo clinico randomizado, a amostra foi composta por 68 pacientes diabéticos com lesões em membros inferiores, separados em dois grupos, um grupo controle com limpeza da lesão com SF 0,9% e um grupo estudo com aplicação de laser por 15 dias. Os pacientes do grupo estudo apresentaram redução de área de 1043,20 ± 266,62 [mm²] e no grupo controle de 322,44 ± 85,84 [mm²].

Vitsie et al (2017), em estudo clinico prospectivo, randomizado, duplo cego, com grupo placebo em lesões venosas de membros inferiores, com 24 pacientes, sendo 13 no grupo teste (laser) e 11 no grupo placebo, durante 12 semanas, não detectaram diferenças estatisticas entre os grupos.

No presente estudo, a taxa de fechamento da lesão apresentou diferenças significantes entre os grupos A e B, apresentado na figura 6, pois no grupo A houve redução da área entre o último e o primeiro dia tratamento de -44,20% ± 39,0% enquanto que no grupo B houve um aumento de 45,70% ± 87,3%.

7 Conclusão

Conclui-se que a fotobiomodulação é um método eficiente, não agressivo, de baixo custo, eficaz na redução da área da lesão, estimulando a formação do tecido de granulação, a neovascularização e a proliferação celular, reduzindo as complicações associadas às comorbidades.

Referências Bibliográficas

Alexiadou K, Doupis J. Management of diabetic foot ulcers. Diabetes Ther. 2012 Nov;3(1):4.

American Diabetes Association (ADA). Diagnosis and classification of diabetes mellitus. Diabetes Care 2016; 37 Suppl 1: S81-S90

Bakker K, Apelqvist J, Schaper NC; International Working Group on Diabetic Foot Editorial Board. Practical guidelines on the management and prevention of the diabetic foot 2011. Diabetes Metab Res Rev. 2012 Feb;28 Suppl 1:225-31.

Beckmann KH, Meyer-Hamme G, Schröder S. Low level laser therapy for the treatment of diabetic foot ulcers: a critical survey. Evid Based Complement Alternat Med. 2014;2014:626127.

Brasil. Grupo de trabalho Internacional sobre Pé Diabético. Consenso Internacional sobre Pé Diabético. Brasília: Ministério da Saúde; 2001

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Estratégias para o cuidado da pessoa com doença crônica : diabetes mellitus / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília : Ministério da Saúde, 2013. 160 p. : il. (Cadernos de Atenção Básica, n. 36)

Brem H, Canic MT. Cellular and molecular basis of wound healing in diabetes. J Clin Invest. 2007 May 1; 117(5): 1219–1222.

Carvalho AFM de et al. Terapia a laser de baixa intensidade e Calendula officinalis no reparo de úlcera em pé diabético. Rev. esc. enferm. USP [online]. 2016, vol.50, n.4, pp.628-634.

Casqueiro 2015 Casqueiro J, Casqueiro J, Alves C. Infections in patients with diabetes mellitus: A review of pathogenesis. Indian J Endocrinol Metab. 2012 Mar;16 Suppl 1:S27-36.

Chen L, Pei JH, Kuang J, Chen HM, Chen Z, Li ZW, Yang HZ. Effectof lifestyle intervention in patients with type 2 diabetes: a meta-analysis. Metabolism. 2015 Feb;64(2):338-47.

Chaves ME, Araújo AR, Piancastelli AC, Pinotti M. Effects of low-power light therapy on wound healing: LASER x LED. An Bras Dermatol. 2014 Jul-Aug;89(4):616-23. Review.

DCCT/EDIC research group. Effect of intensive diabetes treatment on albuminuria in type 1 diabetes: long-term follow-up of the Diabetes Control and Complications Trial and Epidemiology of Diabetes Interventions and Complications study. Lancet Diabetes Endocrinol. 2014 Oct;2(10):793-800.

Deana AM, de Jesus SH, Sampaio BP, Oliveira MT, Silva DF, França CM. Fully automated algorithm for wound surface area assessment. Wound Repair Regen. 2013 Sep-Oct;21(5):755-61.

Dini V, Salvo P, Janowska A, Di Francesco F, Barbini A, Romanelli M.

Correlation Between Wound Temperature Obtained With an Infrared Camera and Clinical Wound Bed Score in Venous Leg Ulcers. Wounds. 2015 Oct;27(10):274-8.

Diretrizes da Sociedade Brasileira de Diabetes (2015-2016) / Adolfo Milech…[et. al.]; organização José Egidio Paulo de Oliveira, Sérgio Vencio - São Paulo: A.C. Farmacêutica, 2016.

Eun-Gyo Jeo, Sung Shim Cho, Sang-Hoon Lee, Kang-Min Lee, Seo-Kyung Woo, Yoongoo Kang, Jae-Seung Yun, Seon-Ah Cha, Yoon-Jung Kim, Yu-Bae Ahn, Seung-Hyun Ko and Jung-Min Lee. Depth and combined infection is important predictor of lower extremity amputations in hospitalized diabetic foot ulcer patients. Hyun Ko and Jung-Min Lee Journal: The Korean Journal of Internal Medicine, 2017.

Farivar S, Malekshahabi T, Shiari R. Biological effects of low level laser therapy. J Lasers Med Sci. 2014 Spring;5(2):58-62. Review

Feitosa MP et al. Effects of the Low-Level Laser Therapy (LLLT) in the process of healing diabetic foot ulcers. *Acta Cir. Bras.* [online]. 2015, vol.30, n.12, pp.852-857

Ferreira AM, de Souza BM, Rigotti MA, Loureiro MR. (The use of fatty acids in wound care: an integrative review of the Brazilian literature). Rev Esc Enferm USP. 2012 Jun;46(3):752-60.

França CM, Anders JJ, Lanzafame RJ. Photobiomodulation in Wound Healing: What Are We Not Considering? Photomed Laser Surg. 2016 Feb;34(2):51-2. Doi:10.1089/pho.2015.4073.

Frangez I, Cankar K, Ban Frangez H, Smrke DM. The effect of LED on blood microcirculation during chronic wound healing in diabetic and non-diabetic patients-a prospective, double-blind randomized study. Lasers Med Sci. 2017 May;32(4):887-894. doi: 10.1007/s10103-017-2189-7. Epub 2017 Mar 25.

Gibran N.S., et al. Diminished neuropeptide levels contribute to the impaired cutaneous healing response associated with diabetes mellitus. J. Surg. Res. 2002;108:122–128

González JA, Resúa MR. [Effective cleansing and decontamination of the base of an injury; reduction in time for cicatrization]. Rev Enferm. 2008 Feb;31(2):20-1. Spanish.

Guo S, DiPietro LA. Factors Affecting Wound Healing. J Dent Res. 2010 Mar; 89(3): 219–229

Grupo de Trabalho Internacional sobre Pé Diabético. Consenso Internacional sobre Pé Diabético/ publicado sob a direção de Hermelinda Cordeiro Pedrosa; tradução de Ana Claudia de Andrade, Hermelinda Cordeiro Pedrosa Brasília: Secretaria de Estado de Saúde do Distrito Federal, 2001.

Hamblin MR. Phtobiomodulation or low-level laser therapy. J.Biophotonics9, Nº 11–12,1122–1124(2016)

Hamblin MR. Introduction to Experimmental and Clinical Studies Using Low-Level Laser (Light) Terapy (LLLT). Lasers in Surgery Medicine 42:447-449, 2010.

Huang YY, Chen AC, Carroll JD, Hamblin MR. Biphasic dose response in low level light therapy. Dose Response. 2009 Sep 1;7(4):358-83.

DCCT/EDIC Research Group, Aiello LP, Sun W, Das A, Gangaputra S, Kiss S, Klein R, Cleary PA, Lachin JM, Nathan DM. Intensive diabetes therapy and ocular surgeryin type 1 diabetes. N Engl J Med. 2015 Apr 30;372(18):1722-33.

Kajagar BM, Godhi AS, Pandit A, Khatri S. Efficacy of low level laser therapy wound healing in patients with chronic diabetic foot ulcers-a randomized control trial. Indian J Surg. 2012 Oct;74(5):359-63.

Karu T. Cellular and Molecular Mechanisms of Photobiomodulation (Low- Power Laser Therapy). Ieee journal of selected topics in quantum electronics, vol. 20, no. 2, march/april 2011

Kaviani A, Djavid GE, Ataie-Fashtami L, Fateh M, Ghodsi M, Salami M, Zand N, Kashef N, Larijani B. A randomized clinical trial on the effect of low-level laser therapy on chronic diabetic foot wound healing: a preliminary report. Photomed Photomed Laser Surg. 2011 Feb;29(2):109-14.

Kharroubi AT, Darwish HM. Diabetes mellitus: The epidemic of the century. World J Diabetes. 2015 Jun 25;6(6):850-67.

Klafke, A et al. Mortalidade por complicações agudas do diabetes melito no Brasil, 2006-2010. Epidemiol. Serv. Saúde [online]. 2014, vol.23, n.3, pp.455-462. Laser Surg. 2011 Feb;29(2):109-14.

Lanzafame RJ. Photobiomodulation, tissue effects and bystanders. Photomed Laser Surg. 2011 Aug;29

Lins RD, Dantas EM, Lucena KC, Catão MH, Granville-Garcia AF, Carvalho Neto LG. Biostimulation effects of low-power laser in the repair process. An Bras Dermatol. 2010 Nov-Dec;85(6):849-55

McArdle et al. Journal of Foot and Ankle Research 2015, 8(Suppl 1):A8 http://www.jfootankleres.com/content/8/S1/A8

Mandelbaum SH, Di Santis EP, Mandelbaum MHS. Cicatrização: conceitos atuais erecursos auxiliares Parte

II*. An bras Dermatol. Rio de Janeiro, 78(5):525-542, set./out. 2003.

Manhezi AC, Bachion MM, Pereira AL. (The use of essential fatty acids in the treatments of wounds). Rev Bras Enferm. 2008 Sep-Oct;61(5):620-8.

Mathur RK, Sahu K, Saraf S, Patheja P, Khan F, Gupta PK. Low-level laser therapy as an adjunct to conventional therapy in the treatment of diabetic foot ulcers. Lasers Med Sci. 2017 Feb;32(2):275-282..

Michels MJ, Coral MH, Sakae TM, Damas TB, Furlanetto LM.(Questionnaire of Diabetes Self-Care Activities: translation, cross-cultural adaptation and evaluation of psychometric properties). Arq Bras Endocrinol Metabol. 2010 Oct;54(7):644-51.

Minatel DG, Enwemeka CS, Franca SC, Frade AC. Fototerapia (LEDs 660/890nm) no tratamento de ulceras de perna em pacientes diabéticos: estudo de caso. An Bras Dermatol. 2009;84(3):279-83.

Minatel DG, Frade MA, França SC, Enwemeka CS. Phototherapy promotes healing of chronic diabetic leg ulcers that failed to respond to other therapies.

Moher D, Hopewell S, Schulz KF, Montori V, Gøtzsche PC, Devereaux PJ, Elbourne D, Egger M, Altman DG; CONSORT. CONSORT 2010 explanation and elaboration: updated guidelines for reporting parallel group randomised trials. Int J Surg. 2012;10(1):28-55.

Parisi MC, Neto MA, Menezes FH, Gomes MB, Teixeira RM, de Oliveira JE, Pereira JR, Fonseca RM, Guedes LB, E Forti CA, de Oliveira AM, de Nóbrega MMB, Colares VN, Schmid H, Nienov OH, Nery M, Fernandes TD, Pedrosa HC, Schreiber de Oliveira Cda S, Ronsoni M, Rezende KF, Quilici MT, Vieira AE, de Macedo GM, Stuchi-Perez EG, Dinhane KG, Pace AE, de Freitas MC, Calsolari MR, Saad MJ. Baseline characteristics and risk factors for ulcer, amputation and severe neuropathy in diabetic foot at risk: the BRAZUPA study. Diabetol Metab Syndr. 2016;8:25

Rasmussen A, Almdal T, Anker Nielsen A, Nielsen KE, Jørgensen ME, Hangaard S, Siersma V, Holstein PE. Decreasing incidence of foot ulcer among patients with type 1 and type 2 diabetes in the period 2001-2014. Diabetes Res Clin Pract. 2017 Aug;130:221-228. doi:10.1016/j.diabres.2017.05.025. Epub 2017 Jun 13.

Rezende KF, Nunes MA, Melo NH, Malerbi D, Chacra AR, Ferraz MB. (In hospital care for diabetic foot: a comparison between the estimated cost and the SUS reimbursement). Arq Bras Endocrinol Metabol. 2008 Apr;52(3):523-30. Portuguese.

Santos MA, Arrelias CC, Rodrigues FF, Gonela JT, Teixeira CR,Zanetti ML. (Adherence to diabetes mellitus treatments in family health strategy units). Rev Esc Enferm USP. 2014 Apr;48(2):257-63.

Schulz KF, Altman DG, Moher D; CONSORT Group. CONSORT 2010 statement: updated guidelines for reporting parallel group randomized trials. Ann Intern Med. 2010 Jun 1;152(11):726-32. doi: 10.7326/0003-4819-152-11-201006010-00232. Epub 2010 Mar 24. .

Schifferdecker E, Schmidt K, Boehm BO, Schatz H. Long-term compliance of intensified insul in therapy. Diabetes Res Clin Pract. 1994 Feb;23(1):17-23.

Tardivo JP, Adami F, Correa JA, Pinhal MA, Baptista MS. A clinical trial testing the efficacy of PDT in preventing amputation in diabetic patients. Photodiagnosis Photodyn Ther. 2014 Sep;11(3):342-50.

Trainotti S, Scheithauer M. [Process, disturbances and improvements of wound healing]. HNO. 2017 Jul 10. doi: 10.1007/s00106-017-0381-5. [Epub ahead of print] German.

Tchanque-Fossuo CN, Ho D, Dahle SE, Koo E, Isseroff RR, Jagdeo J. Low-level Light Therapy for Treatment of Diabetic Foot Ulcer: A Review of Clinical Experiences. J Drugs Dermatol. 2016 Jul 1;15(7):843-8. Review.

Vitse J, Bekara F, Byun S, Herlin C, Teot L. A Double-Blind, Placebo-Controlled Randomized Evaluation of the Effect of Low-Level Laser Therapy on Venous Leg Ulcers. Int J Low Extrem Wounds. 2017 Mar;16(1):29-35. doi:10.1177/1534734617690948. Epub 2017 Feb 17.

OMS 2016 http://www.who.int/mediacentre/factsheets/fs312/en/

World Health Organization (WHO). Use of glycated haemoglobin (HbA1c) in the diagnosis of diabetes mellitus. [internet]. 2011. Disponível em: http://www.who.int/diabetes/publications/ report-hba1c_2011.pdf.

34888

RIGIDEZ VASCULAR E FUNÇÃO ENDOTELIAL EM PORTADORES DE INSUFICIÊNCIA AÓRTICA

João Vicente da Silveira

Médico Intensivista e Cardiologista, Mestrado em Medicina pela Uninove e Doutorando em Medicina pela Uninove; Hipertensão:Cardiologia; Doutorando em Medicina pela Uninove, Universidade Nove de Julho. joao.silveira@uol.com.br

Carine Teles Sangaleti

Doutora em Ciências com ênfase em Cardiologia pelo Instituto do Coração da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo; Ensino Superior – Docente adjunta; Departamento de Enfermagem ; Universidade Estadual do Centro Oeste- Unicentro. sangaleti@yahoo.com.br

Keyla Yukari Katayama

Mestre na área de saúde-Educação Física; Educadora Física; Educação Física; Universidade Nove de Julho. keylakatayama@gmail.com

Luis Aparecido Bortolotto

Livre Docente pela FMUSP; Unidade de Hipertensão Arterial; Cardiologia; FMUSP. hipbortolotto@gmail.com

Fernanda Marciano Consolim Colombo

Livre Docente de Cardiologia pela FMUSP; Cardiologia: Hipertensão Arterial; Programa Pós Graduação da Uninove; Universidade Nove de Julho. fernanda.consolin@uninove.br

Palavras-chave: Elasticidade vascular. Rigidez vascular. Insuficiência aórtica. Remodelação vascular. Tonometria arterial.

Introdução/ Contextualização

A insuficiência aórtica (IAo) crônica é uma doença caracterizada pelo refluxo diastólico de sangue da aorta para o ventrículo esquerdo, e como consequência há sobrecarga de volume e pressão para as câmaras cardíacas e território arterial. Entretanto, pouco se sabe sobre os mecanismos envolvidos no remodelamento vascular na IAo.

Objeto/ Objetivo(s)

Avaliar em pacientes assintomáticos portadores de IAo: a) parâmetros ecocardiográficos e hemodinâmicos, b) rigidez das grandes e pequenas artérias e função endotelial periférica c) os marcadores inflamatórios, d) e a modulação autonômica.

Materiais e Métodos

Estudo clínico prospectivo e transversal realizado com pacientes de ambos os sexos, com idade igual ou superior a 18 anos, entre abril de 2014 a março de 2016. Os participantes foram divididos em dois grupos: Controle e IAo assintomáticos. Cada participante passou por avaliação clínica específica e passaram por coleta laboratorial de amostra de sangue para análise dos marcadores inflamatórios; avaliação da distensibilidade das grandes artérias através do método de análise da velocidade de onda de pulso (VOP) - (COMPLIOR) figura 1 e 2 e avaliação da rigidez das pequenas artérias e da função endotelial (tonometria arterial periférica-Endo-PAT) figura 3, e registro das curvas de pressão arterial batimento a batimento, através do eletrocardiograma para cálculo de variáveis hemodinâmicas e variabilidade da frequência cardíaca (FINONETER) figura 4 e 5.

Resultados

Foram avaliados 20 pacientes com IAo assintomáticos (grupo IAo) e 22 voluntários saudáveis pareados para idade e sexo (grupo controle). As medidas ecocardiográficas do pacientes com IAo estão aumentadas: aumento do volume sistólico final (110 ± 53 ± vs 60 ± 28 ml), volume diastólico final: (236 ± 66 vs 125 ± 29 ml), índice de massa do VE (171 ± 53,3 vs 110 ± 40,4 g/m^2) e átrio esquerdo (43 ± 9,2 vs 33 ± 4,1 mm); e a fração de ejeção esta diminuída (61 ± 6,6 vs 68 ± 3,8%). Estes dados indicam o remodelamento do ventrículo esquerdo em decorrência da doença valvar.

Não houve diferenças nos valores de pressão sistólica entre os grupos, no entanto houve decréscimo nos valores da pressão diastólica no grupo IAo (46,92 ± 14,87 vs 67,53 ± 10,80). Na variável hemodinâmica frequência

Figura 1: Aparelho analisador da VOP (Complior)

Figura 2: Posicionamento dos transdutores proximal e distal em artérias carótidas e femoral direitas, para determinar a VOP carótido-femural

Figura 3: Representação esquemática da técnica da realização do Endo-PAT

Figura 4: Monitor Finometer® (Finometer®, FMS, Finapres Medical System, Holland) que registra curvas de PA batimento a batimento, de forma não invasiva

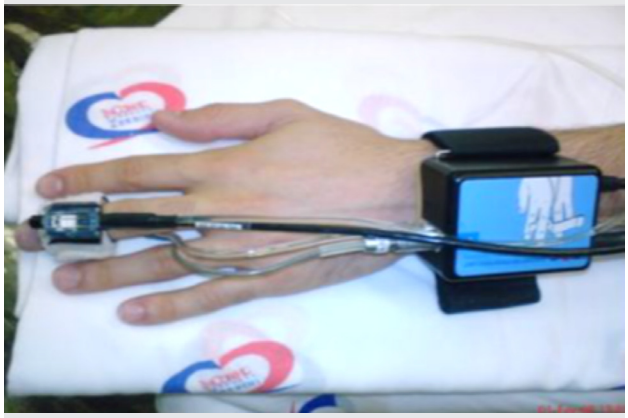


Figura 5: Manguito na falange distal do dedo médio da mão esquerda para geração das curvas de pressão

cardíaca não houve diferença entre os grupos e houve diminuição da resistência periférica total e aumento tanto do volume sistólico e do débito cardíaco no grupo IAo. A avaliação da distensibilidade arterial do segmento carótido-femural pela VOP, não demonstrou diferenças entre os grupos. Das variáveis inflamatórias analisadas a IL-4 mostrou-se diminuída no grupo IAo menores valores de IL-4 (13 ± 29 *vs* 87 ± 134 pg/ml).

A análise da variabilidade da frequência cardíaca no domínio do tempo mostrou que a variância de intervalo R-R (VARNN 1612 ± 1652 *vs* 2715 ± 1576 ms^2) e o desvio padrão de intervalo R-R normais (SDNN 35 ± 19 *vs* 50 ± 14 ms) estão diminuídas no grupo IAo quando comparadas ao grupo controle. Na variabilidade da frequência cardíaca (VFC) no domínio do tempo não houve diferença entre os grupos, no entanto houve maior variabilidade total da PAS no grupo IAo (VARPA 53 ± 26 vs 31 ± 16 $mmHg^2$).

O principal dado deste estudo, encontrado da análise da rigidez das pequenas artérias, foi à constatação do aumento da rigidez do leito vascular arterial periférico através da variável Índice de Aumento normalizado para a frequência de 75 batimentos por minuto comparando-se respectivamente o grupo IAo com o grupo controle AI@75 (16 ± 18 vs -0,63 ± 20), e AI (22 ± 20 vs 8,1 ± 20, p= 0,051).

Conclusão/ Considerações Finais

Pacientes com IAo crônica assintomáticos, apresentaram alterações hemodinâmicas peculiares que conduzem a alterações de remodelamento cardíaco e maior rigidez de pequenas artérias evidenciado pelo AI@75 e sem alterações na distensibilidade arterial do segmento carótido-femural pelo método velocidade de onda de pulso (VOP). Dentre os mecanismos potencialmente relacionados ao remodelamento vascular encontramos o maior débito cardíaco, a menor modulação vagal, e maior modulação simpática para os vasos, e a menor concentração sérica de citocinas pró-inflamatória IL-4. Futuros estudos direcionados a cada um dos mecanismos deverão ser realizados.

34522

A FORMAÇÃO DO PEDAGOGO E A CONSTRUÇÃO DE RECURSOS EDUCACIONAIS DIGITAIS EM AMBIENTES VIRTUAIS DE APRENDIZAGEM

Adriana Aparecida de Lima Terçariol

Pós Doutoranda na Universidade Aberta - Portugal junto ao Departamento de Educação e Ensino a Distância; Doutora em Educação e Currículo pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo; Mestre e Pedagoga pela Faculdade de Ciências e Tecnologia Unesp/Campus de Presidente Prudente/SP; Docente e Pesquisadora no Programa de Pós-Graduação em Educação - PPGE e Mestrado em Gestão e Práticas Educacionais – PROGEPE da Universidade Nove de Julho - UNINOVE/SP. atercariol@gmail.com

Andreza Gessi Trova

Mestre em Educação; PROPEGE-Universidade Nove de Julho - UNINOVE; Departamento de Educação-Pedagogia; Docente e pesquisadora UNINOVE/SP. gessitrova@yahoo.com.br

Margarete Bertolo Boccia

Doutora e Mestre em educação; PPGE- Universidade Nove de Julho - UNINOVE; Diretoria de Educação- curso de Pedagogia – UNINOVE; Docente e pesquisadora UNINOVE/SP. margaretebertolo@yahoo.com.br

Elisangela Aparecida Bulla Ikeshoji

Mestre em Educação; Professora do Ensino Básico, Técnico e Tecnológico; Área Gestão; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo – Câmpus Birigui/SP. elisangela.bulla@gmail.com

Resumo

Vivencia-se no cotidiano do professor, questionamentos e debates acalorados sobre a formação inicial de professores(as), principalmente àquela que ocorre por meio de ambientes virtuais. O uso de Ambientes Virtuais de Aprendizagem (AVA) se apresenta como uma realidade desafiadora na formação dos profissionais da educação e precisa ser uma das maiores preocupações das Instituições de Ensino Superior quando se trata de preparar e formar professores(as) para esta nova demanda social. Nesse sentido, o objetivo desta pesquisa foi discutir a importância da construção de recursos educacionais digitais para a formação dos futuros pedagogos(as) em ambientes virtuais de aprendizagem. Para alcançar o objetivo proposto, o presente estudo adotou a abordagem qualitativa. Os participantes foram estudantes do curso de Pedagogia, especificamente, da disciplina Tecnologias Aplicadas à Educação, ofertada de forma online, no primeiro semestre de 2016. O curso vincula-se a uma universidade da rede privada do estado de São Paulo – Brasil. Como fundamentos teóricos foram adotados estudos de Freitas (2009); Almeida et al. (2007); Kenski (2005); Demo (2015); Lévy (1993); Silva (2000), e outros. Como principais resultados, pode-se destacar que a construção dos recursos educacionais digitais, a partir da interação e colaboração dos estudantes no AVA propiciou o uso criativo e autoral das tecnologias, o que oportunizou aos professores formadores a tornar o ambiente de aprendizagem propício para a colaboração, favorecendo ainda com que os sujeitos que ali interagiram aprendessem a aprender, a respeitar a opinião do outro, valorizando a importância das trocas para a construção de novos conhecimentos. Compreendeu-se ainda que a formação inicial deve ser concebida como um dos componentes de mudança, mudança esta que em se tratando da formação de professores se instiga durante o processo de formação, com questionamentos, inquietudes, buscando melhorias no percurso para a transformação efetiva e ativa da/na escola. Por fim, esta investigação se deu ancorada na transformação das práticas pedagógicas, práticas estas apresentadas pelos estudantes da Pedagogia que produziram recursos digitais voltados para o sistema educacional. Ressaltou-se nesse

processo formativo o papel fundamental do professor formador nestes ambientes virtuais de aprendizagem, com vista a promover as ações nos fóruns de atividades, instigar discussões planejadas, conceber e acompanhar a promoção do pensamento crítico.
Palavras-chave: Formação Inicial. Atuação Docente. Recursos Educacionais Digitais. Ambiente Virtual de Aprendizagem. Trabalho Colaborativo.

Introdução

A sociedade que se configura exigirá cada vez mais da formação inicial do futuro pedagogo(a), demandando destes profissionais confronto de diferentes situações nos mais múltiplos espaços educacionais, pois a escola que temos ainda hoje é resquício da era industrial, foi pensada e posta para preparar indivíduos para viver e trabalhar. Serafim e Souza (2011, p. 20) chamam a atenção que a sociedade de hoje está sendo convocada a aprender, devido às novas exigências de formação de indivíduos, profissionais e cidadãos muito díspares daqueles que eram "necessários" na era industrial.

A Educação a Distância já se apresenta como uma realidade desafiadora na formação dos profissionais da educação e precisa ser uma das maiores preocupações das Instituições de Ensino Superior quando se trata de preparar e formar professores(as) para esta nova demanda social.

Esta "nova" atuação do(a) professor(a) configura avaliar a formação de professores(as) em diferentes perspectivas para o processo de construção do conhecimento, conhecimento este que se dá em diferentes formas de aprender, não mais como antes.

Para isso, o presente texto apresenta o conceito de recursos educacionais digitais, a importância do aprendizado colaborativo e autoria na construção de recursos educacionais digitais, sendo visto como um recurso que favorece à formação de futuros Pedagogos. Na construção de recursos educacionais digitais descreve-se as atividades propostas e as escolhas das equipes, compostas pelos(as) alunos(as) do curso de Pedagogia.

Portanto, o objetivo desta pesquisa foi discutir a importância da construção de recursos educacionais digitais para a formação dos futuros pedagogos(as) em ambientes virtuais de aprendizagem.

A seguir, apresenta-se brevemente os encaminhamentos metodológicos selecionados para o desenvolvimento desta investigação, assim como a apresentação e discussão dos resultados alcançados, finalizando com as considerações finais.

Metodologia

Para alcançar o objetivo proposto, a abordagem adotada para o desenvolvimento deste estudo foi a qualitativa, por estar a serviço do objeto de pesquisa, "com o objetivo de daí tirar, o melhor possível, os saberes desejados." (LAVILLE, C.; DIONNE, 2007, p. 43).

Os participantes foram estudantes do curso de Pedagogia, especificamente, da disciplina Tecnologias Aplicadas à Educação, ofertada de forma online, no primeiro semestre de 2016. O curso vincula-se a uma universidade da rede privada do estado de São Paulo – Brasil.

A turma foi dividida em grupos, solicitou-se aos integrantes de cada equipe dialogar entre si, usando o Fórum do Grupo, disponível no Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) adotado pela instituição para o desenvolvimento das disciplinas *online*, com o propósito de trocarem ideias, a respeito de qual recurso educacional iriam construir.

Após a construção do produto final – recursos educacionais digitais - pelos estudantes, orientou-se sua postagem como anexo no Fórum do Grupo, por um dos seus integrantes, assim como o envio de seu link com endereço para visualização na WEB.

Apresentação e discussão dos resultados

Construção de Recursos Educacionais Digitais

Faz-se necessário compreender que o recurso educacional digital é uma ferramenta que auxilia, tanto o processo como o estudante, no processo de ensino-aprendizagem.

Segundo Freitas (2009) o recurso educacional pode ser entendido como todo e qualquer equipamento ou tecnologias educacionais que são utilizadas no processo de ensino e aprendizagem com objetivo de incentivar e aproximar o aluno do conteúdo.

Para que a proposta de construção de um recurso digital de aprendizagem pudesse se concretizar, orientou os estudantes sobre as etapas que devem ser previstas e desenvolvidas para tal processo.

Portanto, o recurso digital enquanto ferramenta para apoiar o aprendizado deve ser planejado de modo a contemplar os seguintes aspectos: a escolha do tema é o primeiro item a ser discutido e elaborado; definir quem será o público-alvo no processo de ensino e aprendizagem; a pertinência e a justificativa do tema a ser trabalho; tendo como base os objetivos de aprendizagem desejada; escolher criticamente o conteúdo a ser desenvolvido com vistas a aprendizagem; os recursos

tecnológicos que melhor se adequa para que a aprendizagem efetivamente ocorra.

Para Almeida *et al*. (2007) deve-se considerar três aspectos: perfil dos estudantes, proposta pedagógica do curso e o acesso às tecnologias. Porém, para que os recursos criados propiciem o desenvolvimento e a formação do estudante o professor deve ser capaz de agir crítica e criativamente com vistas a motivar, privilegiar a troca, o envolvimento dos estudantes de maneira a proporcionar que a construção do conhecimento ocorra sobre os estudos propostos. Pois, o fim a que se destina o processo educativo deve estar articulado ao objetivo do ensino e aprendizagem (KENSKI, 2005).

E para que esse aprendizado no espaço virtual ocorra, o desafio a ser enfrentado pelo professor é saber lidar pedagogicamente com estudantes em situações extremas: dos estudantes que já possuem conhecimentos avançados e acesso pleno às últimas inovações tecnológicas, assim como instituições de ensinos equipadas com modernas tecnologias digitais, no contraponto, de estudantes excluídos das inovações tecnológicas e instituições de ensino com espaços educacionais precários (KENSKI, 2005).

Nessa perspectiva, o maior desafio para Kenski (2005, p. 79) é quanto ao professor, "ainda se encontra na sua própria formação profissional para enfrentar esses e tantos outros problemas". Sendo assim, o propósito de estimular atividades a serem desenvolvidas, para aplicação na educação, pelos os futuros pedagogos(as) são apresentada a seguir:

Um grupo escolheu a atividade de *Blog* - Mundo Artístico Infantil[1]. O *Blog* pode ser compreendido como páginas da internet, espaço que são publicados, textos, imagens, vídeos, entre outros. Neste caso, foi elaborado para estimular o público infantil, aborda sobre a importância das cores; como desenvolver atividades que envolvem cores para as crianças com vistas a contribuir para o desenvolvimento e aprimoramento das habilidades motoras, cognitiva, social, dentre outras funções. Além de dicas e orientações dadas sobre possibilidades de aplicações dessas atividades em diversos momentos do contexto escolar.

Outro grupo criou um aplicativo para celular – Brincadik´s[2]. Portanto, o aplicativo enquanto *software* foi desenvolvido para o público infantil com o objetivo de estimular a criança a criar no seu próprio brinquedo e perceber o quanto isso é divertido, além, de propiciar o desenvolvimento de conceitos como sustentabilidade para melhora do nosso planeta. Por fim, terceiro e último grupo optou por utilizar o *Facebook*, com o tema Saúde e Bem-estar[3].

O *Facebook* é uma rede social que possui aplicativos, podem ser criados perfis com fotos e informações pessoais que podem ser publicadas, seja no modo público ou privado, apenas aos que pertencem a rede pessoal. Nesse caso o público a que se destina esse recurso criado, educação de jovens e adultos (EJA), com objetivo de conscientizar os alunos sobre a importância de hábitos e práticas de saúde e bem-estar.

Os recursos educacionais digitais criados pelos estudantes desta pesquisa resultam da elaboração de um conhecimento próprio, denominado de autoria (DEMO, 2015). Contemplado também de um processo de ação colaborativa que no ensino pressupõe essencialmente a circulação das informações com vistas a alançar os objetivos previstos. A participação de todos os envolvidos na execução da tarefa, envolve superar os desafios, favorece o desenvolvimento de autoria, com intuito de realizar o melhor trabalho (KENSKI, 2008).

Autoria em Espaços Virtuais

Considerando-se os preceitos discutidos por Demo (2015), as Tecnologias Digitais de Informação e Comunicação (TDIC) abriram horizontes para a autoria, via WEB ou não.

O autor nos faz pensar sobre os movimentos que encontramos nas escolas sobre o uso das tecnologias, que muitas vezes são "escolarizadas" demais e acabam configurando-se como "enfeites", adereços das aulas que ainda visam a transmissão e reprodução de informações. Sua proposta deve ser a ação contrária, propondo a utilização das TDIC, como meios que podem potencializar a construção do conhecimento.

Assim, a autoria seria entendida como, "habilidade de pesquisar e elaborar conhecimento próprio, no duplo sentido de estratégia *epistemológica* de produção de conhecimento e *pedagógica* de condição formativa (DEMO, 1996) - formar melhor, produzindo conhecimento com autoria" (DEMO, 2015, p. 08, grifos e destaques do autor).

A proposição de processos autorais já foi discutida e rediscutida em várias Pedagogias, ao longo do tempo e da história da educação. Os estudos chamados de construtivistas, por exemplo, que com base epistemológica do conhecimento, já propunham a criança como protagonista do processo de construção do conhecimento e adotavam a autoria como argumento.

Demo (2015) retoma as pedagogias consideradas emancipatórias, para comprovar a afirmação que a autoria como foco da formação e da aprendizagem, não é uma proposta nova, apresenta as concepções freirianas que visavam o protagonismo e o diálogo. Sobre o sociointeracionismo, indica a ênfase do papel do profes-

1 Disponível em: http://mundo-artistico-infantil.webnode.com/

2 Disponível em: http://galeria.fabricadeaplicativos.com.br/brincadiks

3 Disponível em: https://www.facebook.com/pg/1941saudeebemestar/posts/?ref=page_internal

sor como mediador da aprendizagem, sendo "papel do professor 'puxar' o aluno para tarefas mais desafiadoras, para além das que já faz sozinho." (DEMO, 2015, p. 11). Amplia ainda, com base em Maturana e Varela (1994 apud DEMO, 2015, p. 12), enfatizando que "o estudante não aprende escutando conversa, mas produzindo conhecimento próprio." Existem ainda, outros aportes teóricos com perspectivas autorais como as metodologias de problematização, a pedagogia de projetos, as propostas de educação pela pesquisa, entre outras.

Com as TDIC articuladas às estruturas dos ambientes virtuais de aprendizagem, o aprender colaborativamente e a autoria passam a ganhar espaço e terem destaque para a análise de possibilidades e propostas a serem direcionadas à processos formativos de futuros professores(as), em especial, no curso de Pedagogia.

Sobre esta aprendizagem Serafim e Souza (2011, p. 23) remete as reflexões sobre a formação em todos os níveis dos

> […] professores da Educação Básica e de outros mais variados níveis de ensino, possam rever concepções de sustentação de suas práticas cotidianas, terem acesso e apropriem-se de conhecimentos necessários para trabalharem com a produção de vídeos digitais na sala de aula ou outras interfaces nas diversas disciplinas escolares, com vistas a propiciar motivação e aprendizagem. (SERAFIM; SOUZA 2011, p. 23).

Considera-se que estes espaços de formação enriquecem as aprendizagens como campo de estudo dos futuros pedagogos(as), ao usar diferentes meios de comunicação, ao se apropriar cada vez mais de diferentes recursos tecnológicos, para dinamizar e contextualizar o processo de aprendizagem, envolve as áreas tecnológicas e educacional, o que traz sentido aos estudantes cada vez mais jovens nas instituições de ensino superior (IES).

Para Silva (2000) a pedagogia interativa é uma proposta que valoriza o papel do professor como mediador de novas e recorrentes interações e encorajador da rede de conhecimentos que os estudantes constroem e do desenvolvimento de novas competências comunicativas.

Lévy (1993) salienta a importância da utilização da multimídia na educação. O autor reforça que todo conhecimento é mais facilmente apreendido e retido quando a pessoa se envolver mais ativamente no processo de aquisição de conhecimento. "É, portanto, um instrumento bem adaptado a uma pedagogia ativa." (LÉVY, 1993, p. 40).

Mayer (2000, apud SERAFIM; SOUZA, 2011) propõe sete princípios que devem estar subjacentes à concepção de um documento multimídia:

1. Os alunos aprendem melhor quando se combinam palavras e imagens do que só palavras — princípio multimídia;
2. Quando palavras e imagens correspondentes estão próximas em vez de afastadas, por exemplo, no mesmo écran — princípio de proximidade espacial;
3. Quando palavras e imagens são apresentadas simultaneamente em vez de sucessivamente — princípio de proximidade temporal;
4. Quando palavras, imagens ou sons não relevantes para o assunto são excluídos — princípio de coerência; quando se utiliza animação e narração em vez de animação e texto escrito — princípio de modalidade;
5. Quando se utiliza animação e narração em vez de animação, narração e texto — princípio de redundância;
6. E ainda analisando os sujeitos relativamente aos conhecimentos e à orientação espacial, concluiu que os sujeitos que se beneficiam mais de um documento multimídia são os que têm poucos conhecimentos relativamente e aos que já têm muitos conhecimentos;
7. Que são os sujeitos que têm elevada orientação espacial que mais se beneficiam comparativamente aos que têm pouca orientação espacial — princípio das diferenças individuais.

Quanto mais diferentes recursos de multimídias o futuro professor(a) for integrado ao trabalho pedagógicos, mais favorecerão a aprendizagem dos seus estudantes, sendo possível ampliar os aspectos motivacionais, construir diferentes conceitos e contextos para uma aprendizagem não linear, justamente por compreender que cada estudante aprende de formas diferentes.

Nessa perspectiva, têm-se os ambientes virtuais ou as "comunidades virtuais em que vigoram os princípios da aprendizagem colaborativa, cada membro do grupo é responsável pela sua aprendizagem e a aprendizagem dos demais." (KESNKI, 2008, p. 16).

Sendo assim, a responsabilidade de todos os envolvidos no processo de ensino e aprendizagem deve figurar de modo a proporcionar o crescimento coletivo.

A aprendizagem colaborativa acaba sendo uma alternativa a visão tradicional de aprendizagem. Conforme apresentado no quadro a seguir[4]:

4 Disponível em: <http://www.minerva.uevora.pt/cscl/index.htm>. Acesso em: 02 set. 2017.

Máximas sobre aprendizagem tradicional	Máximas sobre aprendizagem colaborativa
Sala de aula	Ambiente de aprendizagem
Professor - autoridade	Professor – orientador
Centrada no Professor	Centrada no Aluno
Aluno – "Uma garrafa a encher"	Aluno – "Uma lâmpada a iluminar"
Reativa, passiva	Proativa, investigativa
Ênfase no produto	Ênfase no processo
Aprendizagem em solidão	Aprendizagem em grupo
Memorização	Transformação

Quadro 1: Aprendizagem Tradicional x Aprendizagem Colaborativa

Portanto, a autoria propicia ao estudante produzir um conhecimento e o seu aprendizado, assim como o aprendizado colaborativo quando se tratar de ambientes virtuais favorecedores.

Aprendizagem Colaborativa na Formação

A formação a distância, via internet, em nosso país não é mais uma tendência para a formação de professores, trata-se de uma constatação. Em virtude dessa afirmação, este estudo discute a formação de pedagogos em ambientes virtuais, com vistas a compreender melhor essa realidade e oferecer propostas mais adequadas, consistentes e inovadoras com as expectativas dos futuros professores. Inúmeras são as oportunidades que se criam aos(as) professores(as) em formação inicial quando esta ocorre em contextos online, dentre elas destaca-se aqui a oportunidade para o aprender colaborativamente e o exercício da autoria.

No estudo de Alcântara, Siqueira e Valaszi (2004), encontram-se quatro motivos para se promover a aprendizagem colaborativa:

a) Incentivam a autonomia [do aluno] em perceber seu ritmo de estudo e aprendizagem; redirecionam a autoridade da sala de aula centrada no professor para os colegas, negociando as relações dentro do grupo, e do grupo para com o professor.
b) Estimulam a interdependência positiva.
c) Auxiliam os alunos a se tornarem autônomos, articulados e mais amadurecidos socialmente.
d) Auxiliam os alunos a aprender a relevância de um assunto não como um conjunto de fatos conclusivos, mas como construído pelo processo da conversação, perguntas e negociação. (BRUFFEE, 1999, p. 89 apud ALCÂNTARA; SIQUEIRA; VALASZI, 2004, p. 4-5).

Os motivos apresentados foram transformados pelo autor em quatro pilares da aprendizagem colaborativa como segue:

a) interdependência positiva entre os participantes do grupo.
b) interação face-a-face (vínculo).
c) contribuição individual.
d) desenvolvimento das habilidades interpessoais e de atividades em grupo. (ALCÂNTARA; SIQUEIRA, VALASZI, 2004, p. 5).

Pilares esses compreendidos e interpretados como os elementos básicos da aprendizagem colaborativa. Contextualiza-se um pouco mais cada um desses pilares, ao começar identificar sua aproximação com os ambientes virtuais de aprendizagem que ganharam nos últimos anos destaque por ser uma possibilidade de organização de propostas e trabalhos, principalmente em plataformas de estudos que utilizam a internet como o meio de comunicação.

Ainda segundo Alcântara, Siqueira e Valaszi (2004, p. 5) "a interdependência positiva é o elemento central da aprendizagem colaborativa", pois é estruturada a partir de cinco conceitos básicos: o primeiro está relacionado ao fato dos envolvidos no processo, no caso os estudantes, estarem vinculados a uma meta comum a ser atingida, eles compartilham objetivos ou deverão compartilhar dos objetivos que foram propostos pelo(a) professor(a). O conhecimento dos objetivos ou das metas comuns é elemento primordial para o envolvimento dos engajados.

O segundo conceito básico da interdependência vincula-se a realização de tarefas, consiste no modo como se relaciona com a divisão do trabalho, de modo que não reproduza a divisão de tarefas como no ensino tradicional, cada um faz a sua parte, cada um "faz um pedaço". Na aprendizagem colaborativa virtual, essa questão fica mais evidenciada e pode ser melhor compreendida, visto que, considerando-se o ambiente virtual de aprendizagem e a distância física entre os envolvidos, o estudante deverá compreender que sua participação e sua dedicação será para a construção coletiva e que se não houver a participação dele, não será possível, ao final chegar ao resultado esperado, na EaD, não dá para "dar um jeito no final".

Já o terceiro conceito básico refere-se à interdependência de recursos em que a divisão de materiais e principalmente de informações é necessária para o desenvolvimento da atividade proposta

O penúltimo e quarto conceito básico, "consiste em designar diferentes papéis entre os alunos que formam o grupo" (ALCÂNTARA; SIQUEIRA; VALASZI, 2004, p. 6) de modo que seja possível estabelecer e

balizar a comunicação entre os integrantes do grupo e com o próprio professor, assim, alguém passa a exercer um papel de liderança, em um determinado período e em outro possa haver a troca desses papéis entre os integrantes do grupo.

O quinto e último conceito pauta-se no resultado obtido conjuntamente, ou nas palavras do autor, "nas recompensas conjuntas a todos os integrantes do grupo." (ALCÂNTARA; SIQUEIRA; VALASZI, 2004, p. 6).

Exatamente pela ampliação da utilização das plataformas interativas de estudo e a realização de atividades colaborativas nesse ambiente, os estudos e redefinições do que seria e como seria essa aprendizagem é que a temática foi ganhando novo espaço e acabou se caracterizando como uma das possibilidades de construção de conhecimento em ambientes virtuais de aprendizagem.

Segundo Torres (2004), a aprendizagem colaborativa pode ser caraterizada pela participação ativa do aluno, além da:

> mediação da aprendizagem feita por professores e tutores; construção coletiva do conhecimento, que emerge da troca entre pares, das atividades práticas dos alunos, de suas reflexões, de seus debates e questionamentos; interatividade entre os diversos atores que atuam no processo; estimulação dos processos de expressão e comunicação; flexibilização dos papéis no processo das comunicações e das relações a fim de permitir a construção coletiva do saber; sistematização do planejamento, do desenvolvimento e da avaliação das atividades; aceitação das diversidades e diferenças entre alunos; desenvolvimento da autonomia do aluno no processo ensino-aprendizagem; valorização da liberdade com responsabilidade; comprometimento com a autoria; valorização do processo e não do produto. (TORRES, 2004, p. 50).

Assim, a aprendizagem colaborativa pode ser compreendida como essencial no ambiente virtual de aprendizagem, por propiciar a interação entre os estudantes e destes com o professor-formador, possibilitando a busca coletiva de respostas ou compreensão e interpretação de temáticas pertinentes ao processo educativo em desenvolvimento. Permite ainda, a comunicação, a sistematização das ideias produzidas e o desenvolvimento da autonomia dos alunos.

Assim, pode-se considerar a aprendizagem colaborativa uma situação de aprendizagem na qual duas ou mais pessoas aprendem ou tentam aprender algo juntas. De acordo com Torres (2004), esse processo de aprendizagem coletiva implica:

- A promoção de uma modificação no papel do professor, que passa a ser um facilitador.
- O desenvolvimento de habilidades de metacognição.
- A ampliação da aprendizagem por meio da colaboração, em que os alunos pela troca entre pares se ensinam mutuamente (TORRES, 2004, p. 76).

A aprendizagem colaborativa ao proporcionar a construção coletiva do conhecimento, assim como de autoria também propicia o desenvolvimento da competência do trabalho em equipe. No estudo em proposto contribui diretamente na formação do futuro pedagogo(a).

Neste caso, a aprendizagem colaborativa foi alcançada, pois cada estudante com suas habilidades, competências e talentos pôde colaborar com a equipe em prol de um recurso único que representaria o resultado final alcançado pelo grupo. Portanto, esses estudantes futuros professores, em formação, puderam desenvolver-se em diferentes dimensões, dentre elas: a cognitiva, a social, a emocional, a política, uma vez que houve a necessidade de interagirem entre si e com os objetos presentes em seu meio pessoal e acadêmico. Lévy (2003, p. 28) menciona ainda que a inteligência coletiva é "[…] uma inteligência distribuída por toda parte, incessantemente valorizada, coordenada em tempo real, que resulta em uma mobilização efetiva das competências."

A partir da experiência vivida e apresentada aqui, de forma geral, pode-se afirmar que características consideradas essenciais da aprendizagem colaborativa foram contempladas nos grupos de trabalho organizados no âmbito da disciplina "Tecnologias Aplicadas à Educação". Aos grupos foi atribuído um desafio comum que era a construção de um recurso educacional digital que pudesse ser utilizado em meio educacional, posteriormente, à sua construção. A partir disso, as interações começaram a se desenvolver nos respectivos Fóruns de Grupo, como mencionado anteriormente.

Destaca-se aqui ainda que a autoria foi exercitada, motivando os estudantes universitários a assumirem papéis diferentes daqueles que, geralmente, estão habituados a vivenciar em sala de aula presencial, ou seja, um papel passivo, mais voltado ao receber informações prontas que são apenas transmitidas pelos professores formadores. De acordo com Demo (2015, p. 25) a "aprendizagem como autoria é desafio primeiro para o professor." E o autor reconhece ainda que essa autoria pode ocorrer a partir do uso das diversas TDIC quando pontua que "trazem suas vantagens próprias do mundo digital, como é publicar, divulgar, discutir, trabalhar

em equipe, cooperar […] comunicar-se extensa e intensamente." (DEMO, 2015, p. 23).

Além do que esse autor pontua, cabe salientar que essas produções contribuíram para que os pedagogos se apropriassem melhor das TDIC, uma vez que foi necessário o uso de diversas delas para esse trabalho colaborativo. Dentre esses recursos tecnológicos evidenciou-se o aprendizado em relação ao uso do próprio Fórum de Grupo disponível no ambiente virtual, em questão, espaço esse que pouco costuma ser utilizado pelos demais professores formadores que atuam nos cursos ofertados a distância ou em disciplinas online que integram os cursos de Pedagogia, presencial, da instituição.

Ainda vale considerar que a construção desses recursos educacionais propiciou aos estudantes de Pedagogia a descoberta de potencialidades pedagógicas de diferentes recursos existentes na web, como, por exemplo, o *Blog*, o *Facebook* e aplicativos específicos para a construção de *apps* para o celular. Convém explicar aqui que na proposta da atividade lançados aos grupos ofereceu-se dicas de materiais de apoio que poderiam utilizar para organizar suas produções, o que contribuiu para que cada equipe pudesse dialogar entre si e optar pelo meio que mais lhe parecesse interessante ou familiar.

A partir dessas orientações uma equipe fez a escolha e optou então pelo *Blog* e ao buscar informações de como poderia utilizá-lo percebeu que esse espaço na web propicia mais que a organização de um diário online. Para a estruturação de seus *Blogs* as equipes optaram por um tema que pudesse ser direcionado a algum segmento educacional, como, por exemplo: Educação Infantil, Ensino Fundamental, Ensino Médio, incluindo Educação de Jovens e Adultos, Educação Especial e outros. Uma vez escolhido o tema de trabalho a investigação foi iniciada. O mesmo processo foi usado para o desencadeamento das produções via a rede social *Facebook*. A partir desse espaço virtual as equipes construíram páginas ou grupos temáticos, direcionando-os também para um segmento específico da educação. Outra tecnologia que esses estudantes descobriram refere-se às plataformas que permitem a construção de *apps* que podem ser acessados via *smartphones,* como exemplo destaca-se aqui a *Fábrica de Aplicativos*[5].

Portanto, ficou evidente assim que a construção de recursos educacionais, a partir de ambientes de formação online favorecem a aprendizagem colaborativa e autoria dos estudantes, de forma efetiva, tornando-se ainda contextualizada e significativa na medida em que cada equipe tem a autonomia para fazer escolhas, dentre elas: temáticas, a partir de segmentos de ensino de mais interesse como objeto de estudo e/ou futura área de atuação, e inclusive tecnológicas.

Nessa perspectiva as contribuições da aprendizagem colaborativa favorecem de maneira ímpar na formação do pedagogo, tanto para sua formação inicial quanto para sua atuação profissional, constantemente num processo contínuo de ação e reflexão.

A Formação do Pedagogo em Ambientes Virtuais de Aprendizagem

No artigo 1º do Decreto nº 9.057/2017, menciona a Educação a Distância enquanto modalidade de ensino:

> […] na qual a mediação didático-pedagógica nos processos de ensino e aprendizagem ocorra com a utilização de meios e tecnologias de informação e comunicação, com pessoal qualificado, com políticas de acesso, com acompanhamento e avaliação compatíveis, entre outros, e desenvolva atividades educativas por estudantes e profissionais da educação que estejam em lugares e tempos diversos.

Nessa perspectiva temos o Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA) que é compreendido como "sistemas compostos por diversos programas, que utilizam a tecnologia de ponta com a intenção de permitir e tornar mais efetiva a rede de relacionamento entre seus participantes e a disseminação de materiais e outros conteúdos." (MUNHOZ, 2013, p. 24).

Entende-se, portanto como sendo um diferencial quando a formação do pedagogo ocorre no ambiente virtual. Nesse ambiente é fundamental a qualidade e volume de comunicação e a colaboração, condição essa para oportunizar a participação ativa dos estudantes, no caso, do futuro pedagogo(a).

Segundo Souza e Sena (2011, p. 48) "um grande desafio para as instituições de ensino é a formação dos professores-formadores para atuarem nessa modalidade de ensino. Formar a equipe para trabalhar com a educação a distância (EaD) demanda tempo, estudo, além de recursos financeiros." O professor-formador deve ser entendido como o professor online, o mediador pedagógico no ambiente virtual de aprendizagem, capaz de propiciar a construção do conhecimento (SOUZA; SENA, 2011).

Entende-se que pensar no processo de construção de saberes é necessário, essencialmente ao que cabe à formação do professor para Nóvoa (1992, p. 26), pois visa "estimular uma perspectiva crítico-reflexiva, que forneça aos professores os meios de um *pensamento autônomo* e que facilite as dinâmicas de autoformação participada." Considerando os escritos de Nóvoa (1992, p. 27):

5 Outras informações consultar: http://fabricadeaplicativos.com.br/

> A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re)construção permanente de uma identidade pessoal. Por isso é tão importante investir a pessoa e dar um estatuto ao saber da experiência.

O autor, complementa ainda, ao enfatizar que toda formação e mudança na prática do professor implica um investimento pessoal, pois o professor é uma pessoa, com seus sentimentos, suas crenças, seu conhecimento, por isso, é importante dar espaço "para a interação entre as dimensões pessoais e profissionais, permitindo aos professores apropriar-se dos seus processos de formação e dar-lhes um sentido no quadro das suas histórias de vida." (NÓVOA, 1992, p. 26).

Para Jenkins (2006, p. 28) em relação à interação é importante compreender que: "nenhum de nós pode saber tudo; cada um de nós sabe alguma coisa; e podemos juntar as peças, se associarmos nossos recursos e unirmos nossas habilidades." De acordo com esse o autor essa interação implica a capacidade de comunicação, as relações entre as ideias de diferentes pessoas, oportunizando a "*produção coletiva de significados*".

Vivencia-se no cotidiano do professor, questionamentos e debates acalorados sobre a formação de professores(as), principalmente àquela que ocorre por meio de ambientes virtuais. A interação no ambiente virtual de aprendizagem deve ter um valor maior de importância do que a condição de ambiente, em se tratando apenas do espaço físico, desde que as metas para a aprendizagem estejam "voltadas para o desenvolvimento do sujeito ativo, dinâmico, autônomo, crítico e criativo" (SLOCZINSHKI; CHIARAMONTE, 2010, p. 127). Esse espaço deve ser vislumbrado como um espaço virtual de oportunidades de aprendizagem.

O atendimento personalizado do estudante é favorecido num ambiente virtual, garante-se assim aprendizagem personalizada (KENSKI, 2005). Os estudantes apresentam diferentes motivações para aprender e o professor pode adaptar as metodologias e técnicas de comunicação, de maneira que melhor atenda a cada um, mas sem deixar de considerar que enquanto grupo, as trocas de experiências, o compartilhar de suas construções cognitivas, ao utilizar as diversas ferramentas online, favorece a construção coletiva e colaborativa do conhecimento (SLOCZINSHKI; CHIARAMONTE, 2010). Essa potencialidade que o ambiente online oferece tanto para formação como aprendizagem do futuro professor é relevante e se faz necessária em seu processo formativo, uma vez que as vivencias desencadeadas nesse espaço virtual contribuirão também para o seu letramento digital.

Na pesquisa desenvolvida por Sloczinshki e Chiaramonte (2010) sobre a aprendizagem em ambientes híbridos (presencial e virtual) é evidenciado o desafio de elaborar um material de estudo que emprega progressivamente estratégias cognitivas mais complexas, de maneira que o aluno avance em diferentes níveis do conhecimento, reconstrua-os segundo sua própria capacidade, de maneira a participar ativamente de todo o processo de construção do saber.

Para Sloczinshki e Chiaramonte (2010) a comunicação entre os estudantes e seus formadores favorece diretamente a construção cognitiva dos sujeitos. A riqueza das ferramentas de comunicação como: mural, fóruns de discussão, bate-papo, correio, perfil, diário de bordo, portfólio, entre outras, propicia e incentiva o aluno ao desencadeamento da interação e novas buscas. Movimento esse, mediado pelo formador que o estimula e o encoraja a enfrentar os novos desafios que emergem no aprendizado online. Nessa perspectiva o professor, na concepção de Nóvoa (1992), no que se refere a formação vai efetivando um investimento pessoal. Complementa Kenski (2005) que o espaço de formação profissional do professor no espaço virtual, em um mundo em rede, é ampliado.

A formação do professor para Souza e Sena (2011, p. 51) deve ser guiada "na busca da construção do conhecimento, da aprendizagem contínua, da criatividade, da autoria colaborativa, a partir dos desafios apresentados no seu dia-a-dia, no contato com o seu objeto de trabalho, nas reflexões sobre sua experiência." O ressignificar da prática do professor deve ser um contínuo nessa profissão, da mesma forma que o conhecimento é vivo e dinâmico.

No caso da formação do professor, de acordo com o resultado preliminar da pesquisa de Souza e Sena (2011), é possível perceber que muitos professores têm resistência quanto ao compartilhar, dialogar, trocar experiências e construir conhecimentos em um ambiente virtual de aprendizagem. Mas, a riqueza na formação do professor se dá quando existe a disposição em participar e essa atitude favorece sua própria formação e a formação do outro, propiciando mudanças significativas.

Assim, optou-se por direcionar as reflexões, neste momento, para a análise das possibilidades dessa formação, a partir da construção de recursos educacionais digitais e suas oportunidades para a aprendizagem colaborativa e autoral.

Entende-se que os estudantes estão imersos no mundo digital e a aproximação a uma ferramenta educacional, no caso, a construção de um recurso educacional digital representa um modo mais significativo de experimentar a realidade. A "Internet nos dá acesso a um entorno real, quase orgânico, de milhões de

inteligências humanas perpetuamente trabalhando em algo e em muitas coisas que sempre têm uma relevância potencial para qualquer um e para todos os outros" (KENSKI, 2008, p. 15).

Portanto, a possibilidade apresentada nessa pesquisa instiga a refletir o quanto é representativa a contribuição que a construção dos recursos educacionais digitais favorecer o repensar os processos de formação do futuro pedagogo(a) e do processo de ensino e aprendizagem.

Considerações Finais

Para uma formação de qualidade, seja a distância ou presencial, propõe-se uma educação que efetivamente tenha o foco voltado para a aprendizagem de qualidade, considerando as futuras ações do(a) pedagogo(a).

Neste sentido compreende-se o papel fundamental do(a) professor(a) nestes ambiente virtuais de aprendizagem colaborativa, com vista a promover as ações nos fóruns de atividades, discussões planejadas para a promoção do pensamento crítico e reflexivo. Entende-se que no decorrer dos anos será possível identificar as alterações nos espaços educacionais que exigirão do futuro pedagogo(a) conhecimento e competência para romper com os novos paradigmas que as TDIC têm se apresentado nos últimos anos.

Refletir sobre a formação inicial do pedagogo(a) é recorrer aos diferentes espaços de formação, viabilizando a sua inserção em ambientes colaborativos de aprendizagem, mas para que isso ocorro efetivamente na prática, o corpo de professor que está à frente a formação inicial precisa desenvolver ações nos ambientes virtuais que possibilite dinâmicas participativas de cooperação, diálogo promovendo objetos que estimulem a criatividade para resolução de problemas inerentes ao processo educacional.

A construção dos recursos educacionais digitais a partir das interações desencadeadas no AVA oportunizou o uso criativo das tecnologias e favoreceu com que os professores formadores tornassem o ambiente de aprendizagem propício para a colaboração, favorecendo ainda com que os sujeitos que ali interagiram aprendessem a aprender, a respeitar, serem cidadão participativos.

Considera-se que a formação inicial deve ser concebida como um dos componentes de mudança, mudança esta que em se tratando da formação de professores se instiga durante o processo de formação, com questionamentos, inquietudes, buscando melhorias no percurso para a transformação efetiva e ativa da/na escola.

Por fim, esta investigação se deu ancorada na transformação das práticas pedagógicas, práticas estas apresentadas pelos estudantes da Pedagogia que produziram recursos digitais voltados para o sistema educacional.

Referências

ALCÂNTARA, P. R.; SIQUEIRA, L. M. M.; VALASZI, S. Vivenciando a aprendizagem colaborativa em sala de aula: experiências no ensino superior. **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, v. 4, n. 12, maio/ago. 2004. Disponível em: <http://www2.pucpr.br/reol/pb/index.php/dialogo?dd1=627&dd99=view&dd98=pb>. Acesso em: 20 jul. 2017.

ALMEIDA, M. E. B. de *et al*. Estratégias para ensinar e aprender em ambientes virtuais. **Revista Novas tecnologias na educação**, Porto Alegre, v. 5, n. 2, dez. 2007. Disponível em: <http://seer.ufrgs.br/index.php/renote/article/view/14235/8151>. Acesso em: 24 jul. 2017.

BRASIL. Decreto nº 9.057, de 25 de maio de 2017. Regulamenta o artigo 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. **Diário Oficial da União**, Brasília, DF, 26 maio. 2017. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-2018/2017/Decreto/D9057.htm#art24>. Acesso em: 02 set. 2017.

DEMO, P. **Aprender como autor**. São Paulo: Atlas, 2015.

FREITAS, O. **Equipamentos e materiais didáticos.** Brasília: Universidade de Brasília, 2009.

JENKINS, H. **Cultura da convergência**. São Paulo: Aleph, 2006.

KENSKI, V. M. **Das salas de aula aos ambientes virtuais de aprendizagem.** 2005. p. 71-80. Disponível em: <www.abed.org.br/congresso2005/por/pdf/030tcc5.pdf>. Acesso em: 20 jul. 2017.

_____. **Novos processos de interação e comunicação no ensino mediado pelas tecnologias**. São Paulo: Editora USP, 2008. Disponível em: <www.prg.usp.br/wp-content/uploads/vani_kenski_caderno_7.pdf>. Acesso em: 02 set. 2017.

LAVILLE, C.; DIONNE, J. **A Construção do Saber:** manual de Metodologia em Ciências Humanas. Porto Alegre: Editora Artes, 2007.

LÉVY, P. **A inteligência coletiva**: por uma antropologia do ciberespaço. 4. ed. São Paulo: Loyola, 2003.

_____. **As tecnologias da inteligência**: o futuro do pensamento na era da informática. Rio de Janeiro: Editora 34, 1993.

MUNHOZ, A. S. **O estudo em ambiente virtual de aprendizagem**: um guia prático. Curitiba: InterSaberes, 2013.

NÓVOA, A. **Formação de professores e profissão docente**. 1992. Disponível em: <http://repositorio.ul.pt/bitstream/10451/4758/1/FPPD_A_Novoa.pdf>. Acesso em: 03 abr. 2017.

SERAFIM, M. L.; SOUZA, R. P; CARVALHO, A.B.G; MOITA, F.M.C.D.S; SOUZA, R.P.D (Orgs). Tecnologias Digitais na Educação. **Multimídia na educação:** o vídeo digital integrado ao contexto escolar. Campina Grande/PB: Eduepb, 2011.p.19-50.

SILVA, M. **Sala de aula interativa**. Rio de Janeiro: Quartet, 2000.

SLOCZINSKI, H.; CHIARAMONTE, M. S. Aprender e desafiar a aprender em ambiente híbrido. In: VALENTINI, C. B.; SOARES, E. M. S. (Orgs.). **Aprendizagem em ambientes virtuais**: compartilhando ideias e construindo cenários. Caxias do Sul, RS: Educs, 2010. p. 126-144.

SOUZA, E. P. de; SENA, C. P. P. Formação de professores em ambiente virtual de aprendizagem: a mineração de dados contribuindo para a análises das interações. **Informática na educação: teoria & prática**, Porto Alegre, v. 14, n. 2, p. 47-61, jul./dez. 2011. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/InfEducTeoriaPratica/article/view/13298/16839>. Acesso em: 20 jul. 2017.

TORRES, P. L. **Laboratório on-line de aprendizagem:** uma proposta crítica de aprendizagem colaborativa para a educação. Tubarão: Unisul, 2004.

34550

A FORMAÇÃO DOCENTE SOB A PERSPECTIVA DO LETRAMENTO NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Andreia Bugui Asquino

Licenciada em Pedagogia (Faculdades Senador Fláquer); Mestranda em Educação (Uninove); Professora; Universidade Nove de Julho. donatoasquino@gmail.com

Roberta Ortolam

Licenciada em Letras (USP); Professora; Secretaria de Educação - Prefeitura de Santo André. betastrik@yahoo.com.br

Marcos Antônio Lorieri

Mestre e Doutor em Educação; Docente Do Programa de Pós-Graduação em Educação, Filosofia e Formação Humana; Universidade Nove de Julho. lorieri@sti.com.br

Resumo

O presente trabalho tem por objetivo apresentar a relevância da formação docente na aquisição da leitura e escrita pelos educandos a partir da perspectiva do letramento na Educação Infantil, considerando as características da modalidade e a importância do saber teórico do professor acerca do tema aliado à prática. A apropriação do código alfabético na idade adequada (primeiros anos do Ensino Fundamental) é fundamental para que os leitores advindos desse processo se tornem autônomos e críticos, conforme ampliem seu domínio desse saber. O domínio do código na idade adequada possibilitará, consequentemente, o domínio da leitura de maneira cada vez mais segura durante a vida do sujeito, contribuindo para o enriquecimento de sua leitura de mundo e para sua formação como pessoa. A formação docente configura-se como base inquestionável para a qualificação desse processo e, observando a perspectiva do letramento, para que o torne significativo de maneira a colaborar efetivamente com a formação humana e, consequentemente, com a construção de uma sociedade mais crítica, de cidadãos participativos e com respeito à coletividade. Essa pesquisa baseou-se na bibliografia disponível sobre o tema central – letramento – e sobre temas correlacionados como a formação docente, educação infantil, leitura e educação de modo geral sob uma perspectiva humanista, preocupada com a formação humana do educando como um todo. A prática das autoras no magistério em Educação Infantil fundamentou a busca pelos autores selecionados que corroboram com seus estudos o que, de fato, pode ser realizado no cotidiano de sala de aula. Práticas de leitura diversas e um ambiente alfabetizador que sejam significativos para o educador e para o educando, um ambiente que se torne consequência e registro do que realizam e constroem no processo de ensino e aprendizagem são fundamentais para o sucesso da aquisição da leitura e da escrita, possibilitando que sua vida seja construída sobre suas próprias escolhas, ressaltando a autonomia e a criticidade do sujeito.

Palavras-chave: Educação Infantil. Letramento. Formação Docente. Formação Humana. Leitura.

Introdução e justificativa

O letramento e a alfabetização são aprendizados essenciais para a nossa sociedade. Imersos numa cultura letrada, quem não domina esses saberes termina por ser excluído socialmente num ciclo de desigualdade que se reproduz incessantemente. A escola é a principal instituição cujo objetivo é romper com esse ciclo perverso propiciando acesso a esses e a outros conhecimentos historicamente construídos.

Mais do que em outras modalidades de ensino, a Educação Infantil é a porta de acesso para muitas crianças a essa cultura e parte importante do desenvolvimento escolar. É imprescindível, portanto, discutir esses temas – letramento e alfabetização – no contexto dessa modalidade. Estas discussões colaboram na formação dos professores enriquecendo seu trabalho de forma que, na Educação Infantil, as crianças possam, em situações de interação social ou sozinhas, ampliar suas capacidades de apropriação dos conceitos, dos códigos sociais e das diferentes linguagens, por meio da expressão e comunicação de sentimentos e ideias, da experimentação, da reflexão, da elaboração de perguntas e respostas.

Há que se considerar, no entanto, as características da faixa etária em questão de modo a não sacrificar vivências salutares ao desenvolvimento do sujeito em prol desse saber específico. O tempo de brincar livremente e a ludicidade devem ser observados e respeitados para possibilitar a formação integral de cada um.

A leitura configura-se no maior aliado das boas práticas de letramento, conjugando num mesmo objeto o sistema alfabético, que é a tecnologia aplicada, e a sua colaboração no registro e compartilhamento dos saberes. Ao considerar isso e o prazer que a leitura propicia, descobre-se que é inegável seu papel para a formação humana.

Tendo em vista as especificidades da modalidade e sua crescente importância na formação humana decorrente das transformações sociais e mercadológicas que obrigam que todos os membros habilitados de uma família se ausentem de seus lares para o trabalho externo, em especial nos grandes centros urbanos, aprofundar as discussões sobre Educação Infantil e Letramento é uma tarefa fundamental para o desenvolvimento pleno dos indivíduos e, gradual e consequentemente, para a diminuição das desigualdades sociais.

Objeto e objetivo

Apresentar a relação entre letramento e leitura na formação de educandos na educação infantil, considerando as características da modalidade e a importância do saber teórico do professor acerca do tema aliado à prática.

Metodologia

A pesquisa baseou-se em bibliografia específica para definir o termo letramento e as contribuições de um ambiente leitor para a formação dos educandos nessa perspectiva. Por essa razão, trata-se de uma abordagem qualitativa (SEVERINO, 2016). As experiências em sala de aula realizadas pelas autoras ao longo de suas carreiras profissionais foram de grande importância para nortear a escolha da bibliografia que respondesse às hipóteses levantadas no exercício do magistério. A prática pedagógica é fundamental nesse trabalho, caracterizando uma pesquisa-ação (SEVERINO, 2016), uma vez que a teoria e a prática se alimentam continuamente, qualificando os saberes das pesquisadoras e modificando as ações com os objetos de estudo.

Coleta e tratamento de dados

A Educação Infantil é, desejavelmente, a primeira vivência escolar do indivíduo. Ao longo do tempo, essa modalidade vem sofrendo modificações e reconceituações que denotam como as mudanças na sociedade afetaram e continuando afetando não apenas suas práticas, mas sua relevância e seu papel na contemporaneidade. Isso posto, faz-se necessário um aprofundamento dos conteúdos e da formação docente. Os estudos acerca do letramento muito contribuem para a qualificação docente e do seu trabalho pedagógico como um todo. Consequentemente, a formação humana é aprofundada a partir do desenvolvimento do leitor crítico e autônomo que a coesão do trabalho docente possibilita.

A fim de compreender a colaboração que a perspectiva do letramento traz à prática em sala de aula, é necessário discutir mais a respeito do tema. O termo apareceu recentemente na literatura e nos estudos dedicados à alfabetização:

> O termo letramento surgiu porque apareceu um fenômeno novo que não existia antes, ou, se existia, não nos dávamos conta dele, e, como não nos dávamos conta dele, não tínhamos nome para ele.(SOARES, 2001, p.34)

Para que se entenda a diferença e a complementaridade entre a alfabetização e o letramento, é importante que esses termos sejam definidos com clareza. Segundo Magda Soares, letramento é:

> (…) o estado ou condição de quem interage com diferentes portadores de leitura e de

> escrita, com diferentes gêneros e tipos de leitura e de escrita, com as diferentes funções que a leitura e a escrita desempenham na nossa vida. Enfim: letramento é o estado ou condição de quem se envolve nas numerosas e variadas práticas sociais de leitura e de escrita. (SOARES, 2016)

A mesma autora define alfabetização como a ação de ensinar/aprender a ler e a escrever. Nessa perspectiva, alfabetização seria o domínio da tecnologia de codificar (escrita) e decodificar (leitura).

Diante dessas definições, fica clara a relação de codependência entre ambas: a alfabetização que desconsidera o processo de letramento fica empobrecida, uma vez que o letramento lhe confere significado e lhe atribui o uso social do código alfabético. Da mesma forma, o processo de letramento em si é inócuo se o indivíduo não domina o código alfabético como sistema de representação. Ainda conforme Soares:

> Retomemos a grande diferença entre alfabetização e letramento, entre alfabetizado e letrado: um indivíduo alfabetizado não é necessariamente um indivíduo letrado; alfabetizado é aquele indivíduo que sabe ler e escrever; já o indivíduo letrado, o indivíduo que vive em estado de letramento, é não só aquele que sabe ler e escrever, mas aquele que usa socialmente a leitura e a escrita, pratica a leitura e a escrita, responde adequadamente às demandas sociais de leitura e de escrita. (…) Assim, teríamos alfabetizar e letrar como duas ações distintas, mas não inseparáveis, ao contrário: o ideal seria alfabetizar letrando, ou seja: ensinar a ler e a escrever no contexto das práticas sociais da leitura e da escrita, de modo que o indivíduo se tornasse, ao mesmo tempo, alfabetizado e letrado. (SOARES, 2016)

Portanto, alfabetização e letramento são constituintes da aprendizagem inicial da língua escrita e devem ser desenvolvidas concomitantemente.

Compreendendo o letramento como o processo de imersão na cultura letrada, é impossível dissociá-lo da leitura, em qualquer de suas muitas modalidades e acepções (leitura individual, leitura compartilhada, leitura feita pelo professor ou por outra pessoa, leitura de imagens, leitura de mundo).

Considerando esse momento da vida dos educandos, a que se soma a curiosidade e o prazer pela descoberta, comuns a essa faixa etária, é conveniente que o professor apresente diferentes tipos e gêneros textuais nas rodas de leitura e diversos materiais gráficos para que manuseiem como revistas, livros, gibis, panfletos, etc. Ampliando o repertório quanto aos suportes e gêneros textuais, a função social da escrita começa a ser compreendida. Colaboram para isso as rodas de conversa e a produção de textos orais dos alunos tendo o professor como escriba. Essa ação, quando bem organizada, familiariza o aluno com a cultura letrada, pois a criança que ainda não se alfabetizou, mas já folheia livros, finge lê-los, brinca de escrever, ouve histórias que lhe são lidas, está rodeada de material escrito e percebe seu uso e função; pode ser ainda analfabeta, porque não aprendeu a ler e escrever, mas já penetrou no mundo do letramento, e já é, observadas suas limitações, letrada. A leitura e a escrita, portanto, aprofundam o conhecimento do indivíduo a partir de sua leitura de mundo, que precede a primeira:

> O ato de ler e escrever deve começar a partir de uma compreensão muito abrangente do ato de ler o mundo, coisa que os seres humanos fazem antes de ler a palavra. Até mesmo historicamente os seres humanos primeiro mudaram o mundo, depois revelaram o mundo e a seguir escreveram as palavras. (FREIRE, 1990)

Há que se compreender que uma pessoa não lê para aprender a ler. A leitura atende a outros propósitos: lê-se para atingir objetivos, para relacionar-se, ampliar o repertório cultural e construir conhecimentos. Acima de tudo, porém, lê-se por prazer.

Não se pode esperar que a criança tenha prazer naquilo que desconhece ou naquilo que lhe é apresentado de maneira tediosa e enfadonha. Um adulto que deseje fomentar o anseio pela leitura numa criança deve, antes de tudo, ser ele mesmo ávido por essa atividade. Se propõe que a leitura seja uma obrigação, se não cria uma atmosfera mágica e interessante que os atraia inicialmente, não haverá aproximação que possibilite que descubram por si mesmos o prazer da leitura.

O ambiente alfabetizador em sala de aula contribui consideravelmente nesse processo. A diversidade de textos e suportes (livros, revistas…) deixados ao alcance dos educandos é fundamental para que se dê a livre exploração e manuseio e se desenvolva o comportamento leitor. Obviamente, a simples exposição ao material não garante esse desenvolvimento. É preciso que o professor estimule seus alunos, lhe ofereça modelos de comportamento durante as rodas de leitura, incentive e discuta sobre suas escolhas literárias, explore o objeto livro, apresentando suas características (capa, contracapa, orelha, sinopse, autor, ilustrador, tradutor quando tiver…). A biblioteca circulante com a parceria das famílias, devidamente orientadas sobre a

importância da leitura em si e dos laços afetivos que se estabelecem nesses momentos, é a continuidade desse trabalho.

O ambiente alfabetizador que se descreve aqui não deve conter textos quaisquer, mas textos que sejam significativos para o contexto em que a criança se insere, abrindo portas para seu conhecimento e descoberta de forma prazerosa e interativa. Mais do que isso, o uso desses materiais e o que os qualifica como materiais significativos para os educandos são os pontos principais que tornam o ambiente de tão grande importância no processo de letramento.

O trabalho pedagógico deve compreender experiências diversas que contemplem a vivência dos educandos mediando sua relação com os novos saberes que lhes vão sendo apresentados numa construção dinâmica e constante. Se o aprendizado é significativo, ele desperta o interesse para novas descobertas. Em Educação Infantil, esse despertar está inevitavelmente ligado ao encantamento com o saber, devendo observar o caráter lúdico do processo. Afinal, se mesmo com adultos o aprendizado pela via da ludicidade é muito mais desejável, com crianças é imprescindível. Pedagogicamente, ludicidade é a característica das atividades que possibilitam momentos de prazer, entrega e integração dos envolvidos. Atividades lúdicas são, portanto, as que propiciam uma experiência de plenitude, em que o sujeito se envolve por inteiro. Dessa forma, ao priorizar o aprendizado significativo, não há como descolá-lo da ludicidade, ainda mais se, observadas as necessidades da infância, tivermos clareza da importância do brincar e das atividades cinestésicas no desenvolvimento humano. O brincar é uma forma de comunicação da criança consigo e com o mundo. A educação deve propiciar um ambiente com diversas possibilidades de exploração e experiências para esse fim, contemplando diferentes linguagens (musical, corporal, gestual, escrita, oral, pictórica…) para que desenvolvam sua criatividade e imaginação. Brincando a criança aprende o que ninguém pode lhe ensinar, pois ela se estrutura como indivíduo nesse processo e conhece o mundo pela experimentação, vivenciando valores morais, culturais e afetivos de sua realidade. Sendo assim, é um exercício para o desenvolvimento de sua personalidade e para sua integração na sociedade por meio do desenvolvimento social pleno.

Para possibilitar experiências diversas, é necessário que o professor planeje suas ações criteriosamente prevendo variações significativas. O trabalho com cantos em sala de aula ajuda nessa organização, além de deixar a cargo da criança a escolha de suas preferências. Há inúmeras possibilidades: escritório, médico, cabeleireiro, casinha, carrinhos, jogos de montar diversos, massinha, brincadeiras livres supervisionadas, quebra-cabeças, jogos da memória, etc.

Acerca disso, Magda Soares afirma que atividades bastante comuns como os rabiscos, desenhos, os jogos e brincadeiras, não são consideradas alfabetizadoras, porém elas são parte fundamental do processo de alfabetização. As crianças recebem informações sobre a escrita quando brincam com a sonoridade das palavras, reconhecendo semelhanças e diferenças entre os termos, quando manuseiam todo tipo de material escrito, como revistas, livros, gibis, panfletos, etc., e quando o professor lê para a turma e serve de escriba na produção de textos coletivos.

A principal conquista que o caráter lúdico propicia à educação de um indivíduo é a socialização do mesmo. Porém, além disso, por meio da atividade lúdica e do jogo, a criança forma conceitos, seleciona ideias, estabelece relações lógicas, integra percepções e faz estimativas compatíveis com seu crescimento físico e desenvolvimento. Enfim, o lúdico possibilita a relação da criança com o mundo externo.

Há uma diferença básica entre um jogo pedagógico e uma brincadeira livre. Enquanto o segundo é determinado pela criação infantil e limitado apenas por ela, o primeiro nasce de uma intencionalidade clara do adulto mediador que, a partir de um objetivo cria condições para que ele seja alcançado de maneira prazerosa e envolvente, construindo novos saberes e conexões entre eles.

É importante salientar, no entanto, que a brincadeira livre supervisionada também desenvolve vários aspectos importantes da criança. Observando o grupo numa brincadeira livre é possível perceber como se dá a socialização de cada um, como se organizam na divisão de um mesmo objeto de interesse, como colaboram entre si em busca de um mesmo objetivo ou como resolvem conflitos que surjam, além do uso e organização de materiais e espaços. Ou seja, uma atividade pode ser livre para a criança, mas ela, a partir da observação do professor, pode ganhar outra dimensão e servir como suporte para o jogo pedagógico.

As atividades destinadas ao letramento devem partir desse mesmo pressuposto de ludicidade. Segundo Scarpa, apesar do receio de alguns educadores de que a alfabetização na Educação Infantil antecipe etapas do desenvolvimento do educando, em prejuízo do lúdico, a concepção de letramento e a garantia de respeito ao caráter lúdico que deve permear todas as propostas para essa faixa etária permitem que as crianças estabeleçam contato com o código alfabético, construindo relações com seu uso cotidiano, o que é fundamental no processo de alfabetização vindouro.

> Como se a escrita entrasse por uma porta e as atividades com outras linguagens (músicas, brincadeira, desenho, etc.) saíssem por outra.

> Por outro lado, há quem valorize a presença da cultura escrita na educação infantil por entender que para o processo de alfabetização é importante a criança ter familiaridade com o mundo dos textos. (SCARPA, 2006, p.1)

Por essa razão, a fundamentação teórica e a coerência do trabalho desenvolvido pelo professor são imperiosas. Tanto a formação inicial quanto a formação continuada devem subsidiar o profissional de forma a garantir que faça bom uso da língua em suas diversas modalidades e tenha conhecimentos sobre metodologia e estratégias para que seja um bom mediador entre seus alunos e o saber. Além disso, características como criatividade e percepção das necessidades e anseios da sua turma são importantes no que tange a uma prática inclusiva, de fato, preocupada em possibilitar o desenvolvimento de todos.

Quando se faz considerações a respeito da competência linguístico-enunciativo-discursiva do professor não se pretende julgar sua formação ou ao profissional como indivíduo, mas buscar saber a respeito de sua própria condição de letrado e, consequentemente, sua capacidade de ensinar a ler, escrever, compreender e analisar um texto. Não é possível estabelecer relações com um saber se o sujeito não os possui, enfim.

Considerando a perspectiva do letramento, o saber do professor deve ir para além do domínio da leitura acadêmica. Ele deve conhecer e reconhecer outras modalidades discursivas e como elas se inter-relacionam, conhecer os discursos que permeiam a vivência social dos seus educandos e outros que são divulgados pelas mídias de um modo geral (televisão, internet…). Esse saber auxiliará não apenas na sua composição como sujeito-leitor, mas como professor, efetivamente, uma vez que colabora na percepção de si e do outro, na quebra de preconceitos (em especial, os linguísticos) e colaborando de forma significativa para o desenvolvimento do leitor em potencial que reside em cada aluno sob sua tutela.

O domínio da norma padrão por parte do professor, portanto, servirá não apenas para sua própria inserção no mundo letrado como também como experiência que permitirá a orientação de seus alunos no mesmo caminho. Dominar a norma possibilita ao leitor que antecipe estratégias de aprendizagem, compreenda e ofereça soluções frente ás possíveis dificuldades encontradas pelos alunos. Um bom professor deve compreender que a relação que um sujeito tem com a língua permeia todas as suas relações sociais: o domínio da norma padrão, por exemplo, afetará suas relações familiares, com os amigos e com outros grupos sociais em que se insira. Esse saber ressignificará suas vivências e a autoconfiança o habilitará a lidar com essas mudanças e como uso social que fará desse saber, adequando-o ao grupo social onde se dará a comunicação. Em outras palavras, espera-se que o domínio da norma padrão sirva ao propósito de ampliar suas possibilidades e não de exclui-lo dos grupos aos quais já está inserido. Para tanto o preparo do professor deve incluir não somente a capacidade de selecionar leituras e exercícios e outras atividades adequadas às necessidades de seus alunos, mas prever também possíveis confrontos que o novo saber pode proporcionar ao educando. É preciso que sua leitura de mundo seja ampla:

> Não é o conhecimento de uma determinada teoria, por mais recente ou por maior que seja seu poder ou sua eficácia para explicar os fenômenos da linguagem, o que faz do alfabetizador ou do professor de língua materna um profissional bem formado na sua área. Um novo saber pode ser aprendido pelo professor que transita tranquilamente pela prática de leitura de textos acadêmicos, ou de divulgação científica, ou de análise do livro didático, ou que consegue coordenar um projeto pedagógico (cf. TINOCO, 2008), enfim, pela via da ação em diversas práticas sociais. Além dos conhecimentos teóricos pertinentes, devidamente ressignificados para a situação de ensino, o letramento para o local de trabalho abrange também conhecimentos sobre as condições específicas de trabalho, as capacidades e interesses da turma, a disponibilidade de materiais e o acesso que a comunidade tem a eles. E, nesse sentido, quanto mais o docente souber sobre o objeto de estudo e a situação comunicativa envolvida, sobre seus alunos e sua bagagem cultural, maiores serão as probabilidades de ele ser capaz de criar situações significativas de aprendizagem. (KLEIMAN, s/d)

Numa perspectiva freiriana, o que se propõe é que, incansavelmente, o professor fundamente seu trabalho no princípio de reflexão constante. Ação – reflexão – ação, como dizia o mestre.

Muitas vezes, nota-se, como já alertado por Scarpa e supracitado, que há uma concepção equivocada de letramento por parte de muitos professores, confundindo o termo com alfabetização. Conceber que esses termos são sinônimos traz mais prejuízos do que se pode supor. Um trabalho pedagógico baseado nessa concepção equivocada tenda a produzir leitores capazes de decodificar qualquer texto, mas com limitações em compreendê-lo e em atribuir-lhe novos significados. Em decorrência dessa concepção, as práticas pedagógicas

costumam ser baseadas na cópia de textos e exercícios repetitivos e inócuos, acarretando desinteresse dos alunos pela leitura e escrita, que passa a ser vista como uma atividade enfadonha. Numa perspectiva do letramento, o professor compreenderia que quem não sabe ler e escrever é analfabeto, porque não domina o código, mas não diria que fosse também iletrado. Imerso na cultura letrada, mesmo quem não domina o código está sujeito a ele e sabe de sua importância representativa. Muitas vezes, associada a essa concepção de que letramento e alfabetização são sinônimos, há a crença de que analfabetos são ignorantes. Reconstruir nesses profissionais a diferença entre os termos tal como foi apresentada no início desse artigo é imperioso para que se rompa com esse tipo de preconceito e se estabeleça de fato o aprendizado da língua e não sua decodificação mecânica.

> Para que realmente ocorra o processo de letramento é preciso que o professor problematize e compreenda as diferenças que existem entre as práticas de alfabetização e de letramento que não são, necessariamente, coincidentes. De acordo com o PCN (BRASIL, 1999b), […] a língua é um sistema de signos histórico e social que possibilita ao homem significar o mundo e a realidade. Assim, aprendê-la é aprender não só as palavras, mas também os seus significados culturais e, com eles, os modos pelos quais as pessoas do seu meio social entendem e interpretam a realidade e a si mesmas. (SIQUEIRA, 2015)

O desafio se afigura ainda maior considerando que o aprendizado, qualquer que seja ele, inclusive o da leitura e da escrita, é um processo que pode iniciar-se coletivamente, mas que só ocorre individualmente por tratar-se de um processo subjetivo. Dessa forma, cada educando apresenta-se ao professor como um processo de ensino-aprendizado diferente e inédito que merece sua atenção e o uso de todas as suas competências. Nas palavras de Emília Ferreiro:

A democratização da leitura e da escrita veio acompanhada de uma incapacidade radical de torná-la efetiva: criamos uma escola pública obrigatória para dar acesso aos inegáveis bens do saber contidos nas bibliotecas, para formar o cidadão consciente de seus direitos e de suas obrigações, mas a escola ainda não se afastou totalmente da antiga tradição: continua tentando ensinar uma técnica. (FERREIRO apud SIQUEIRA, 2015).

Embora a leitura e a escrita sejam conhecimentos complexos, as ações pedagógicas que os viabilizam são fácies de serem postas em prática e não requerem recursos extraordinários. Portanto, o letramento e a alfabetização são facilmente qualificados quando há coerência teórica por parte do docente e das instituições de ensino e clareza na execução de seus planejamentos construídos com intencionalidade desde os primeiros anos de escolarização, ainda na Educação Infantil.

Considerações finais

Saber ler e escrever e saber utilizar a leitura e a escrita nas diferentes situações do cotidiano são, hoje, necessidades tidas como inquestionáveis, tanto para o exercício pleno da cidadania, no plano individual, quanto para a medida do nível de desenvolvimento de uma nação, no nível sociocultural e político. Tendo em vista essa realidade, a escola como instituição tem o dever de propagar os saberes historicamente construídos a fim de que os educandos construam seus conhecimentos e contribuam positivamente para o desenvolvimento da sociedade. O domínio da leitura e da escrita para além da codificação/decodificação é de suma relevância para que esse processo ocorra de forma efetiva.

A relação de ensino-aprendizagem sob a perspectiva do letramento é, portanto, fundamental desde o início da escolaridade do sujeito para que se construa sobre uma base sólida e consistente e se desenvolva durante toda a sua vida, permeando seu desenvolvimento cognitivo, emocional, cultural, afetivo e social.

O ato de ler é, portanto, uma prática social que deve ser valorizada nos principais grupos sociais a que o indivíduo pertence, especialmente escola e família. No que tange à escola, esse valor é ainda maior posto que a capacidade de leitura crítica é a base do conhecimento científico numa cultura letrada como a nossa. Todos os gêneros textuais devem ser trabalhados desde cedo para que o sujeito possa ter contato e familiarizar-se com diferentes formas de expressão. Essa familiaridade permitirá que ele "converse" com os textos com os quais tenha contato ao longo de sua vida de forma proativa, desenvolvendo associações e inferências, ressignificando-os.

Dessa forma, com significado real, a leitura viabiliza o acesso não apenas aos conhecimentos historicamente construídos, mas a um universo imensurável de possibilidades que advém desses conhecimentos, de sua percepção individual acerca deles e dos novos conhecimentos que constrói a partir daí, contribuindo para a sociedade com suas perspectivas. A leitura permite que as experiências sejam partilhadas e se perpetuem através do tempo e da geografia. É o registro do pensamento de uma época e da afirmação do indivíduo.

Assim, a apropriação da leitura depende da cadeia de significados construída acerca dela e da mediação feita entre o indivíduo e esse saber. Como se trata de

um saber complexo e progressivo, o professor deverá ter clareza das dificuldades e dos objetivos propostos aos seus alunos. Além de domínio da técnica, é preciso que o profissional seja também um bom usuário da língua que ensina em todas as suas modalidades (escrita, fala, leitura, escuta), compreendendo por si e fazendo suas próprias inferências para que saiba como intervir de modo a atender aos objetivos anteriormente citados. Sua intencionalidade é, portanto, fundamental. O letramento é um processo desenvolvido ao longo da vida, decorrente das experiências de leitura e escrita que o sujeito vivenciar. A apropriação desse saber deve ser edificada sobre bases sólidas construídas desde os primeiros anos de escolarização, o que reforça a importância da formação docente e de um projeto coeso de educação em cada instituição.

A perspectiva do letramento traz contribuições importantíssimas na construção do trabalho pedagógico e, consequentemente, na aquisição da leitura e da escrita de forma qualitativa pelo educando que garantirá sua participação efetiva na sociedade como cidadão, ainda mais considerando que grande parte das crianças depende do espaço da escola para ter acesso a esse patrimônio cultural. A Educação Infantil, que já é uma etapa fundamental do desenvolvimento escolar das crianças, torna-se ainda mais importante para alunos oriundos de realidades excludentes. Ao democratizar o acesso à cultura escrita, sua contribuição para minimizar diferenças socioculturais é inquestionável.

Referências bibliográficas

BRASIL. *Referencial curricular nacional para a educação infantil*. Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1998.

CAMPANA, Joana Virginia Campos; MAGALHÃES, Cassiana. *A INSERÇÃO DA CRIANÇA NA CULTURA LETRADA: ALGUMAS CONTRIBUIÇÕES.* XI Congresso Nacional de Educação – EDUCERE: Curitiba, 2013.

COELHO, Silmara. *O Processo de Letramento na Educação Infantil.* In: Revista Pedagogia em ação, v.2, n.2, novembro/2010

FERREIRO, Emília e TEBEROSKY, Ana. Psicogênese da Língua Escrita. Porto Alegre: ArtMed, 2008.

FREIRE, Paulo. *A importância do ato de ler em três artigos que se completam*. 23ª. Ed. São Paulo: Cortez, 2006.

FREIRE, P. & MACEDO, Donaldo. Alfabetização: leitura do mundo, leitura da palavra. São Paulo: Paz e Terra, 1990.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. Brincadeiras na educação infantil. 06/11/2013. Disponível em>acesso em outubro/2016.

KISHIMOTO, Tizuko Morchida. O jogo e a educação Infantil. São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2002.

SCARPA, Regina. *Alfabetizar na Educação Infantil. Pode?* In: Revista Nova Escola. Ed. 189 (fevereiro/2006). Disponível em: http://revistaescola.abril.com.br/educacao-infantil/4-a-6anos/alfabetizar-educacao-infantil-pode> acesso em outubro/2016

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do Trabalho Científico.* São Paulo: Cortez, 2016.

SIQUEIRA, Margarete Ribeiro; FARIA Joelma Pereira de. Formação Docente Na Perspectiva Do Letramento Nos Anos Iniciais Do Ensino Fundamental. In: *Entremeios: revista de estudos do discurso. v.11, jul.- dez./2015* Disponível em < http://www.entremeios.inf.br > Acesso em julho/2017.

SOARES, Magda. *Alfabetização e Letramento: Caminhos e Descaminhos.* In: Pátio – Revista Pedagógica, edição de 29 de fevereiro de 2004. Disponível em: www.acervodigital.unesp.br> acesso em outubro/2016.

SOARES, Magda. *Letramento: Um tema em três gêneros.* 2ª Ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2016.

TFOUNI, Leda Verdiani. *Letramento e Alfabetização.* 9ª Ed. São Paulo: Cortez, 1995.

WITTKE, Cleide Inês. A Importância Da Leitura Na Formação Escolar. In: *Cadernos do IL*, Porto Alegre, n.º 50, junho de 2015. p. 98-113

34979

A LÍNGUA BRASILEIRA DE SINAIS NA MATRIZ CURRICULAR DO ENSINO BÁSICO

Alex Sandro Tomazini
Mestre em Educação, Professor – Faculdades CEVAP. alextomazini2010@hotmail.com

Resumo
A educação dos surdos no Brasil ainda não acontece na prática, por isso o intuito do trabalho foi em compreender quais são as implicações da inserção da Libras na matriz curricular da educação básica, exploramos as concepções a respeito da surdez e de como ela tem influenciado na identidade do sujeito surdo afinal, o surdo há anos vem sem descriminado pela sociedade, pois ainda no século XXI eles ainda fazem parte de uma minoria linguística que não é comtemplada de forma alguma. É necessário que haja uma sensibilização a respeito da importância da utilização da Língua Brasileira de Sinais na educação dos surdos. Utilizou-se a pesquisa bibliográfica como fonte de informação para aprofundamento desta pesquisa, o trabalho foi embasado em teóricos como Maria Cecilia Moura, Karin Strobel, Ronice Muller Quadros, Audrei Gesser e Cristina Lacerda com enfoque na pesquisa referente a proposta de educação bilíngue, que oportuniza aos alunos surdos uma aprendizagem e desenvolvimento real, os integrando a sociedade.
Palavras-chave: Inclusão. Surdos. Libras. Bilinguismo. Educação.

Introdução

No Brasil existem cerca de 5,7 milhões de pessoas com deficiência auditiva segundo dados do IBGE (2000), a população de surdos é grande, mas não é comum vermos surdos nas ruas, eles parecem invisíveis, porém não é bem assim, os surdos existem e estão por todos os espaços, são cidadãos que exercem seus direitos e deveres, e fomos acostumados a não os notar e mesmo que inconscientemente os excluímos.

Os surdos possuem uma língua diferente da língua falada que aprendemos, pois conseguimos ouvir essa língua. A língua brasileira de sinais, mais conhecida como Libras, é o meio pelo qual os surdos se comunicam e expressam seus sentimentos. A maioria de nós ouvintes não temos a fluência em Libras e assim não conseguimos nos comunicar com os surdos, criando uma barreira entre culturas, o que não é mais viável para a educação brasileira e pensando nisso, levantamos a questão da inclusão dessa língua no currículo escolar.

O currículo é o caminho que o aluno percorre durante toda sua trajetória escolar, o currículo define quem o aluno será ele influência na aprendizagem e consequentemente na vida do aluno, o currículo deve ser planejado minuciosamente, pois é parte importante no processo de aquisição do conhecimento.

É comum nas escolas que se busque nos primeiros anos do ensino da educação básica, um currículo com estudo de línguas estrangeiras como o inglês e o espanhol, deixando de lado a língua que também tem importância para a vida social inclusiva, como é o caso da Libras.

Desde 2002 na vigência do Presidente Fernando Henrique Cardoso, a língua de sinais foi decretada como segunda língua oficial no Brasil. Isso nos levou a refletir que no decorrer da nossa vida acadêmica vemos bem pouco sobre isso já que no ensino infantil desconhecíamos sua existência, no ensino fundamental nos ensinaram que não era necessário aprender, no ensino médio priorizaram a língua estrangeira e na graduação nos foi finalmente apresentada a língua, sem a relevância que ela merece. Durante o nosso terceiro semestre na graduação em Pedagogia e em toda a área de educação, por lei, se fez necessária, estudarmos apenas noções básicas sobre o assunto. Foi perguntado em aula o que seriam essas "noções básicas"? Como resposta a professora nos respondeu que seria o máximo que ela conseguiria passar para a turma, incluindo a teoria obrigatória do currículo tudo isso em 80 horas aulas.

Diante da realidade que vivemos é possível perceber que os surdos são vistos como "diferentes" e não há uma comunicação entre surdos e ouvintes, existemvárias barreiras que impedem esta comunicação, diante disso buscou-se dados para responder a seguinte pergunta: Após quinze ano da oficialização e reconhecimento da Língua Brasileira de Sinais, por que ela não faz parte da matriz curricular da educação básica?

A Libras ainda não é incluída na matriz curricular, mesmo existindoa lei que decreta que ela é oficial, por conta que essa lei não especifica sobre a obrigatoriedade do ensino de Libras e muito menos estipula uma carga horária mínima, sendo assim, a maioria das escolas preferem ensinar as línguas estrangeiras, ao invés do ensinar a Libras.

A inserção da Libras no currículo desde a educação infantil é uma alternativa, pois os surdos enfrentam diversas dificuldades para o acesso a Língua de sinais nesta faixa etária, seja porque os professores desconhecem a Libras ou porque não se sentem responsáveis por adquirir este aprendizado e acaba delegando essa função à família ou a outros profissionais especializados, esse tem sido o principal problema apresentado na inclusão do surdo nas escolas regulares.

O objetivo principal deste trabalho é analisar as implicações da inclusão da Língua Brasileira de Sinais – Libras na matriz curricular da educação básica, sendo que a Libras tem um papel incontestável na educação dos surdos, pois além de ser um meio de comunicação, tanto de alunos entre alunos, como na relação de professor e aluno. É um instrumento importante para a construção de significados e ao acesso dos conteúdos que são socialmente produzidos.

Falar sobre a inclusão da Língua de Libras no currículo educacional não provoca hoje as mesmas reações de alguns anos atrás. É notável que as pessoas pareçam ser favoráveis à inclusão social, isto significa que, mesmos com algumas resistências estamos progredindo rumo a mudanças. Por outro lado, vendo os avanços conquistados é preciso que continuemos lutando para transformar a sociedade em que vivemos, de modo que essa transformação favoreça a todos, o exercício pleno da cidadania.

As representações da surdez: surdo ou deficiente auditivo?

Existem inúmeras definições a respeito do sujeito surdo, essas definições têm diferentes significados atreladas a nomenclatura, ou seja, cada definição carrega uma carga seja ela positiva ou não, as diferentes definições são concepções da sociedade perante o surdo ou do surdo perante a sociedade, o surdo que se vê como Surdo é aquele que acredita que a surdez é apenas uma diferença que não o impossibilita de absolutamente nada. Para Gesser (2009) a visão surdo-mudo é uma visão da sociedade ouvinte que acredita que a surdez impede a fala, ou seja, além do indivíduo não ouvir ele também possui uma deficiência nas cordas vocais que o

impede de falar, esse tipo de visão é baseado em crença popular não tendo base científica, sendo uma inverdade. E a outra definição é de que o sujeito é deficiente auditiva, essa definição acredita que a pessoa com surdez é deficiente, dando mais ênfase à visão médica de que o surdo é "doente" essa visão traz uma carga negativa, pois define a surdez como incapacidade.

Quanto à definição correta sobre quem é o surdo depende como a sociedade o vê ou como o surdo se enxerga nesta sociedade, apenas a definição surdo-mudo está errada, as outras duas visões estão corretas, porém para definir o surdo segundo essas visões é necessário compreender todo um contexto em que ele está inserido. Segundo Skliar (1997, p.33) Citado por Gesser (2005, p.46) "a construção das identidades não depende da maior ou menor limitação biológica, e sim de complexas relações linguísticas, históricas, sociais e culturais".

A construção da identidade dos surdos vai além de um conceito ou significado, para compreender a identidade do indivíduo surdo é necessário entender que a identidade para ser definida carrega consigo questões históricas, sócias e culturais que vem influenciando há séculos as questões de identidade, ou seja, não é só a questão biológica mais todo um contexto em que o surdo está inserido para compreender como ele se encaixa na sociedade.

A importância da língua de sinais na educação dos alunos surdos

A ideia de inclusão no Brasil passou a ser difundida por volta dos anos 90, à inclusão está assegurada na LDB no artigo 4° seção III, incluir é segundo o dicionário Ferreira (2016) inserir num ou fazer parte de um grupo, esse significado só afirma o ideal da inclusão, entretanto as escolas de ensino regular garantem a matricula do aluno surdo, mais não sua verdadeira participação.

A educação de pessoas surdas ainda é um grande desafio, de acordo com Lacerda (2006) pesquisas pelo mundo indicam que surdos não conseguem desenvolver competências acadêmicas em comparação aos ouvintes, os dados destas pesquisam só mostram que há uma divergência que precisa ser sanada, os surdos têm capacidades cognitivas como os ouvintes e são capazes das mesmas coisas, por isso a urgência por mudanças para o pleno desenvolvimento dos surdos, estas mudanças devem iniciar a partir do docente.

Segundo Silva (2012) ao concluir sua escolarização básica, o surdo não é capaz de ler e escrever fluentemente ou ter domínio sobre os conteúdos pertinentes da escola de ensino regular, o principal motivo para essa defasagem é a insistência na corrente oralista, e o maior desafio é a comunicação através das Libras.

A inclusão dos alunos surdos em sala de aula de ensino regular é difícil já que o aluno surdo se comunica através das Libras que é a forma de comunicação e expressão dos surdos, e é essencial para o processo de ensino e aprendizagem do aluno. A criança surda compreende o mundo numa concepção mais visual dando ênfase a gestos. Segundo Santana (2007) e Moura (2013) a aquisição da língua de sinais é semelhante à linguagem oral para a criança ouvinte, a criança surda passa por etapas de assimilação e aprendizagem da língua assim como uma criança ouvinte. É preciso disseminar o pensamento que o surdo é incapaz, pois ele tem as mesmas habilidades que o ouvinte, e toda sua estrutura biológica é como de um ouvinte, não o impedindo de nada, e na escola o aluno surdo pode aprender como o ouvinte, mais é necessária uma mudança nas práticas educativas.

> A Língua de Sinais preenche as mesmas funções que a Língua Portuguesa falada desempenha para os ouvintes e deve ser adquirida, preferencialmente, na interação com adultos surdos que, ao usarem e interpretarem os movimentos e enunciados das crianças surdas na Língua de Sinais, as insiram no funcionamento linguístico-discursivo dessa língua. (SÃO PAULO,2007 p.17).

Para que o desenvolvimento da linguagem se dê de forma plena é necessário que a criança seja exposta a língua em diferentes contextos, a criança surda precisa estar em contato com a Libras em diferentes ambientes, seja na escola, em casa, ou em outros lugares de socialização, a criança só adquire a língua se ter uma interação com ela.

O uso da língua de sinais é essencial para o aluno surdo, a Libras é a comunicação do ciente surdo, ela contribui para a construção do processo de ensino e aprendizagem, construindo situações significativas naquele espaço conforme afirma Moura (2013), a Libras é à base de tudo, só a partir dela que o aluno pode adquirir outros conhecimentos pertinentes a sua faixa etária, portanto o incentivo a Libras deve ser constante.

A Libras exerce papel fundamental possibilitando o aluno surdo a aquisição da leitura e da escrita, segundo a autora Pereira (2012) uma vez adquirida a Libras, essa tem papel fundamental na aquisição da língua escrita, que segundo a proposta bilíngue deve ser adquirida, portanto a Libras é um auxílio na construção de conhecimento de mundo, só assim os surdos podem dar significado ao que escrevem e lêem, ainda segundo a autora é pela comparação da língua de sinais com o português que o surdo irá constituir

seu conhecimento acerca da língua escrita, a partir da Libras que o aluno compreende que a língua escrita realmente significa algo.

Para termos uma educação bilíngue eficiente, é necessário que a Libras e a língua portuguesa sejam implantadas ao mesmo tempo, com uma perspectiva de inclusão. É necessário que se pense nas implicações que consiste em aprender esta língua espaço-visual e o papel que ela exerce dentro de cada instituição

.

> Apenas aceitar a Língua de Sinais não resolve e não caracteriza uma proposta bilíngue, pois é preciso aceitar tudo o que vem junto com a língua, ou seja, a cultura, a identidade, a visão de mundo e a constituição do sujeito. Mas é também pensar na outra língua, na Língua Portuguesa, devendo, pois ser utilizada de maneira acessível ao surdo. (VIEIRA, 2014, p. 32)

É possível observar que a educação dos surdos em uma proposta bilíngue enfrenta diferentes contextos, que variam de acordo com cada estado e cidade, por isso, a autora afirma que se deve fazer uma inclusão planejada, pensada e estudada, onde o aluno se beneficie deste ambiente e consiga construir saberes. De forma que o ensino consiga promover resultados significativos e garanta o aprendizado, outro fator preocupante que ela relata, é a forma como está sendo concebida e organizada a educação bilíngue nas escolas regulares que tentam fazer está implantação, pois as necessidades educacionais não estão sendo atendidas, o que acaba fazendo com que este processo de ensino-aprendizagem não seja realizado de forma efetiva.

A aquisição da língua de sinais pelos surdos de pais ouvintes é um grande desafio,já que no Brasil 95% dos surdos são filhos de pais ouvintes, quando constatada a surdez segundo a autora Moura (2013) o sentimento dos pais ouvintes é de devastação e tristeza inconsolável , afinal os pais não desejam um filho surdo e a família se vê diante de um grande desafio para se adaptar a essa nova realidade, muitas vezes essa constatação da surdez demora, ou os pais demoram a cair em si, isso causa ainda segunda a autora um atraso na linguagem, e essa criança passa a não compreender o mundo da mesma forma que a criança ouvinte.

A criança ouvinte está cercada pela linguagem. É pela linguagem que ela constrói um mundo de significados que a acompanharão por toda vida. Mesmo aquilo que não é dirigido diretamente a ela, chega aos seus ouvidos de forma incidental, fazendo com que ela aprenda e apreenda tudo a sua volta. (MOURA,2013 p.16)

> A criança ouvinte aprende a língua de forma natural através de interações, pois pela audição desde o nascimento ela já está em contato com a língua oral, e já entende que é por ela que ela se comunica, já o surdo não tem essa mesma percepção já que ele não é capaz de escutar, portanto o acesso de informações pelo surdo é por meio do canal visual, a Língua de sinais é totalmente visual, e ela atende todas as funções de uma língua oral, portanto o incentivo e o ensino da Libras é essencial.

A família tem um papel fundamental no desenvolvimento global e na aquisição da linguagem da criança surda, ainda conforme a autora o que sabemos é que o papel de propiciar a aquisição da língua de sinais deveria ser da família, mais quando os pais são ouvintes este papel passa ser da escola, afinal a criança surda necessita da linguagem e, portanto, se não for pelos pais, a escola fica responsável por inserir a Libras no mundo do aluno surdo.

> A língua de sinais não é ensinada, mas adquirida. Essa aquisição ocorre de forma natural e real somente se o interlocutor se preocupar, antes de mais nada, em se comunicar com o surdo de forma fluida e interessada.
> (MOURA,2013 p.24)

A aquisição da língua pelos surdos deve acontecer de forma natural e prazerosa numa perspectiva vigostkiana que acredita que o desenvolvimento da criança se dá por meio de interação e atividades lúdicas que alicercem o processo de aquisição da língua, a aquisição da linguagem deve acontecer de forma espontânea e não artificialmente, segundo a autora é na escola que a criança surda espera encontrar interlocutores com os quais poderá construir relações comunicativas, trocar conhecimentos, e criar novas relações, de forma integra e plena, quando a criança entra na escola vê a possibilidade de se comunicar, de construir nova relações, por isso o papel da escola é fundamental, afinal este aluno pode nunca ter se comunicado com outras crianças.

Pensar na aquisição da língua da criança surda de pais ouvintes é um tanto complexo, o filho surdo não é o filho "imaginado" e os pais demoram a buscar adaptação para essa criança, o que dificulta e atrasa o aprendizado da Libras, portanto além da importância da escola, é necessário um trabalho psicológico com a família, pois essa desestabilização emocional influência e atrasa o processo de aquisição da língua.

Considerações finais

Na educação dos surdos hoje ainda existe um abismo entre o real e o ideal, muitos são os fatores que impedem a inclusão do aluno surdo na sociedade na escola, consideramos a seguir algumas das hipóteses que impedem a inclusão do aluno surdo. Em pleno século XXI é difícil encontramos alunos surdos no ensino superior seja devido às imposições que ocorrem os levando ao fracasso escolar ou até mesmo por não conseguirem se adaptar a vida acadêmica, seja pelo fato da compreensão ou pelas condições de estudos que são oferecidas aos surdos. De certa forma, a nossa legislação assegura seu ingresso no ensino regular, porém o decreto Nº 5.626, de 22 de dezembro de 2005, traz os artigos que regulamenta os direitos das pessoas surdas. O contexto onde o aluno surdo está inserido é muito complexo em relação a sua particularidade, porque tanto os seus direitos assegurados pelo estado quanto os deveres são facultativos, ou seja, a lei 10.436/02 regulamenta e reconhece a Libras como um sistema de comunicação eficaz, e com sua própria estrutura gramatical, o decreto 5.626/05 também destaca a necessidade de o educador conhecer a Libras desde a educação infantil, e o interprete do sexto ano até o ensino superior, e a convivência entre alunos surdos e ouvintes como base essencial para que aconteça o qual antes a inclusão social, acadêmica e cultural desse aluno.

Na pratica o aluno surdo tem outras opções, pois como qualquer outra deficiência há a necessidade do Atendimento Educacional Especializado (AEE), é por isso existem algumas poucas instituições no Brasil que além de prestar esse serviço, também atuam na área da educação como uma escola regular que e autorizada a isso legalmente, onde mesmo sendo instituições sérias e de confiança, só educam alunos surdos juntamente com o aluno ouvinte, mas infelizmente acaba não funcionado dessa forma já que o pai ou o responsável por essa criança prioriza a escola regular, levando em consideração a visão médica, que acredita que está seja a melhor escolha para a criança surda. Quando a escola regular acaba "não funcionando muito bem", os responsáveis pela criança acabam dando preferência a uma escola bilíngue, que geralmente fica localizada muito longe de onde a criança mora e acaba fazendo com que os alunos enfrentem algumas dificuldades para conseguirem estudar devido à distância.

A proposta bilíngue na educação dos surdos é um assunto que ainda gera muita polêmica, porque sobre o que diz respeito a uma escola bilíngue nosso sistema educacional ainda não está adequadamente preparado, tendo em vista que esse processo é um grande desafio, levando em consideração as políticas públicas que apontam alguns desafios em relação a proposta bilíngue, seja pelo fato de que no Brasil a visão médica prevaleça, existe uma grande dificuldade na aceitação da família em relação ao sujeito surdo, pela formação deficitária do Professor ou por simplesmente os surdos fazerem parte de uma minoria linguística e não são contemplados de forma alguma. Além disso, os diversos conflitos que se divergem entre si, não deixando bem claro a importância do bilinguismo para a criança surda.

O profissional da educação também precisa fazer sua parte, pois a lei obriga a disciplina de Libras no currículo do curso superior, porém o próprio decreto que regulamentou a língua não estabelece uma carga horária mínima, ficando assim a critério da instituição de ensino estipular a carga horária, muitas instituições colocam essa disciplina como conteúdo EAD que varia entre 10 e 40 h/a, onde o aluno do curso não aprende de maneira coerente o que precisa para aplicar em aula com os discentes, deixando assim lacuna sem sua formação e certamente prejudicando o ensino para a inclusão do aluno surdo, assim não garante ao aluno o pleno saber, onde há a necessidade de uma segunda língua. Neste caso, sendo a Libras a primeira língua e a segunda a língua portuguesa escrita.

Um outro fator que implica na consolidação de uma proposta bilíngue refere-se aos surdos filhos de pais ouvintes, que enfrentam alguns desafios no que diz respeito a aquisição da língua de sinais, porque o surdo não é visto como um filho "desejado" e a família se vê em desolação e o aceitamento desse filho leva tempo, atrasando o processo de aquisição da Libras. Ainda segundo o exposto, infelizmente o discurso utilizado pela sociedade é pautado em uma visão médica que acredita que a surdez é uma patologia e como tal deve ser curada, essa visão não condiz com a realidade da comunidade surda, a população brasileira é muito leiga no que diz respeito a educação dos surdos e apenas possuem um conhecimento popular sobre a surdez, na maioria das vezes acreditam que o surdo também é mudo, para modificar isso é necessário ações voltadas para a sensibilização da população a respeito da surdez e do surdo, e de como eles desejam ser tratados pela sociedade brasileira.

Concluímos perante toda a pesquisa que a educação de alunos surdos ainda acontece de uma forma fragmentada e superficial, sabemos também que este é um tema que deve ser bastante discutido e que existem diversas lacunas nas leis, que dificultam tanto o acesso dos profissionais da educação, quanto dos alunos surdos em classes regulares de ensino, partindo de nossa pesquisa foi possível compreender as dificuldades na inclusão dos alunos surdos e como as questões relacionadas as concepções de Surdez influenciam na visão dos ouvintes sobre os surdos , portanto sabemos que o caminho é longo e que é necessário políticas que contribuam para a construção de uma nova perspectiva de educação para os surdos.

Referências

BENTO, Ricardo Ferreira. **Tratado de otologia.** Editora da universidade de São Paulo: Fundação otorrinolaringologista: FAPESP, 1998

BÍBLIA, Português. **A Bíblia Sagrada: Antigo e Novo Testamento.** Tradução de João Ferreira de Almeida. Edição revista e corrigidano Brasil, São Paulo- SP: Geográfica, 2000.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Art. 205

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)**: Lei federal nº 8069, de 13 de julho de 1990. Rio de Janeiro: Imprensa Oficial, 2002.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases (LDB)**, Lei nº 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional. Brasília: MEC, 1996.

Brasil. **Lei de Libras**, Lei federal nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - LIBRAS, Brasília, 2002

BRASIL**. Ministério da Educação (MEC)**, Decreto Nº 5.626. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais, Brasília. 2013.

BRASIL**. Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**, Ensino Infantil, Brasília: MEC/SEF,1998

BRASIL. **Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN's)**, introdução. Ensino Fundamental, Brasília: MEC/SEF,1998

CAMPELLO, A. R. S. Pedagogia Visual / Sinal na Educação dos Surdos. In: Quadros, R.M. de.;Perlin, G. (orgs). **Estudos Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007. p. 100-131.

CICCONE, Marta. **Comunicação Total.** Rio de Janeiro: Cultura Médica, 1990.
CICCONE, Marta. **Comunicação Total: Introdução, estratégia.** Rio de Janeiro, RJ: Cultura Médica, 1996

DANESI, M.C.(Org.) **O admirável mundo dos surdos: novos olhares do fonoaudiólogo sobre a surdez.** EDIPUCRS 2007 porto alegre 2ª edição

FERREIRA, Aurélio Buarque. **Dicionário do Aurélio Online** - Dicionário português 2008 – 2017

GESSER, Audrei. **LIBRAS? Que língua é essa? Crenças e preconceitos em torno da língua de sinais e da realidade surda.** São Paulo: Parábola editora, 2009.

GOLDFELD, Marcia. **A criança surda: linguagem e cognição numa perspectiva sociointeracionista.**Plexus, 2002. São Paulo.

GUARINELLO, Ana Cristina. **O papel do outro na escrita de sujeitos surdos.** São Paulo: Plexus Editora,2007.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** (10ª Edição). Rio de Janeiro: DP&A; 2005.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade.** (11ª Edição). São Paulo: DP&A, 2006.

IBGE. **Censo demográfico 2000, tabulação de dados deficiência no Brasil.** Disponível em <http://censo2010.ibge.gov.br/> acessado em 21 mar.2017

JESUS, Lisiane Nunes. **Inclusão do Deficiente Auditivo: Alicerce: família, escola e sociedade.** Rio de Janeiro. Editora E-papers, 2009.

LACERDA, C. B. F. de. **A inclusão escolar de alunos surdos: o que dizem alunos, professores e intérpretes sobre esta experiência.** Cadernos Cedes: Educação, Surdez e Inclusão Social. Campinas. v. 26, n. 69, p. 163-184, 2006

LACERDA, C.B.F. et al in:**Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos – estratégias metodológicas para o ensino de alunos surdos.** São Paulo. Edufscar. 2013

MOURA, Maria Cecília. In:**Tenho um aluno surdo, e agora? Introdução à Libras e educação de surdos – Surdez e Linguagem.** São Paulo. Edufscar. 2013

OLIVEIRA, Liliane Assumpção.**Fundamentos Históricos, Biológicos E Legais Da Surdez.** Curitiba: IESDE BRASIL AS,2012.

PEREIRA, Maria Cristina. In :**Letramento, bilinguismo e educação de surdos- Papel da língua de sinais na aquisição da escrita por estudantes surdos.** Porto Alegre, 2012

PERLIN, Gladis. **As diferentes identidades surdas.** Revista da FENEIS - Ano IV – número 14 abr./jun. de 2002.

PERLIN, Gladis. In: **Estudos surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007.

QUADROS, R. In: **Estudos surdos I.** Petrópolis: Arara Azul, 2006.

QUADROS, R. In: **Estudos surdos II.**Petrópolis: Arara Azul, 2007.

SANTANA, Ana Paula (2007). **Surdez e Linguagem - Aspectos e Implicações Neurolinguísticas.** São Paulo: Plexus Editora.

SÃO PAULO, **Decreto 5.626 (2005) Regulamentação da Libras**. Cap. II, ao IX

SÃO PAULO, Secretaria Municipal de Educação. **Diretoria de Orientação Técnica. Projeto Toda Força ao 1º Ano: contemplando as especificidades dos alunos surdos** / Secretaria Municipal de Educação. – São Paulo: SME / DOT, 2007. Disponível em: <http://portal.sme.prefeitura.sp.gov.br/Portals/1/Files/8897.pdf. Acesso em 03/07/2017

SILVA, AngelaCarrancho. In:**Letramento, bilinguismo e educação de surdos- representação social da surdez: entre o mundo acadêmico e o cotidiano escolar.** Porto Alegre,2012

Sistema de conselhos federal e regionais de fonoaudiologia. **Manual de procedimentos em audiometria tonal limiar, logoaudiometria e medidas de imitância acústica.** [s.l.]: [s.n.], 2013.

SOARES, Maria Aparecida Leite. **A educação do Surdo no Brasil.**Campinas, SP: ADSF, 1999.

STROBEL, Karin. **As imagens do outro sobre a cultura surda.** Florianópolis. Editora UFSC. 2008.

STROBEL, Karin. In: **Estudo Surdos II.** Petrópolis: Arara Azul, 2007.

VIEIRA, Claudia Regina. **Bilinguismo e Inclusão - Problematizando A Questão.** 1.ed. Appris: Curitiba, 2014.

34324

A PRODUÇÃO DO ARTIGO CIENTÍFICO COMO TRABALHO DE CONCLUSÃO DE CURSO: COMPREENDENDO O CONCEITO DE LETRAMENTOS ACADÊMICOS

Eliane Feitoza Oliveira

Doutora em Linguística Aplicada pelo Instituto de Estudos da Linguagem da Universidade Estadual de Campinas (IEL-UNICAMP). Docente do Programa de Mestrado em Letras da Universidade Vale do Rio Verde (UNINCOR). eli_feitoza@yahoo.com.br

Daniel de Aguiar Pereira

Doutorando em Gerontologia pela Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas (FCM-UNICAMP) e Mestre em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Docente titular do Departamento de Educação da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). danielpaguiar@uni9.pro.br

Meire Cachioni

Doutora em Gerontologia pela Universidade Estadual de Campinas (FCM-Unicamp); Professora da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade/Unicam e Coordenadora da Graduação em Gerontologia da Escola Artes e Humanidades/USP. meirec@usp.br

Resumo

A pesquisa intitulada *"A produção do artigo científico como trabalho de conclusão de curso: compreendendo o conceito - letramentos acadêmicos"*, nasce do encontro de discussões e referências teóricas dos pesquisadores, que se insere nos campos de pesquisas da Linguística Aplicada e da Educação e tem como objetivo analisar a prática de letramento de um professor, ao orientar a produção do artigo científico como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC), a partir da análise de recortes feitos na transcrição das gravações de aulas ministradas em uma sala do curso de Letras de uma universidade privada da cidade de São Paulo. A análise está baseada nos modelos teóricos de letramento propostos por Lea e Street (1998; 2014) e no conceito de prática institucional do mistério de Lillis (1998), que analisa os aspectos dos gêneros do discurso que ficam à margem do ensino no processo de letramento acadêmico. Os resultados indicam que a prática do professor foi moldada por dois aspectos principais e seus desdobramentos: (a) a exigência da produção do artigo cientifico ter sido solicitada aos alunos como TCC, o que fez com que ele enfatizasse a necessidade de se evitar o plágio e os processos envolvidos na escrita do gênero; (b) o ensino dos elementos estruturais do artigo, em detrimento dos elementos linguístico-discursivos. Salienta-se que entendemos a prática do mistério como uma prática constitutiva dos eventos de letramento destinados ao ensino de gêneros – sendo que, a análise das aulas demonstra que a forma com a qual ela emerge está relacionada: ao que é ou não priorizado pelo professor nesse tipo de ensino; ao conflito entre quem os professores esperam que os alunos sejam e quem eles realmente são; e aos modelos de letramento que guiaram a prática do professor. Desse modo, entende-se também que em outros contextos de ensino e em outras instituições essa prática pode se manifestar ou ser implementada pelos docentes por motivos diversos aos do nosso campo de geração dos registros.

Palavras-chave: Letramento acadêmico. Gêneros do discurso. Artigo científico.

1 Introdução

Neste artigo, analisamos a prática de letramento de um professor, ao orientar a escrita de um artigo científico como Trabalho de Conclusão de Curso (TCC) de alunos do último semestre do curso de Letras de uma universidade privada da Cidade de São Paulo. Para atingir o objetivo proposto, procede-se a análise de trechos transcritos das gravações de quatro aulas destinadas a esse fim, que foram gravadas entre os anos de 2011 e 2012.

Nesse período, enquanto docentes dos cursos de Letras e Pedagogia dessa instituição, estávamos gerando registros para desenvolver um projeto, cujo foco era as necessidades de aprendizagem dos alunos em relação à produção de gêneros acadêmicos. Tendo em vista que, em conversas informais, os alunos demonstravam algumas dúvidas sobre a produção do artigo científico, bem como sobre as orientações didáticas a que tiveram e tinham acesso para produzi-lo, optamos, a fim de dar início ao projeto, por analisar a prática do professor responsável por orientar a escrita desse gênero no curso de Letras.

Assim, entendemos a escrita do artigo como uma prática social específica do contexto acadêmico/universitário, que emerge de eventos de letramentos também específicos, no caso do nosso contexto de pesquisa, das aulas destinadas à orientação do TCC, dado que nos permite dizer que a necessidade de escrever um artigo para ser avaliado como trabalho final de conclusão do curso de Letras moldou as aulas destinadas à orientação da escrita desse gênero, ou melhor, moldou os eventos de letramento.

Desse modo, compreendemos que os eventos de letramento também possibilitam observar e analisar a linguagem socialmente situada, como destaca Gee (1996). Para esse autor, os sentidos das palavras, frases, textos são sempre situados e são regulados pelos reais contextos em que estão inseridos, bem como pelas crenças sobre a escrita e pelos modelos de letramento aos quais os professores ancoram-se (STREET, 1984; 1995), ao abordar o ensino da escrita – aspectos que, de algum modo, tentamos evidenciar neste trabalho, visto que, na análise das aulas, procuramos focalizar os modelos de letramento aos quais o professor ancorou-se para orientar a escrita do artigo científico.

Tomamos como opção teórica para analisar os excertos transcritos das aulas as considerações de alguns estudiosos da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos, tais como Lea e Street (1998), que definem os modelos de letramento utilizados para ensinar e entender a escrita do contexto acadêmico, e Lillis (1999), que desenvolveu o conceito de prática institucional do mistério. Assim, antes de proceder à análise dos recortes feitos na transcrição das aulas, apresentamos, de forma breve, algumas características do artigo científico. Em seguida, conceituamos os modelos teóricos de letramento e a prática institucional do mistério, visto que são conceitos seminais para pesquisas desenvolvidas no âmbito da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos. Por fim, tecemos as considerações finais, destacando e retomando os aspectos que moldaram os eventos de letramento aqui analisados e, por conseguinte, a prática do professor.

2 Caracterização do artigo científico

No contexto acadêmico, o domínio de vários gêneros, "categorias e valores com os quais as várias disciplinas trabalham em torno de seu objeto de estudo, é condição" primordial para que o aluno universitário tenha acesso e produza conhecimento para os fins acadêmicos (MOTTA-ROTH, 1998, p. 02). Desse modo, um texto considerado adequado é aquele que atende à estrutura retórica prototípica de um dado gênero. Para analisar essa estrutura, bem como as estratégias que os escreventes usam para organizar as informações nos gêneros acadêmicos, Swales (1990) propôs o modelo CARS *(Create a Research Space*). Esse modelo foi desenvolvido, inicialmente, pelo autor para observar e analisar os movimentos retóricos da introdução de artigos acadêmicos, porém pesquisadores como Motta-Roth e Hendges (2010), Bezerra (2002), entre outros, observaram sua aplicabilidade, fazendo algumas adaptações, para proceder à análise do artigo científico e de outros gêneros acadêmicos.

No que concerne ao artigo científico, Swales (2004) aponta que ele, enquanto gênero escrito, serve ao propósito de divulgar as investigações, descobertas e discussões de questões teóricas e metodológicas da comunidade acadêmica. Já Motta-Roth e Hendegs, que se referem ao artigo científico como artigo acadêmico, o definem como

> um texto, de aproximadamente 10 mil palavras, produzido com o objetivo de publicar, em periódicos especializados, os resultados de uma pesquisa desenvolvida sobre um tema específico. Esse gênero serve como uma via de comunicação entre pesquisadores, profissionais, professores e alunos de graduação e pós-graduação […] a título de generalização, um artigo pode ser visto como um documento escrito por um ou mais pesquisadores para relatar os resultados de uma atividade de investigação (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p. 65-66).

Verifica-se que, para as autoras, o artigo pode servir ao propósito de divulgar os resultados ou partes de pes-

quisas realizadas previamente a sua escrita (monografia, dissertação, tese) e serve como via de comunicação entre várias pessoas. Em nosso campo de geração dos registros, esse gênero é solicitado, conforme dito anteriormente, como Trabalho final de Conclusão do curso de Letras e de outros cursos. Sendo assim, o aluno tem o prazo de dois semestres, geralmente os dois últimos semestres do curso, para entregar o projeto de pesquisa e desenvolver o artigo. Ou seja, visto dessa ótica, o artigo não é resultado de trabalhos prévios, serve para fins avaliativos e é exigido como requisito parcial para o término do curso, e não para divulgação do conhecimento – de modo que a comunicação restringe-se ao aluno e ao professor orientador, visto que, na época em que os artigos foram produzidos, os alunos não precisaram submetê-lo a avaliação de uma banca.

Swales (1990) aponta que o artigo científico ou acadêmico apresenta uma organização retórica que compreende quatro unidades retóricas básicas, são elas: introdução, métodos, resultados e discussão. O autor (2004) resalta que essa organização pode sofrer mudanças em virtude das especificidades das áreas do conhecimento. Motta-Roth e Hendges (2010), baseadas nas considerações de Swales, quanto à organização retórica do artigo, demonstram que o gênero é organizado em cinco unidades retóricas – introdução, revisão da literatura, metodologia, análise e discussão dos dados, conclusão – de modo que para que essas unidades ou seções possam ser construídas, se faz necessário que ocorra uma progressão da informação que perpassa os seguintes itens:

- selecionar as referências bibliográficas relevantes ao assunto;
- refletir sobre estudos anteriores na área;
- delimitar um problema ainda não totalmente estudado na área;
- elaborar uma abordagem para o exame do problema;
- delimitar e analisar um conjunto de dados representativos do universo sobre o qual deseja alcançar generalizações;
- apresentar e discutir os resultados da análise dos dados;
- finalmente, concluir, elaborando generalizações a partir desses resultados, conectando-as aos estudos prévios dentro da área de conhecimento em questão (MOTTA-ROTH; HENDGES, 2010, p.68).

Na visão das autoras, essa progressão inicia-se com a apresentação geral da disciplina em que está situado o conhecimento estabelecido e o problema a ser investigado, passando pela descrição de como a pesquisa foi desenvolvida e que dados foram gerados e analisados, chegando à interpretação dos dados e demonstração da relevância da análise para a área do conhecimento em que se situa o estudo. Tendo em vista essa progressão, na unidade retórica ou seção Introdução, segundo Motta-Roth e Hendges (2010), o escrevente deve contextualizar o tema e o problema de pesquisa de acordo com a área em que o trabalho se insere, bem como apresentar o objetivo e a justificativa do estudo. Ainda nessa seção, as autoras recomendam que o autor apresente algumas generalizações sobre o assunto que guia o trabalho e a forma como o texto encontra-se organizado.

A revisão da literatura é uma unidade que, segundo as autoras, pode aparecer como uma subseção da Introdução, ou em seção própria apresentada após a Introdução, de modo que essa unidade tem o objetivo de situar o artigo dentro de uma área de pesquisa e apresentar as considerações teóricas dos autores que fundamentarão e legitimarão o trabalho. A Metodologia serve ao propósito de apresentar a abordagem metodológica adotada na investigação e o de "apresentar os materiais e os métodos (participantes ou sujeitos, instrumentos, procedimentos, critérios, variáveis/categorias de análise, etc.) a serem adotados", de modo que sua função retórica é "narrar os procedimentos de coleta e análise dos dados", bem como descrever os materiais que propiciaram a obtenção dos resultados (MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010, p. 114-115).

Já a seção destinada aos Resultados e Discussão, tem o objetivo de apresentar a descrição dos dados que foram coletados, bem como a interpretação deles (MOTTA-ROTH; HANDGES, 2010). A conclusão ou considerações finais aparecerem em seção própria do artigo, e isso fica sinalizado na proposta de organização retórica de Bernardino (2007), que compreende as seguintes unidades retóricas: Introdução, Revisão da Literatura, Metodologia, Resultados e Discussão e Considerações Finais. Isso posto, na próxima seção, apresentamos os modelos teóricos de letramento e o conceito de prática do mistério – categorias utilizadas para a análise dos registros deste trabalho.

3. Abordagens sobre a escrita no ensino superior e a prática institucional do mistério

O termo letramentos acadêmicos refere-se aos diversos letramentos que emergem do contexto acadêmico (LEA; STREET, 2006). Para Fischer (2008, p, 180), respaldada pelo trabalho de Klemp (2004), o termo pode ser definido "como um processo de desenvolvimento contínuo de conhecimentos sobre como interagir com as diferentes formas de textos nesse meio". Na voz da autora (2008), ancorada na noção de discurso de Gee (1996), para que esses conhecimentos sejam desenvolvi-

dos, faz-se necessário que os alunos adquiram fluência em formas particulares de pensar, fazer, ler e escrever etc. próprias do domínio acadêmico, o que implica compreender que a inserção na cultura letrada da academia envolve, entre outros aspectos, o desenvolvimento de reflexões de caráter metalinguístico, no que diz respeito ao funcionamento dos gêneros discursivos, conteúdos e conceitos que compõem dada área do conhecimento. Nesse sentido, ser academicamente letrado

> significa que um aprendiz tem um repertório de estratégias efetivas para compreender e usar as diferentes linguagens, especializadas e contextualizadas, no domínio acadêmico. Ainda, indica os papéis sociais (pelo menos desejáveis) de alunos e professores, as finalidades de os alunos estarem neste domínio e as relações estabelecidas com o conhecimento e com o saber. (FISCHER, 2008, p. 180-181).

Na concepção de Fischer (2008), fica claro que para o aluno se inserir no domínio acadêmico ele precisa desenvolver habilidades metalinguísticas que lhes permitam lidar com as práticas escriturais acadêmicas, bem como compreender as formas de pensar, ser e agir legitimadas nesse contexto. A título de esclarecimento e com base nas considerações de Fischer (2008), neste trabalho, ao nos referirmos a letramentos acadêmicos estaremos nos remetendo a uma vertente teórica específica de pesquisa, Letramentos Acadêmicos, e às práticas escriturais que são próprias do ensino superior.

Assim, em virtude da expansão do ensino superior, alguns estudiosos inauguraram uma vertente de pesquisa que busca compreender o processo de ensino e aprendizagem da escrita no ensino superior a partir de uma perspectiva mais ampla. Para tal, Lea e Street (1998) explicitam os três modelos sobre os quais a escrita dos alunos pode ser compreendida, em pesquisas que abordam as práticas escriturais do domínio acadêmico, bem como pode ser ensinada: modelo das habilidades, modelo da socialização acadêmica e modelo do letramento acadêmico.

A abordagem do estudo das habilidades compreende o letramento como um conjunto de habilidades individuais e cognitivas que os alunos têm de aprender e desenvolver, a fim de transferi-las para os contextos mais amplos da universidade. Ainda segundo Lea e Street (1998), o aluno é visto a partir do seu déficit durante a correção de seu texto, ou seja, a partir daquilo que ele não sabe e precisa aprender, de modo que o texto escrito é tido como o reflexo de habilidades técnicas e instrumentais de uso da língua.

Os autores (1998) apontam que a crueza e a insensibilidade dessa abordagem acarretaram o refinamento do significado de "habilidades", envolvendo e atentando para as questões mais amplas de aprendizagem e do contexto social, denominada pelos autores de abordagem da socialização acadêmica. O modelo da socialização acadêmica parte do princípio de que o professor é o responsável por introduzir os alunos na cultura acadêmica, com o intuito de que eles assimilem os modos de falar, raciocinar, interpretar e usar as práticas de escrita valorizadas nas disciplinas e áreas temáticas da universidade.

A última abordagem é compartilhada pelos pesquisadores que fazem parte da vertente teórica dos Letramentos Acadêmicos. Esse grupo de pesquisadores entende os letramentos como práticas sociais e, portanto, como constitutivos dos vários setores que formam a instituição acadêmica, variando de acordo com o contexto e o gênero em que se inscrevem.

Conforme Lea e Street (1998), uma das características dominantes das práticas de letramento da universidade é a mudança de práticas letradas entre um contexto e outro, entre uma disciplina e outra, bem como entre um professor e outro. Os autores apontam que o pesquisador ou instituição que adota esse modelo está preocupado com a negociação entre professores e alunos de práticas de letramento em conflito. Ou seja, para eles, contrastar práticas de letramento conflitantes é um elemento importante para tomarmos conhecimento sobre como os alunos negociam e atendem às exigências do curso que escolheram, a fim de identificarmos o que de fato precisa ficar claro para que eles se engajem no discurso acadêmico, representando, entre outros fatores, pelos gêneros escritos e orais dessa esfera.

Lea e Street (2014), em artigo mais recente, *Academic Literacies 15 years on*, no qual fazem um balanço de estudos realizados a partir da publicação do artigo de 1998, *Student Writing in higher education: an academic literacies approach* – artigo pioneiro em explicitar a abordagem dos letramentos acadêmicos, bem como a abordagem da habilidade e da socialização – ressaltam e reafirmam que escrever em conformidade com as convenções da esfera acadêmica significa, entre outras coisas, atender às exigências disciplinares, institucionais, bem como saber diferenciar qual é o papel dos professores e dos alunos – questões que, segundo os autores, o modelo da socialização tenta, de algum modo contemplar. Todavia, a abordagem dos letramentos acadêmicos é capaz de melhor problematizá-las, no sentido de ampliar a nossa compreensão sobre as formas com as quais os alunos lidam com a escrita dos gêneros acadêmicos, visto que a escrita do aluno traz indícios de suas histórias pregressas de letramento, considerando, nesse processo de compreensão, as exigências disciplinares, institucionais e dos professores, pois o alinhamento à abordagem dos letramentos acadêmicos exige

> pesquisadores para investigar e profissionais para levar em consideração a variedade de práticas de letramentos acadêmicos evidentes em contextos específicos, o que inclui a negociação de novos e variados gêneros de escrita, diferentes exigências disciplinares em termos de argumentação, estruturação de informação e estilos retóricos e preferências de diferentes professores. Tal variação e complexidade fazem com que os dois modelos – das habilidades e da socialização – embora muitas vezes tenham fornecido um ponto de partida útil, foram muito limitados ao considerarem o alcance real das necessidades, demandas e práticas em torno da escrita na universidade (LEA; STREET, 2014, p. 01).[1]

Nesse sentido, Lea e Street (2014, p.11) asseveram, bem como fizeram na publicação de 1998, que, a título de ensino e investigação científica, não devemos nos preocupar apenas com as características formais e linguísticas da escrita acadêmica, conforme preveem os modelos das habilidades e da socialização acadêmica, mas também "olhar atentamente para as relações sociais e institucionais envolvidas em qualquer ato de escrever".

Lillis (1999) afirma que, no processo de letramento acadêmico, não é suficiente explicitar ou deixar transparente para os alunos a organização dos gêneros tidos como acadêmicos, mas faz-se necessário levar os estudantes a compreender como as práticas acadêmicas são organizadas, os significados das práticas letradas, os motivos pelos quais alguns gêneros são privilegiados em detrimento de outros, bem como compreender as convenções escriturais da escrita acadêmica, no que diz respeito à construção da argumentação em gêneros dessa esfera.

As reflexões da autora sobre o que precisa ficar claro para os alunos no processo de letramento acadêmico culminaram na elaboração do conceito de prática institucional do mistério e da transparência. Na voz de Lillis (1999), essa prática emerge dos contextos e situações específicas de aprendizagem do ensino superior, bem como da cultura dessa esfera, de modo que é estabelecida de duas maneiras: pelo endereçamento ou direcionamento dominante (BAKHTIN, 1986 citado por LILLIS, 1999) nas relações professor/aluno e pela omissão de ensinar ao aluno as convenções de escrita que regulam determinado gênero acadêmico.

Segundo a autora, durante o processo de ensino e aprendizagem, no qual o professor busca ensinar, dar instruções de como se produz determinado gênero, há a negação do real aluno com o qual o professor está lidando, a negação da voz desse aluno, assim como a negação ao estudante das convenções que regem a escrita acadêmica, justamente pelo fato de o professor partir do pressuposto de que os alunos já as conhecem e isso, de algum modo, foi constatado na análise das aulas destinadas à orientação do artigo. Por sua vez, esses três tipos de negação acarretam a limitação da participação do estudante no discurso acadêmico.

Assim, as convenções de escrita que os alunos deveriam mobilizar na produção de ensaios, resumos, resenhas, artigos entre outros gêneros, permanecem implícitas, ao invés de explícitas, porque o professor, na maioria das vezes, parte do pressuposto de que os estudantes já sabem quais são essas convenções, ou seja, trabalhando apenas em prol de estudantes tidos como ideais[2] (LILLIS, 1999).

Para Lillis (1999), uma tentativa de diminuir o fosso existente entre as expectativas dos professores, em relação ao uso das convenções da escrita acadêmica por parte do aluno, e a compreensão que os alunos têm dessas expectativas, tem sido proporcionar aos aprendizes orientações explícitas de como escrever um determinado gênero acadêmico. Tal prática, segundo a autora, está alinhada à abordagem das habilidades para o ensino da escrita. Nessa abordagem, o fosso entre as expectativas de professores e alunos é problematizado como um desencontro que pode ser sanado, isto é, se os professores disserem aos alunos, ou por escrito ou falando, como a escrita acadêmica se convenciona. No entanto, a autora aponta que essa abordagem tende a reforçar a visão de que as convenções são fenômenos autônomos e facilmente identificáveis, ao invés de constituir e refletir uma prática letrada particular, no nosso caso, a prática do artigo científico.

Outro fator que dificulta o acesso do aluno, segundo Lillis baseada nos estudos bakhtinianos, é o *endereçamento* dominante (grifo da autora) no ensino superior, processo no qual não há uma relação dialógica entre alunos e professores, mas apenas a voz do professor, num espaço monológico, a sala de aula.

De acordo com Bakhtin ([1953]2003), um dos traços constitutivos do enunciado é o seu *endereçamento* a um destinatário – a que o autor chama de orientação dialógica do discurso. Essa orientação dialógica, ou seja, a perspectiva do outro, é o que determinará o tratamento

1 Tradução nossa do original: Aclits requires researchers to investigate and practitioners to take account of the variety of academic literacy practices evident in particular contexts, this includes negotiating new and varied genres of writing, different disciplinary requirements in terms of argumentation, information structuring and rhetorical styles and different teacher preferences. Such variation and complexity meant that two of the models – study skills and academic socialisation – whilst often providing a useful starting point, were too narrowly drawn to take account of the actual range of needs and demands and practices around writing in the university (LEA; STREET, 2014, p. 1)

2 Na voz da autora, os alunos tidos como ideais são aqueles que, além de pertencerem às classes sociais economicamente favorecidas, tiveram contanto, em seus contextos primários de socialização e níveis anteriores de ensino, com práticas escriturais privilegiadas na universidade.

que será dado ao tema, o que o locutor vai dizer e o gênero do discurso com o qual vai dizer. Assim, o autor ([1953]2003), no que diz respeito ao *endereçamento* de um enunciado, coloca o destinatário/receptor em posição de destaque no ato comunicativo, porque não o vê como um participante passivo, mas como sujeito que mantém uma atitude responsiva/ativa em relação às palavras do locutor, no sentido de concordar, discordar, completar, obedecer ou aderir às suas ideias.

Transpondo a concepção de *endereçamento* para o ensino superior, Lillis (1999) percebe a sua viabilidade no que tange à produção do discurso escrito e à compreensão dos alunos em executar as tarefas propostas pelos professores. Na visão de Lillis (1999), o *endereçamento* dominante do professor, dentro do ensino superior, trabalha contra facilitar o acesso dos alunos ao discurso acadêmico. Em termos práticos, para a autora não basta propiciar aos alunos atividades que, supostamente, possam levá-los a desenvolver e aperfeiçoar competências linguísticas e capacidades discursivas escritas, convocadas na produção de textos coerentes e adequadas às situações comunicativas da universidade.

Para que o aluno passe a ter domínio dos recursos linguístico-discursivos oferecidos pela própria língua, de forma a conduzi-los à obtenção de efeitos de sentido adequados às diferentes circunstâncias nas quais são convocados a agir e interagir por meio da linguagem, ele precisa ter voz. Ou seja, o estudante precisa ter contato de frente com o professor a fim de: negociar e renegociar as especificidades da tarefa determinada pelo professor; explicitar suas dúvidas; e explorar quais são as expectativas que os professores têm em relação a sua escrita.

4 Análise das aulas destinadas à orientação da escrita do artigo científico

Coforme sinalizado anteriormente, os excertos transcritos a seguir foram gerados através de gravação em áudio, entre os anos de 2011 e 2012, e fazem parte de um projeto, cujo objetivo foi o de analisar as necessidades de aprendizagem dos alunos em relação à produção de gêneros acadêmicos. Nesse projeto, além de termos recolhido as produções escritas dos alunos, resenhas e artigo científico, gravamos as aulas nas quais os alunos obtiveram orientações para redigir um artigo que foi solicitado como TCC. Desse modo, para este artigo, selecionamos alguns excertos transcritos dessas alunas para analisar. O professor participante desta pesquisa lecionava, na época da geração dos registros, as disciplinas de inglês e literatura inglesa no curso há mais de oito anos e, por ter disponibilidade, era orientador dos TCCs dos alunos do referido curso. Ou seja, independente dos TCCs versarem ou não sobre assuntos pertinentes à área de conhecimento do docente, ele era o responsável por orientar os TCCs de todos os alunos do curso de Letras.

Nas aulas observadas – entendidas como eventos de letramentos, ou melhor, episódios observáveis moldados pela prática de letramento (STREET, 1995) da escrita do artigo – o professor falou sobre a função do TCC, da escolha do tema, das etapas envolvidas na elaboração do artigo, focalizando a estrutura do gênero. Assim, o professor, antes de falar das etapas que envolvem a escrita do artigo, iniciou as primeiras aulas falando sobre a função do TCC e sobre a escolha do tema, como mostra o excerto a seguir:

> Excerto 01[3] – *o trabalho de vocês vai ser produzir um artigo como TCC. O Trabalho de Conclusão de Curso, o TCC, é o resultado final dos três anos de estudos de vocês e vai ser avaliado como parte dos requisitos para finalizar a graduação. O que isso quer dizer? Que vocês precisam entregar o TCC para finalizar a graduação e tantos os estudos linguísticos, os estudos de literatura, quanto os estudos de língua inglesa podem ser objeto do TCC de vocês. É claro que cada um vai escolher em uma área diferente, ou seja, em áreas que compõem o curso de Letras. Escolhendo a área, vocês precisarão se aprofundar em um ponto dessa área. A tarefa de vocês no TCC, então, é a de articular os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo do curso com um objeto de investigação e de reflexão do seu interesse, pensando nas disciplinas que vocês tiveram, no ensino de língua portuguesa, inglês e literatura* […].

Vê-se, no trecho destacado, que o objetivo da prática de escrita do artigo, solicitado como TCC, era o de finalizar o curso de Letras, visto que o artigo era um dos requisitos para o término do curso, o que demonstra que as práticas de letramento têm objetivos específicos, que variam de acordo com os contextos dos quais emergem. Em outros contextos de ensino, a produção do artigo científico tem a função de divulgar resultados de uma pesquisa empreendida antes de sua escrita, ou seja, está ligada à circulação do conhecimento.

Em nosso contexto de pesquisa, tinha a função de oportunizar ao aluno o término da graduação e seria o reflexo das habilidades do aluno em articular os conhecimentos adquiridos ao longo do curso, no que diz respeito a uma das disciplinas que compõe a

3 A título de organização e para melhor leitura, os excertos foram transcritos, em itálico, conforme as convenções da modalidade escrita da língua, encontram-se numerados e recuados a um centímetro da margem esquerda. Os colchetes com três pontos indicam supressão de fragmentos do trecho transcrito. Conforme sinalizado na introdução deste artigo, foram gravadas quatro aulas em 2012, ano no qual estávamos gerando os registros para o desenvolvimento de um projeto sobre as necessidades de aprendizagem dos alunos em relação aos gêneros acadêmicos.

graduação em Letras, com um objeto de investigação, que deveria ser escolhido por ele. Assim, subjacente à fala do professor está a crença de que os alunos seriam capazes de promover essa articulação e demonstrá-la por escrito. Logo, o professor parecia supor que os alunos, mesmo ainda não tendo produzido um artigo, soubessem lançar mão de estratégias linguístico-discursivas próprias do gênero que dessem conta de promover a articulação entre teoria e análise de um objeto de pesquisa, suposição esta que está prevista no modelo das habilidades (LEA; SRTEET, 1998). Essa suposição ganha força, quando o professor falou das etapas envolvidas na elaboração do TCC, conforme indicia o seguinte excerto:

> Excerto 02 – *O TCC, no nosso caso, será elaborado em duas etapas, a elaboração do pré-projeto e a escrita do artigo.* […] *E precisa lembrar que é no TCC que vocês demonstrarão as capacidades de articulação do pensamento na sua forma escrita, ou seja, vocês precisam demonstrar um amadurecimento adquirido no decorrer do curso.*

O trecho acima reforça que a prática do professor, ao orientar a escrita do artigo, estava ancorada no modelo das habilidades e numa concepção autônoma de letramento. De acordo com a abordagem autônoma de ensino da escrita (STREET, 1984; 1993), os aspectos técnicos e cognitivos envolvidos na atividade da escrita de determinado gênero são explorados sem considerar o contexto social de utilização. No caso da aula do professor, ele não explorou como os alunos poderiam demonstrar as capacidades de articulação do pensamento na escrita do artigo, bem como não mencionou quais seriam essas capacidades. Também não foi estudada a configuração discursiva e linguística desse gênero, como poderemos verificar adiante.

Tendo em vista que a abordagem da socialização acadêmica transfere ao professor a responsabilidade de ensinar aos alunos as convenções de escrita desta esfera e os gêneros que nela circulam, a fim de que eles possam reproduzir em seus textos as orientações dadas pelo docente, o professor passou a discorrer sobre como a linguagem deve apresentar-se no artigo:

> Excerto 03 – *Por que a apresentação do TCC é uma atividade acadêmica? Porque todas as vezes que você escreve um trabalho ele tem que seguir as regras da comunidade acadêmica, no que se refere à formatação e à linguagem, que deve ser uma linguagem acadêmica, científica.*

Diante da afirmação do professor que o trabalho deveria ser apresentado em uma linguagem acadêmica, segundo as regras da comunidade acadêmica, um dos alunos fez a seguinte pergunta: *e como é a linguagem*?, obtendo a seguinte resposta:

> Excerto 04 – *É uma linguagem neutra, polida, livre de gírias, formal, sem coloquialismos e que, principalmente, esteja embasada nas teorias que você arrolou para redigir o seu trabalho.*

Vê-se que a resposta do professor abrange a socialização da suposta neutralidade da linguagem acadêmica, o fato de ter de estar de acordo com as regras da modalidade padrão da língua e embasada nas vozes de autoridade da área. A resposta não abrange as características da linguagem que permitem ao aluno expressar a subjetividade e a apropriar-se das palavras de outrem para incorporá-las às suas produções escritas.

Apesar de haver indícios na fala do professor do reconhecimento do caráter polifônico do gênero, quando disse que é necessário embasar a linguagem nas teorias que o aluno arrolou para redigir o artigo, ele não explicitou como os alunos poderiam fazer esse embasamento, o que suscitou outra pergunta, agora, por parte de outro aluno: *como faz esse embasamento na linguagem*? O excerto a seguir destaca a resposta dada pelo professor a essa pergunta:

> Excerto 05 – *você precisa fazer menção às teorias, aos teóricos que você leu, principalmente na parte teórica do seu trabalho, para não fazer plágio. O trabalho que for plágio será reprovado, daí o aluno terá de cursar novamente o semestre. Só voltando, vocês apresentarão apenas o trabalho escrito, dentro das regras da ABNT, que eu vou enviar para vocês junto com outros materiais para orientá-los.*

Diante das explanações do professor, acerca de como embasar a linguagem do artigo com base nas vozes dos autores, nota-se a sua ancoragem não só ao modelo da socialização acadêmica, mas também ao modelo das habilidades que, segundo Lea e Street (1998), além de desconsiderar a trajetória de letramento dos alunos, transfere a eles, entre outras coisas, a responsabilidade de aprender e a de desenvolver habilidades de leitura e escrita requeridas para atuarem no contexto acadêmico e para produzirem os gêneros que nele circulam; essa ancoragem deu-se pelo fato do professor não ter explicitado em sua fala que as citações podem ser utilizadas para dar credibilidade ao trabalho do escrevente, sustentar suas afirmações, bem como convencer o leitor da veracidade da pesquisa, ou, ainda, como se dá o processo de incorporação das vozes de autoridade ao texto, por meio do uso de alguns recursos linguístico-discursivos. Na verdade, a fala do professor indicia que

a exigência dos alunos terem de fazer menção às vozes dos autores em seus textos tinha um único fim, evitar o plágio para não serem reprovados.

O excerto ainda revela que o professor estava mais preocupado com a forma, em detrimento da linguagem, ou seja, com a formatação do trabalho, que deveria seguir as normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT). Assim, a ênfase do professor nas normas, em detrimento da linguagem, suscitou, novamente, outra pergunta por parte de um aluno: *mas, assim, e as dicas sobre escrita, como vai ser?* O aluno obteve a seguinte resposta:

> Excerto 06 – *Bom, vocês já estão no 5° semestre e o mínimo que se espera é que as questões de norma culta, de língua-padrão, de como produzir textos dentro da linguagem acadêmica já estejam tranquilas. O que nós precisamos enfocar é mais escolha do tema de pesquisa, questionamentos, metodologia, hipóteses, divisão de capítulos, levantamento de bibliografia para iniciar a escrita. Agora, vamos pensar assim: após a delimitação do tema de pesquisa, você terá que levantar ao menos 3 ou 4 livros que tratem do tema para construir a parte teórica sobre o tema. Aí o que eu indico é que vocês façam fichamentos dos livros e, por favor, nada de cópias de partes dos livros, a menos que seja para citação, aí você indica ano, página, data e tudo isso tem no livro de Metodologia do Trabalho Científico do Severino que eu já indiquei.*

Tendo em vista que os alunos, no momento da gravação das aulas, estavam quase no final do curso e era a primeira vez que tinham de produzir um artigo, evidencia-se a emergência do modelo das habilidades, na voz do professor, quando ele desconsidera as histórias prévias de letramento dos alunos no curso, supondo que eles eram escritores proficientes dos gêneros acadêmicos, justamente por estarem no final do curso. O professor, no excerto acima, reproduz o discurso dominante de que o contato com os gêneros de determinado contexto, pela leitura, é condição suficiente para que os alunos passem a produzi-los.

A ênfase do professor nas etapas envolvidas na elaboração do artigo – no que diz respeito ao caminho que deveria ser percorrido pelos escreventes no processo de escrita do gênero (escolha do tema, levantamento de hipóteses, delimitação da metodologia, levantamento da bibliografia, etc.) – e na padronização da organização do texto (organização do texto em seções e elaboração das referências bibliográficas, segundo o manual indicado por ele), não só denota a crença de que estava lidando com leitores e escritores proficientes, dos quais conhecia a escrita, pelo fato de ter dado aula para eles em outros semestres do curso, mas também um conflito entre o que o professor esperava desses alunos, enquanto produtores de gêneros acadêmicos, e quem eles eram no momento da geração dos registros (GEE, 1996): alunos que ainda não tinham produzido um artigo.

Assim, o fato do professor ter alertado, mais de uma vez, os alunos para não copiarem partes dos textos que serviriam para fazer a fundamentação teórica do artigo, a menos que fornecessem os dados bibliográficos, segundo as orientações do manual indicado para eles, era de se esperar que ao menos ensinasse algumas estratégias, a partir do uso de recursos linguístico-discursivos, que pudessem auxiliar os alunos a evitar o plágio. No entanto, voltou a enfatizar , novamente, a questão do plágio, como é possível observar no excerto seguinte:

> Excerto 07 – *Em bibliotecas online de universidades grandes do Brasil vocês podem consultar monografias, dissertações de mestrado e teses de doutorado, não há problemas quanto a isso, só não pode copiar, não pode fazer plágio para não reprovar* […].

A ênfase na questão do plágio suscitou mais uma pergunta, por parte de uma aluna: *professor e como que eu faço para o trabalho não ser uma cópia dos livros e de outros trabalhos que já existem sobre o tema que eu quero pesquisa*r? que culminou na seguinte resposta:

> Excerto 08 – *Aí é fazer a citação das obras, dos trabalhos consultados.* […] *Quando você for citar, você coloca de acordo com fulano de tal ou conforme fulano de tal, podemos verificar ou dizer isso, isso e isso. Ainda, há a citação literal, em que você transcreve um trecho que é pertinente para aquilo que você está dizendo, coloca o ano da publicação e o número da página de onde você tirou, sendo que isso precisa estar deslocado do texto, com recuo na régua do Word de aproximadamente 4 centímetros, se for citação com mais de três linhas, se for com menos de 3, é só colocar aspas e transcrever dentro do mesmo parágrafo do texto. Eu vou enviar para vocês um material que orienta a fazer citação, pois assim vocês têm condições de evitar a cópia.*

O excerto destacado revela que o professor entendia o recurso da citação como um recurso meramente técnico, como fazem os manuais de metodologia, e como um recurso que tinha a função de evitar o plágio. Ou seja, ele não via a citação em sua dimensão dialógica e, por conseguinte, sua função na construção dos sentidos do texto, cujo uso também sinaliza uma tomada de posição do escrevente frente às palavras dos autores. A perspectiva técnica adota pelo professor para falar

sobre a citação para os alunos, a fim de que pudessem evitar o plágio, fica evidente quando fala sobre os tipos de citação (integrada ou recuada do corpo do texto) e de como podem ser configuradas, de acordo com o número de linhas. Nas aulas, o professor ancorou-se na perspectiva dos manuais de metodologia e na ABNT, que compreendem a citação como um conjunto de técnicas, pois situam esse recurso como uma forma de fazer menção ao dizer dos autores, a partir de procedimentos técnicos. Na visão do docente, os alunos poderiam aplicar esses procedimentos a partir da leitura de um manual indicado por ele e de outro material que lhes enviaria, talvez por e-mail.

A perspectiva adotada pelo professor, no excerto destacado anteriormente, sugere muito pouco sobre o ato de citar, pois, em sua fala, a citação não é tomada como um recurso capaz de engendrar uma dimensão textual e discursiva na construção do sentido do texto, por exemplo, quando utilizamos verbos de dizer para interpretar o dito pelos autores, ou ainda quando optamos pela citação literal para sustentar uma opinião, ou pelo uso de expressões (de acordo, segundo, conforme, etc.) para sinalizar que nos apropriamos dos dizeres dos autores a ponto de nos responsabilizamos pelo dito em nosso texto. Em outras palavras, o professor, no momento da gravação das aulas, não apresentou a citação como um recurso que colabora para o gerenciamento de vozes no artigo.

Tendo em vista as perguntas dos alunos, eles parecem não ter tido ensino que incidissem sobre os efeitos de sentido de recursos linguístico-discursivos responsáveis pelo gerenciamento de vozes, de modo que esses recursos continuaram na ordem do mistério nas aulas que serviram de orientação para a escrita do artigo, ficando a cargo dos alunos pesquisarem sobre esses recursos e implementá-los na escrita do gênero. Ou seja, nas aulas destinadas à orientação da escrita do artigo, prevaleceu o modelo das habilidades, fundamentado na crença de que a escrita de qualquer gênero consiste na aplicação de regras e padrões linguísticos, e da socialização, que entende que essas regras e padrões devem ser socializados pelos professores e aplicados pelos alunos.

Após o reforço de que é necessário citar para evitar o plágio, o professor retomou as etapas envolvidas no processo de elaboração do artigo, passando por todas as etapas, conforme é possível verificar no próximo excerto:

> Excerto 09 – trecho extraído da primeira aula de orientação do artigo: *A segunda parte é a justificativa, na qual deve aparecer a relevância do trabalho para a área ou para a sociedade. A terceira etapa é a delimitação do tema, você precisa fazer um recorte no tema mais amplo. Bom, a etapa quadro é o objetivo de sua pesquisa, do seu artigo, no caso. A etapa cinco é a metodologia. O que é a metodologia? É a parte onde você vai fazer a descrição e fundamentação dos métodos e técnicas que utilizará para atingir o objetivo proposto. O sexto passo é o da bibliografia básica. Aqui vocês terão de indicar ao menos três livros relevantes para o desenvolvimento da pesquisa, que aborde o tema que vocês escolheram.*

O processo de escrita abordado de forma subsequente e linear pelo professor, ao falar das etapas envolvidas na escrita do artigo, permite inferir que ele não estava apenas preocupado com a transferência de letramento acerca da elaboração da citação para evitar o plágio, mas também preocupado em propiciar a reflexão sobre o processo de produção do artigo. Assim, ao traçar as etapas envolvidas na elaboração do texto, a fim de que elas pudessem ser um ponto de partida para os alunos iniciarem a escrita do artigo, o professor aderiu não só ao modelo da socialização acadêmica, mas também aproximou-se do modelo do letramento acadêmico, pois, em nossa visão, considerou que a elaboração desse gênero envolve um caminho a ser percorrido pelo escrevente, que não tinha sido feito ainda por eles, visto que, durante o curso, não tinham redigido um artigo. Desse modo, parece que o professor, ao menos quando tratou das etapas envolvidas na elaboração do artigo, além dos modelos da socialização e do letramento acadêmico, aproximou-se do que Ivanic (2004) denomina de discurso do processo, caracterizado por partir da premissa de que aprender a escrever inclui aprender as etapas envolvidas na elaboração de um gênero, o que exige ensino explícito dessas etapas.

5 Considerações finais

Depreende-se da análise que o trabalho de orientação do artigo priorizou os aspectos estruturais do gênero, a necessidade de se evitar o plágio, através das citações, e as dimensões técnicas desse recurso linguístico-discursivo, de modo que o efeito de sentido desse recurso ficou à margem das aulas analisadas, o que não significa que o professor não tenha abordado esse assunto em outros momentos da orientação do artigo, visto que trocou *e-mails* com os alunos durante o processo de orientação do TCC, aos quais não tivemos acesso.

No que concerne às abordagens, que segundo Lea e Street (1998) não são excludentes no processo de letramento acadêmico, é possível dizer que, durante as aulas, a emergência dos modelos da socialização acadêmica e das habilidades deu-se de maneira concomitante, pois, à medida que o professor socializava com os alunos

as etapas, os aspectos composicionais do gênero e as possibilidades de redigir as citações literais, ocorria também a emergência do modelo das habilidades, configurado na pressuposição de que os alunos eram escritores proficientes de qualquer gênero acadêmico por estarem no final do curso de Letras.

A pressuposição de que estava lecionando para alunos capazes de redigir os gêneros acadêmicos levou o professor a não explicitar quais são os recursos linguístico-discursivos que colaboram para a textualização do gerenciamento de vozes no artigo, limitando inclusive o ensino dos efeitos de sentido das citações literais, entendidas por ele como recurso capaz de evitar o plágio.

Tendo em vista o objetivo deste artigo, pode-se dizer que a prática do mistério emergiu das aulas destinadas à orientação do artigo porque o professor moldou suas aulas a partir de uma estratégia que enfatizou os seguintes aspectos: (a) a padronização textual do artigo, no que diz respeito ao plano estrutural; (b) as etapas envolvidas na escrita do gênero; (c) os aspectos técnicos da citação literal, entendida por ele como recurso responsável por evitar o plágio, o que limitou os efeitos de sentido desse recurso; (d) a linguagem do artigo, no que diz respeito à modalidade-padrão da língua, à objetividade, à clareza e à concisão, sem, no entanto, explicitar, nas aulas, como essas características poderiam ser textualizadas no artigo.

Por fim, vale salientar que entendemos a prática do mistério como uma prática constitutiva dos eventos de letramento destinados ao ensino de gêneros – sendo que, a análise das aulas demonstra que a forma com a qual ela emerge está relacionada: ao que é ou não priorizado pelo professor nesse tipo de ensino; ao conflito entre quem os professores esperam que os alunos sejam e quem eles realmente são; e aos modelos de letramento que guiaram a prática do professor. Desse modo, entendemos também que em outros contextos de ensino e em outras instituições essa prática pode se manifestar ou ser implementada pelos docentes por motivos diversos aos do nosso campo de geração dos registros.

Referências

BAKHTIN, M. Os gêneros do discurso. In: _____. **Estética da criação verbal**. Trad. Paulo Bezerra. 4. ed. São Paulo: Martins Fontes, p. 261-306, 2003.

BERNARDINO, C. G. **O metadiscurso interpessoal em artigos acadêmicos**: espaço de negociações e construção de posicionamentos. 2007. 243 p. Tese (Doutorado em Linguística Aplicada) — Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2007.

BEZERRA, B.G. A organização retórica de resenhas acadêmicas. In: **Linguagem em (dis)curso,** Tubarão, v. 3, n. 1, p. 37-68, jul./dez. 2002.

FISCHER, A. Letramento Acadêmico: uma perspectiva portuguesa. In: **Revista acta scientiarum**. Maringá, v.30, n.2, p. 177-187, jul./dez., 2008.

GEE, J. P. **Social linguistics and literacies**: ideology in discourses. 2. ed. London, Philadelphia: The Farmer Press, 1996.

IVANIC, R. The discourses of writing and learning to write. In: **Language and education**, v. 18, n. 3, p. 220-245, 2004.

KLEMP, R. **Academic literacy**: making students content learners. 2004. Disponível em: <http:www.greatsource.com/rehand/6-8/pdfs/Academic_Literacy.pdf>. Acesso em: 09 fev. 2013.

LEA, M. R.; STREET, B. Student Writing in higher education: an academic literacies approach. In*:* **Studies in higher education**. London, v. 23, n. 2, p. 157-16, June, 1998.

_____. The "Academic Literacies" Model: theory and applications. In: **Theory into practice**. College of Education and Human Ecology, The Ohio State University, p.368-377, 2006.

_____. O modelo dos letramentos acadêmicos: teoria e aplicações. In: **Revista USP**. v.16, n.2, p. 477-493, jul./dez. 2014. Disponível em: <http://www.revistas.usp.br/flp/article/viewFile/79407/pdf_20>. Acesso em: 30 jan. 2015.

LILLIS, T. Whose 'Common Sense'? Essayist literacy and the institutional practice of mystery. In: JONES, C.; TURNER, J.; STREET, B. (Org.). **Students writing in the university**: cultural and epistemological issues. Amsterdam: John Benjamins, p. 127-140, 1999.

MOTTA-ROTH, D. **Escritura, gêneros acadêmicos e construção do conhecimento**, 1998. Disponível em: <http://www.ufsm.br/labler/publi/escritur.htm>. Acesso em: 07 nov. 2012.

MOTTA-ROTH, D.; HENDGES, G. R. **Produção textual na universidade**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

STREET, B. V. **Literacy in theory and practice**. London: Cambridge University Press, 1984.

_____. (Org.) **Cross-Cultural Approaches to Literacy**. Cambridge: Cambridge University Press, 1993.

_____. **Social literacies**: critical approaches to literacy development, ethnography and education. London: Longman, 1995.

SWALES, J. M. **Genre analysis**: english in academic and research settings. New York: Cambridge University Press, 1990.

_____. **Research genres**: explorations and Applications. New York: Cambridge University Press, 2004.

34743

A RELEVÂNCIA DOS PORTFÓLIOS NA FORMAÇÃO DOCENTE

Gisele Pedroso de Almeida Messora

Pedagoga; Professora de ensino fundamental; Mestranda pelo PROGEPE-UNINOVE.
gipedrosoalmeida@uol.com.br

Patrícia Ap Bioto-Cavalcanti

Doutora em Educação; Professora do curso de Pedagogia e do PROGEPE-UNINOVE.
patcavalcanti1@gmail.com

Resumo

A presente pesquisa tem como objeto de estudo a análise do uso de portfólios no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) como instrumento formativo, sendo objetivo geral compreender como as propostas formativa e didática do portfólio auxiliam na prática pedagógica e na constituição da profissionalidade docente. Configuram-se como objetivos específicos: 1) Traçar um breve histórico da formação docente no Brasil; 2) Destacar o papel das políticas públicas educacionais na formação de professores; 3) Analisar as categorias de formação possíveis de serem desenvolvidas através do uso de portfólio como instrumento reflexivo da formação de docente; 3) Elaborar entendimento sobre os impactos do uso do portfólio na formação e atuação de professores que passaram pelo PNAIC. Partiu-se da hipótese de que é possível verificar por meio da análise dos portfólios, a efetividade da proposta de formação de professores presente no Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) na prática pedagógica e na profissionalidade docente. Essa pesquisa de cunho qualitativo será constituída, principalmente, de dois procedimentos metodológicos: (1) estudo teórico e documental e (2) análise de portfólios. O estudo, pautado nas categorias de análise de portfólios propostas por Placco (2012), que propõe a necessidade de a formação do professor desencadear o desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas, questionando "Que dimensões contem a formação de um professor? Se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto, ser pensada em uma direção única, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais? ". As dimensões são as seguintes: 1) Formação técnico-científica; 2) Formação continuada; 3) Humano-interacional ou do trabalho coletivo; 4) Dos saberes para ensinar; 5) Crítico-reflexiva; 6) Avaliativa; 7) Ética e política; 8) Estética e cultural; concluiu que quando utilizado de maneira crítica e reflexiva, o portfólio configura-se em rico material de pesquisa e formação docente.

Palavras-chave: PNAIC. Formação continuada de professores. Políticas Públicas. Portfólio. Alfabetização.

Um breve histórico da formação docente no Brasil a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN)

Em 1987 começaram as discussões em torno da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN). O primeiro projeto foi delineado por Demerval Saviani e após ser amplamente discutido e sofrido algumas alterações, e em dezembro de 1988 foi relatado pelo deputado Jorge Hage.

Nos anos 90, os governantes estavam tentando sair da crise econômica que foi instaurada nos anos 80, no Brasil e em outras partes do planeta. A eleição de Fernando Collor de Mello à presidência da República trouxe um modelo de governo executado por Thatcher, na Inglaterra, um pouco mais de dez anos antes. O Brasil finalmente entrou na economia mundial, mas as mudanças mostraram aos brasileiros uma dura realidade:

> Os anos Thatcher, segundo Norris, representaram um completo assalto aos valore que prevaleciam na Inglaterra desde o pós-guerra, quanto às políticas de bem-estar, educacional, de saúde, de liberdade de organização dos trabalhadores, entre outras, e que eram compartilhadas tanto por conservadores quanto por trabalhistas (SHIROMA, 2007 p. 45).

Como a história nos mostra, esse estilo de governo não foi bem-sucedido e Collor acabou sendo impedindo de governar, em 1992. O país estava tentando se ajustar à demanda internacional de mercado, mas logo percebeu-se que sua posição na divisão internacional do trabalho era desfavorável e que muitos produtos nacionais não tinham qualidade para concorrer com os importados.

Assim, apoiando-se na Teoria do Capital Humano que afirma: "ser a educação um dos principais determinantes da competitividade entre os países" (Shiroma, 2007 p. 47), passou-se a acreditar que o Brasil só alcançaria um nível de excelência em seus produtos através da qualificação profissional de seus trabalhadores. Mais uma vez, a educação ficou com a responsabilidade de resolver problemas de ordem social, política e econômica.

A partir daí foi possível constatar que a qualificação profissional dos trabalhadores ganhou papel de destaque no cenário mundial da educação, e passou-se a acreditar que "para ser cidadão do século XXI, seria preciso dominar os códigos da modernidade" (Shiroma, 2007 p. 47).

A questão da competitividade nos anos 90 ficou tão marcada, que importantes organismos, entidades e agências multilaterais passaram a se interessar pelo assunto e começaram uma jornada de estudos, pesquisas, relatórios e recomendações aos nove países mais populosos do Terceiro Mundo – China, Brasil, México, Índia, Paquistão, Bangladesh, Egito, Nigéria e Indonésia (chamados de E9) – que, juntos, possuem mais da metade da população mundial, com 70% dos adultos analfabetos e 50% das crianças fora da escola – unindo esses dois universos: educação e economia. Não demorou para que as políticas públicas a partir de então, passassem a ser norteadas pelos documentos elaborados por tais entidades.

No Brasil, essas soluções começaram a ser implantadas no governo de Itamar Franco (que assumiu o governo do Brasil, após o Impeachment de Collor), quando foi elaborado o chamado "Plano Decenal de Educação para Todos[1]", que ganhou ainda mais força no governo seguinte, de Fernando Henrique Cardoso, eleito em 1994.

Aprovado apenas em 1996, o projeto da LDBEN acabou não atendendo às expectativas da comunidade acadêmica. Após muitas manobras políticas, o texto aprovado na verdade era um substitutivo do original, escrito pelo então senador Darcy Ribeiro, que chamou o texto original de arcaico, após alguns acordos feitos com Fernando Henrique, que o sancionou, sem qualquer veto.

De acordo com a nova política adotada na nova LDBEN:

> Capacitação de professores foi traduzida como profissionalização; participação da sociedade civil como articulação com empresários e organizações não-governamentais (ONGS); descentralização como desconcentração da responsabilidade do Estado; autonomia como liberdade de captação de recursos; igualdade como equidade; cidadania crítica como cidadania produtiva; formação do cidadão como atendimento ao cliente; melhoria da qualidade como adequação ao mercado, e, finalmente, o aluno foi transformado em consumidor (SHIROMA, 2007 p. 44).

Os objetivos do Plano Decenal de Educação para Todos são lembrados na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, aprovada em 1996, ao consolidar e

1 Documento elaborado em 1993 pelo MEC destinado a cumprir, no período de uma década (1993 a 2003), as resoluções da Conferência Mundial de Educação Para Todos, realizada em Jomtien, na Tailândia, em 1990. Esse documento é considerado "um conjunto de diretrizes políticas voltado para a recuperação da escola fundamental no país". Em seu conjunto, o Plano Decenal marca a aceitação formal por parte do governo brasileiro, de acatar as orientações de organismos multilaterais na área da educação.

ampliar o dever do poder público com a educação em geral e em particular com o ensino fundamental.

No governo de Fernando Henrique Cardoso (FHC), começamos a identificar o mecanismo de desresponsabilizar o Estado e onerar a população pela situação que se encontrava a educação no Brasil. O Estado deixa de ser Executor e passa a ser um Estado Avaliador, dando uma falsa impressão de liberdade. FHC afirma que "há de se substituir a 'ação estatal' – burocrática, ineficiente – pela 'ação pública', baseada na responsabilidade e na solidariedade do cidadão" (Shiroma, 2007 p. 13).

Entretanto, esse discurso encontra nos dados do Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA) sobre as condições físicas de estabelecimentos de ensino no país, um forte adversário ideológico, uma vez que não cabe à população resolver tais questões de estrutura física das escolas, muito menos regularizar questões salariais dos profissionais da educação:

- Em 25% deles não tem nenhum banheiro;
- Em 27% não existe sequer água, nem de poço;
- No meio rural este número sobe para 33%, sendo que 48% não dispõem de energia elétrica, nem mesmo de bancos suficientes para os alunos, obrigados a dividir a carteira e a sentar no chão;
- Pesquisa da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) de 1997, revelou ainda que nada menos do que nove estados brasileiros pagaram a seus professores salários inferiores ao salário mínimo (SHIROMA, 2007 p. 14).

O Estado passa a deixar de executar várias tarefas antes de sua responsabilidade, delegando suas funções a outros órgãos competentes, responsabilizando-se apenas por estabelecer, controlar e avaliar os resultados, por meio de mecanismos que o transformam em Estado-regulador ou Estado-avaliador. Maués (2009, p. 3) explica: "o conjunto de regras é formulado por um poder que é aceito e que representa, em última instância, o Estado, o governo, ou, ainda, em nível local, o diretor da escola".

No modelo burocrático, o Estado é quem define os objetivos e o currículo do sistema de ensino e delega aos estabelecimentos de ensino, públicos ou privados, autonomia para escolher os meios que serão utilizados para se atingir os objetivos propostos.

> O Estado organiza o plano geral dos estudos, formula os objectivos a realizar mas aos professores e só a eles compete a organização dos programas dos cursos, isto é, a selecção das matérias, a concretização dos exemplos e a escolha dos métodos e processos adequados à realização dos fins que se tem em vista (TAMAGNINI, 1930 p. 94 Apud NÓVOA 1992, p. 2).

Já no modelo pós-burocrático, acontece uma mudança nos sujeitos que estabelecem as normas e os objetivos. O Estado o faz em parceria com os professores ou associações que os representam. Entretanto, Ele governa com base nos resultados e metas atingidas, conferidas através de avaliadores externos, normalmente oferecendo incentivo financeiros àqueles que forem considerados bons estabelecimentos ou profissionais. Nesse exemplo de governo, Lessard (2002 apud MAUÉS, 2009 p. 4), chama as regulações de múltiplas, e as classifica de três maneiras:

> Burocrática-estatal, que estaria altamente preocupada como s resultados e a eficiência; profissional, que está presente por meio dos protagonistas da educação, diretores, professores, especialistas; e a terceira a relativa ao quase-mercado, que busca atender à lógica o setor privado.

Há, ainda, outro conceito de regulação que se deve levar em conta, a chamada *New Public Management* (Nova Gestão Pública), cujos princípios, Maués (2009, p. 4) explicou, "são a descentralização, a parceria, os resultados, a excelência da performance, dentre outros e que são transportados para o setor educacional, elo fato de que esses princípios são eficientes na iniciativa provada".

Maués reforça que na área da educação, essa regulação atualmente se mostra na descentralização das ações por parte do Estado, que passa a ser menos executor, mas que acompanha, por meio de avaliadores externos, os resultados alcançados e, a partir daí, toma suas decisões no que diz respeito ao processo pedagógico, currículo e formas de certificação dos profissionais.

> A profissionalização é um processo através do qual os trabalhadores melhoram o seu estatuto, elevam os seus rendimentos e aumentam o seu poder/autonomia. Ao invés, a proletarização provoca uma degradação do estatuto, dos rendimentos e do poder/autonomia; é útil sublinhar quatro elementos deste último processo: a separação entre a concepção e a execução, a estandardização das tarefas, a redução dos custos necessários à aquisição da força de trabalho e a intensificação das exigências em relação à actividade laboral (GINSBURG, 1990 p. 335 Apud NÓVOA, 1992 p. 11 e 12).

Esse processo de precarização da prática docente acaba levando os professores a fazer apenas o necessário, o essencial, caracterizando um processo de subordinação docente, que apenas espera que especialistas digam o que ele, o professor, precisa fazer. A formação continuada de professores não estimula uma prática crítico-reflexiva, ignora o desenvolvimento pessoal e retira a autonomia profissional do educador. Segundo Nóvoa (1990 p. 13): "A formação não se constrói por acumulação (de cursos, de conhecimentos ou de técnicas), mas sim através de um trabalho de reflexividade crítica sobre as práticas e de (re) construção permanente de uma identidade pessoal", e sugere que:

> … a criação de redes colectivas de trabalho constitui, também, um factor decisivo de socialização profissional e de afirmação de valores próprios da profissão docente. O desenvolvimento de uma nova cultura profissional dos professores passa pela produção de saberes e de valores que dêm corpo a um exercício autónomo da profissão docente (NÓVOA, 1992 p. 14).

Em 1993 o documento *"Educação e conhecimento: eixo da transformação produtiva com equidade"*, da CEPAL, foi resumido pelo MEC, que lançou a publicação de *Textos básicos para a reforma educacional*. Com o intuito de formalizar e expandir as orientações deste organismo, a Secretaria de Educação organizou as séries:

1) *Atualidades pedagógicas*: com temas como autonomia, gestão avaliação, formação de professores;
2) *Inovações*: intercâmbio de experiências bem-sucedidas na busca de melhoria de qualidade e produtividade do sistema educacional;
3) *Institucional*: destinada à divulgação de políticas, diretrizes e demais produções de órgãos gestores nacionais e internacionais;

Em 1995, com o apoio da UNESCO, o MEC apoio o seminário *Professores: formação e profissão*, da Fundação Carlos Chagas (FCC) e Núcleo de Pesquisas sobre Ensino Superior (NUPES), onde foram apresentadas e discutidas propostas de formação de professores e divulgadas experiências inovadoras nesta área. Neste evento, a então secretária de política educacional do MEC, Eunice Durham afirmou:

> […] existir um círculo vicioso no qual o decréscimo na remuneração docente, a deterioração na carreira do magistério, a má qualidade na formação inicial do mestre e a degradação da qualidade do ensino seriam componentes de um reforço mútuo. Para ela, 'qualquer política que esteja restrita a um ou outro aspecto, está fadada ao fracasso, pois é essencial uma revisão ampla que nos indique o conjunto dos gargalos a serem enfrentados e o conjunto de medidas a serem empreendidas articuladamente (SHIROMA, 2007 p. 70).

Ainda nesse seminário, Durham sugeriu que a formação de professores não ficasse restrita apenas a universidades e que essa formação fosse realizada em institutos de educação que ofereceriam o curso normal superior. A LBDEN acatou essa sugestão. A Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação (ANFOPE) foi contra, pois era a favor de uma formação universitária, que seguiria o tripé: ensino – pesquisa – extensão. Tal divergência fez da formação de professores um tema de grande discussão entre os especialistas da área.

Em 1999 foi publicado um documento chamado *Tecnologia, emprego e educação: interfaces e propostas*, onde mais uma vez é possível identificar a tendência de publicações destinadas aos profissionais da educação, com o intuito de reforçar a importância de a escola desenvolver nos alunos competências e habilidades, que serão decisivas para inserção destes no mercado de trabalho, colocando nas costas do professor a responsabilidade de formar uma mão-de-obra qualificada para o mercado de trabalho.

Foram muitos os programas lançados pelo governo com o intuito de garantir acesso e permanência dos alunos na escola e efetivar a melhoria da qualidade da educação. Entre os mais importantes, destacam-se o "Acorda Brasil! Tá na hora da escola", "Aceleração da Aprendizagem", "Guia do livro Didático – 1ª a 4ª séries", "Bolsa Escola".

No que tange a avaliação, os programas mais significativos foram as implantações do "Censo Escolar", "Sistema de Avaliação da Educação Básica (SAEB) ".

> As políticas públicas para o ensino fundamental são definidas a partir da constatação de que sua compulsoriedade não tem sido completada pelas crianças brasileiras, além de contar com 63% de distorção idade-série. O MEC avalia que as vagas seriam suficientes se não houvesse tanta repetência. Embora não se tenha alcançado a universalização do fundamental, considera-se desnecessário expandir a rede pública de ensino alegando que para resolver devidamente essa questão é prioritário melhorar a articulação entre o governo federal, os estados, os municípios e as ONGs. Desse modo, suas ações poderiam restringir-

> se à promoção da eficiência e qualidade desse nível de ensino, estimulando os programas emergenciais de aceleração da aprendizagem que, em 1998, atenderam a cerca de 1,2 milhão de alunos (SHIROMA, 2007 p. 76).

O governo procura estratégias para minimizar algumas discussões e diminuir movimentos de resistência, convocando representantes de diversas entidades para participar de debates, pois sabe que sem a participação dos vários segmentos da economia do país, qualquer reforma imposta não será bem-sucedida.

O PNAIC dentro das políticas públicas voltadas à formação de professores

Atualmente, muitos discursos apontam para formação deficitária que os professores vêm recebendo em sua formação inicial. Tal defasagem pode ser atribuída à vários fatores. Entre eles pode-se citar: (1) a defasagem entre o que é oferecido nos cursos de formação inicial e os desafios da prática pedagógica, considerando aqui como fatores problemáticos a ênfase na parte teórica que não dialoga com a prática profissional, estágios supervisionados com estrutura que assemelham-se mais a um ato burocrático, a falta de discussão acerca dos fundamentos políticos, históricos, filosóficos e éticos da educação e da docência e a falta de incentivo ao protagonismo do futuro professor em sua formação; (2) o sucateamento de muitos cursos que aproveitando-se do que permite a legislação de ensino oferecem formação aligeirada e desestruturada; (3) o despreparo que caracteriza aqueles que chegam às licenciaturas, já provenientes dos cursos anteriores em nível básico de ensino; (4) a falta de clareza dos alunos acerca de sua escolha profissional; (5) a falta de diálogo entre a universidade e as redes de educação básica de modo a favorecer uma relação produtiva para formar o futuro professor; (6) as condições de vida dos futuros professores que me muito comprometem a dedicação à formação; (7) as condições de trabalho dos professores formadores que por vezes cumprem carga horária máxima, não gozando, desta forma, de condições ideias de preparo de aulas e de acompanhamento do processo de aprendizagem de seus alunos, futuros professores, etc.

Desta forma, pode-se afirmar que o profissional da educação não sai do curso de pedagogia totalmente capacitado para docência. Nóvoa (1992, p. 9) afirma: "A década de 90 será marcada pelo signo da formação contínua de professores. Uma vez que os problemas estruturais da formação inicial e da profissionalização em serviço estão em vias de resolução, é normal que as atenções se virem para a formação contínua".

As políticas atuais têm enfatizado que esta situação da formação inicial deve ser resolvida com a formação continuada. Apresentando ainda como justificativa a maleabilidade da prática pedagógica, que precisa ser constantemente revista, em se considerando as múltiplas relações presentes no trabalho pedagógico cotidiano, provindas quer dos alunos, da escola, dos pais, das políticas educativas ou das necessidades e objetivos docentes. A formação continuada tem, então, se apresentando como a solução para os problemas do magistério e da educação.

Quando o professor sai da teoria para a prática, e se insere em uma instituição de ensino, a partilha dos conhecimentos adquiridos, construídos em sua formação, com os alunos ou com os demais profissionais, o tornará crítico e reflexivo e sua capacidade na tomada de decisões se torna construtiva, fazendo com que a via de mão dupla entre ensinar e aprender se concretize.

> No processo de ensinar há o ato de saber por parte do professor. O professor tem que conhecer o conteúdo daquilo que ensina. Então para que ele ou ela possa ensinar, ele ou ela tem que primeiro saber e, simultaneamente com o processo de ensinar, continuar a saber por que o aluno, ao ser convidado a aprender aquilo que o professor ensina, realmente aprende quando é capaz de saber o conteúdo daquilo que lhe foi ensinado (FREIRE, 2003, p. 79).

Neste contexto mundial, foi lançado em 2012 o Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa (PNAIC) pela Portaria ministerial nº 867 de 4 de julho de 2012, tendo iniciado suas formações em 2013. O PNAIC é a política pública nacional voltada para a formação continuada de professores alfabetizadores mais recente em vigor no Brasil. No texto legal, faz-se referência ao compromisso já assumido por secretarias municipais, estaduais e distritais de educação segundo o Decreto nº 6094 de abril de 2007 de alfabetizar as crianças até o final do terceiro ano do ensino fundamental, aos 8 anos de idade. O PNAIC foi baseado no extinto Pró-Letramento[2].

A meta foi estabelecida por que foi constatado que um número muito alto de alunos chegava ao 5º ano sem dominar a leitura e escrita. O movimento

2 Criado em 2005, o Pró-Letramento – Mobilização pela Qualidade da Educação – foi um programa de formação continuada de professores criado para a melhoria da qualidade de aprendizagem da leitura/escrita e matemática nos anos/séries iniciais do ensino fundamental I das escolas públicas. Foi realizado pelo MEC, em parceria com 18 universidades públicas que integram a Rede Nacional de Formação Continuada e com adesão dos estados e municípios.

Todos pela Educação[3] criado com a missão de contribuir para a garantia do direito de todas as crianças e jovens brasileiros à Educação Básica de qualidade, com prazo de cumprimento até 2022, ano do Bicentenário da Independência do Brasil, foi traduzido em 5 Metas: 1) Toda criança e jovem de 4 a 17 anos na escola; 2) Toda criança plenamente alfabetizada até os 8 anos; 3) Todo aluno com aprendizado adequado ao seu ano; 4) Todo jovem com Ensino Médio concluído até os 19 anos; 5) Investimento em Educação ampliado e bem gerido;

Em 2010, o movimento adotou cinco 5 Bandeiras, as quais, entende, são as mais urgentes e com resultados mais impactantes para a melhoria da qualidade da Educação e para o alcance das 5 Metas: 1) Formação e carreira do professor; 2) Definição das expectativas de aprendizagem; 3) Uso relevante das avaliações externas na gestão educacional; 4) Aperfeiçoamento da gestão e da governança da Educação; 5) Ampliação da exposição dos alunos ao ensino;

O PNAIC procura deixar claro que a alfabetização é uma prioridade dentro da política educacional, e que o professor alfabetizador tem função essencial na formação para a cidadania. Entretanto, para que exerça tal função com êxito, é preciso ter consciência de como se dá esse processo de ensino-aprendizagem, e é nesse contexto que o programa é criado, com a finalidade de sistematizar a prática desse professor, de modo que ele não seja um mero reprodutor de metodologias ou práticas educativas e que tenha clara qual a concepção de alfabetização ele possui na teoria e na prática.

O pacto não orienta que o professor faça uma única escolha por determinado método de alfabetização, mas faz uma explanação dos possíveis caminhos e sugere, inclusive, que mais de uma metodologia seja utilizada, uma vez que os alunos são diferentes uns dos outros, e quanto mais recursos forem oferecidos, mais chances o professor terá de obter resultados satisfatórios.

Os professores alfabetizadores foram orientados desde o início do curso do PNAIC que o portfólio deveria ser construído durante toda a formação, contendo atividades desenvolvidas tanto nas aulas presenciais com os orientadores de estudos, quanto as atividades que eles aplicariam em seus alunos na escola, além de tarefas que eles realizariam em casa, como algumas leituras e reflexões da prática pedagógica.

Por que usar o portfólio?

A presente pesquisa utilizará o conceito de portfólio como instrumento de reflexão e avaliação de um processo de formação, uma vez que esse foi o critério definido pelo MEC como requisito necessário à obtenção da certificação do PNAIC. Nos basearemos no conceito adotado por Hernández (1998, p. 99), que afirma: "A função do portfólio se apresenta, assim, como facilitadora da reconstrução e da reelaboração por parte de cada estudante de seu próprio processo ao longo do curso ou de um período de ensino".

O portfólio como estratégia para a formação docente possibilita o desenvolvimento pessoal e profissional, e aprimora a relação ensino-aprendizagem. Este instrumento pode ter características reflexiva, formativa, avaliativa, além de ser valioso material de registro.

É reflexivo quando construído de maneira crítica, de modo que seu autor consiga refletir sobre si mesmo, questionando seus papéis e suas funções, suas antigas concepções e tornando-se protagonista, sujeito e objeto da própria reflexão.

Tem caráter formativo ao se constituir em material para constante pesquisa, com variadas formas de registro, permitindo relacionar a teoria com a prática, configurando-se como espaço para se armazenar apenas informações relevantes, com devida fundamentação teórica e após análise crítica, facilitando a aprendizagem.

Pode ser avaliativo pois oferece aos professores e alunos a oportunidade de visualizarem seus progressos, compreenderem a realidade e criarem condições de avançarem em seus processos de verificação e reconstrução do conhecimento.

Assim, o portfólio não deve ser confundido com outros instrumentos de registro, como diário ou semanário, onde são registrados conteúdos e frequência dos alunos apenas. E também não pode ser submetido à rigidez de uma avaliação, aferindo-lhe notas ou conceitos. Trata-se de um processo reflexivo, de construção continuada. Sá-Chaves (2000) defende o uso deste instrumento e destaca algumas de suas vantagens: demonstram ser mais capazes de romper com a complexidade dos fenômenos da relação formativa; se apresentam mais dinâmicos na realização de aquisição de informações ao longo de sua duração; e por fim, permitem e facilitam intervenções que auxiliam na obtenção de resultados mais eficientes.

A opção pela adoção do portfólio se dá quando um curso ou uma formação visa formar profissionais reflexivos, críticos, colaborativos, autônomos, e procura favorecer a compreensão sobre a construção pessoal e social do conhecimento. Sá-Chaves (2005, p. 7) afirma que o processo de formação "pressupõe uma reflexão cuidada quer tanto aos conteúdos, quer quanto as finalidades e metodologias que permitem a apropriação e o desenvolvimento de competências reflexivas e metarre-

3 Todos Pela Educação foi criado, em 2006, como um movimento da sociedade civil formado por educadores, organizações sociais, empresas, especialistas em Educação, pesquisadores, empresários, gestores públicos e todos aqueles que são comprometidos com a melhoria da escola pública no Brasil.

flexivas conducentes a um processo de hetero e de auto identificação".

Por conta de seu caráter reflexivo, intra e interpessoal, o portfólio considera o sujeito que se forma no processo de sua própria formação. O profissional aprende consigo mesmo e com o outro, trabalhando os princípios de autonomia e solidariedade ao mesmo tempo. É possível conhecer a prática do outro e a partir daí, transformar a própria prática, de maneira intencional e consciente. Ainda de acordo com Sá-Chaves:

> A reflexão constitui-se uma condição imprescindível ao desenvolvimento, quer na dimensão profissional de acesso aos conhecimentos específicos de cada profissão, sejam de natureza científica, tecnológica ou contextual, quer na dimensão pessoal de acesso ao conhecimento de si próprio, sobretudo na capacidade de autodistanciamento que permite a cada qual observar-se como sujeito operante no quadro da ação e julgar-se como sujeito pensante (SÁ-CHAVES, 2000, p. 14).

Não existe um modelo único de construção de portfólio, mas alguns autores concordam que é importante que ele tenha uma autobiografia de seu autor, sendo esse momento de escrita mais uma oportunidade de reflexão e autoanálise.

> A autobiografia é pessoal e experiencial em si mesma; promove a reflexão sobre a experiência e a responsabilidade sobre a própria história. Está orientada para a ação e para a prática. Ao reproduzir os momentos cruciais no desenvolvimento do professor podemos reviver descontinuidades e discrepâncias e dar-lhes um significado consciente para explicar futuras ações (RAYMOND E TOWNSEND, 1990 Apud GARCIA, 1999, p.155).

Análise dos portfólios

A presente pesquisa analisou os portfólios de duas professoras alfabetizadoras que participaram do PNAIC de Língua Portuguesa, em 2013, no município de Osasco. As duas professoras foram escolhidas por que eram bastante assíduas na formação, sempre participavam das discussões com contribuições pertinentes, além de terem entregado portfólios muito bem elaborados.

Ambas iniciam o portfólio com uma descrição da memória pessoal e profissional, levando as professoras a fazerem uma reflexão de como era sua relação com a escola enquanto alunas e quais motivos as levaram a escolher a docência como profissão.

O próximo passo, é uma caracterização dos alunos, que foi solicitada já no primeiro dia de formação, com uma sugestão, contida no quadro 9, mas que as professoras estavam livres para adotar outros modelos. O importante era que elas fizessem também uma análise crítica do nível de leitura e escrita que se encontravam seus alunos, individualmente, além de terem um panorama da sala como um todo, enquanto grupo.

Em seguida, os portfólios começam a explanar todo o conteúdo trabalhado durante os encontros**,** nas atividades presenciais e extraclasse.

A saber, as categorias que nortearão a análise dos conteúdos dos portfólios serão as propostas por Placco (2012), que discorre sobre a necessidade de a formação do professor desencadear o desenvolvimento profissional em múltiplas dimensões, sincronicamente entrelaçadas: "Que dimensões contem a formação de um professor? Se a formação se dá em diferentes dimensões, não podendo, portanto, ser pensada em uma direção única, quais dimensões podem ser consideradas fundamentais? ". São elas:

1. Formação técnico-científica;
2. Formação continuada;
3. Humano-interacional ou do trabalho coletivo;
4. Dos saberes para ensinar;
5. Crítico-reflexiva;
6. Avaliativa;
7. Ética e política;
8. Estética e cultural;

É necessário que o professor tenha consciência destas dimensões inter-relacionadas, e sua importância em seu processo de formação. Assim "abre-se a possibilidade de processos formativos em que sentidos (da ordem do pessoal) e significados (da ordem do coletivo) são construídos por meio de relações pedagógicas e pessoais significativas, seja cognitiva, seja afetivamente" (Placco, 2006, p.253). E ainda afirma que a conscientização das especificidades de cada dimensão da formação, bem como de sua ocorrência simultânea, promove uma formação integral, completa e satisfatória que desencadeia desenvolvimento profissional. É importante que o professor seja provocado simultaneamente em todas essas dimensões, mesmo que não seja a intenção do formador.

A dimensão 1) Formação técnico-científica aborda a ideia de formação específica universal, os conhecimentos técnicos relacionados a sua área de conhecimento, a fim de garantir a flexibilidade para mudanças e ampliações no campo conceitual.

Sobre a dimensão 2) Formação continuada, Placco ressalta a importância do profissional, depois de formado, ter a possibilidade de continuar pesquisando novas informações, levantando novas hipóteses, refutando-as ou incorporando-as à sua formação inicial, questionando sua área de conhecimento.

Na dimensão 3) Humano – interacional ou do trabalho coletivo, é abordada a questão de quanto o trabalho individualizado e solitário é ineficaz. O trabalho é muito mais significativo quando desenvolvido em grupo, em torno de um projeto de escola, com a cooperação de todos os envolvidos: professores, alunos, gestores e comunidade.

Já a dimensão 4) Dos saberes para ensinar, abrange o termo "conhecimento" sob variadas perspectivas: aquele produzido pelo professor sobre seus alunos, sobre os procedimentos didáticos mais eficazes, dos aspectos afetivos-emocionais, objetivos educacionais e seus compromissos como cidadão e profissional, sobre que tipo de homem ele quer formar a partir de sua prática docente.

A dimensão 5) Crítico-reflexiva destaca a importância do desenvolvimento da reflexão, fundamental em qualquer processo formativo, exigindo disponibilidade e compromisso do formador e do formando. O exercício ação-reflexão-ação precisa ser constante na prática do professor.

Na dimensão 6) Avaliativa, Placco destaca que é fundamental ao professor desenvolver as habilidades de coletar, trabalhar, analisar e levantar hipóteses a respeito dos dados coletados, seja para atender uma demanda externa ou da própria escola, sendo capaz de propor soluções para as dificuldades encontradas, além de ser capaz de se auto-avaliar.

A dimensão 7) Ética e política trata destes dois saberes como inerentes ao ato de educar e para isso, é preciso refletir qual visão de educação que se tem, e quais são os valores, objetivos e princípios que regem as práticas sociais e educacionais. Qual cidadão se quer formar para qual tipo de sociedade.

Finalmente, na dimensão 8) Estética e cultural, é abordada a formação identitária, a ludicidade, a criatividade, a valorização das diferentes culturas; no processo de construção do conhecimento, importante para a formação pessoal e profissional do professor.

Freire (1998) também aborda alguns saberes inerentes à pratica docente que são convergentes com as dimensões propostas por Placco: a importância da pesquisa, a criticidade, a estética e ética, a reflexão crítica sobre a prática, o reconhecimento e a assunção da identidade cultural, a consciência do inacabado, a alegria e esperança, a convicção de que a mudança e possível, a curiosidade, o comprometimento, a compreensão de que a educação e ideológica.

Essas dimensões de formação propostas por Placco (2006, 2012) e abordadas por Freire (1998), ressaltam a necessidade de consciência do profissional, de sua maior participação e compromisso com a docência e com a própria formação, colaboração e cooperação entre os pares, desenvolvimento de sua autonomia. Por estas razões, a presente pesquisa optou por utilizar essas dimensões da formação na análise dos portfolios, uma vez que os portfólios possuem uma "função simultaneamente estruturante, organizadora da coerência e uma função reveladora, desocultadora e estimulante nos processos de desenvolvimento pessoal e profissional" (SÁ-CHAVES, 2000, p.16).

Refletindo sobre essas dimensões, Placco questiona:

> Qual deveria ser a ação do formador de professores para cada uma dessas dimensões? Devem ser elas trabalhadas em conjunto ou separadamente? Sequencialmente ou simultaneamente? Em formação contínua? Na Universidade, nas Delegacias de Ensino ou na escola em que o professor trabalha? Em grupos de professores da mesma disciplina ou juntando-se os professores de uma mesma escola ou região? Ao longo do período letivo ou em momentos específicos durante os recessos escolares? Por períodos concentrados de formação ou distribuição ao longo do tempo? Que tempo seria esse? (PLACCO, 2006, p. 28).

Após essas indagações, Placco afirma que:

> a cada ano, mais ações formadoras têm sido postas à disposição dos professores e mais professores nelas têm se engajado. No entanto, se essas ações não levarem em consideração a maneira "como" os professores aprendem, muito tempo e dinheiro terão sido desperdiçados em vão (PLACCO, 2006, p. 29).

Dimensões analisadas.

Formação técnico-científica;

Uma análise teórica dos portfólios nos mostra que pouco autores/pesquisadores da educação foram citados, e isso se deu, provavelmente pela falta de tempo, e pelo fato do curso não ser baseado em uma outra teoria, mas sim preocupado em auxiliar a prática do professor em seu dia a dia na sala de aula. Entretanto, sabemos que isso se configura como uma falha do programa, pois sem uma dimensão teórica, o exercício de reflexão teoria-prática, fica comprometido.

No tocante à alfabetização, letramento a apropriação do sistema de escrita alfabética, as ideias trabalhadas são de Magda Soares, Telma Weisz e Angela Kleiman, além dos conceitos da psicogênese da língua escrita desenvolvidos por Jean Piaget e Emília Ferreiro.

Os conceitos de gênero textual, agrupamentos de gêneros, sequência didática e modelização da sequência didática, adotados pelo PNAIC são de Mikhail Bakhtin, Joaquim Dolz, Michèle Noverraz e Bernard Schneuwly.

Observando as atividades contidas no portfólio é possível encontrar algumas referências destes autores, mas não um estudo aprofundado da teoria de cada um. Os orientadores de estudo sugeriam algumas leituras e pesquisas como atividades extraclasse, mas essa conduta dependia muito mais do professor alfabetizador, pois durante as formações não havia muito tempo destinado à estas questões, apenas algumas discussões mais superficiais levantando opiniões dos professores.

Alguns conceitos/dispositivos como "currículo", "avaliação", "diversidade/inclusão", não tiveram menções à teóricos específicos, e esses assuntos foram tratados com base no senso comum, através de relatos de professores, experiências bem-sucedidas e estratégias compartilhadas.

Formação continuada;

Pensando que o próprio PNAIC se caracteriza, justamente, como um programa de formação continuada de professores, e que o portfólio foi utilizado como instrumento de ação-reflexão-ação deste programa, ele por si só já contempla essa dimensão.

Ainda no início do pacto, quando as primeiras orientações ainda não afirmavam que o portfólio seria cobrado ao final da formação, como pré-requisito para a obtenção do certificado, a coordenadora e as orientadoras de estudos de Osasco decidiram, em conjunto, que o município adotaria essa postura, pois entendia que esse instrumento seria um bom instrumento avaliativo, além de toda a sua função formativa e reflexiva.

Assim, logo na primeira aula os professores alfabetizadores foram orientados a organizarem seus registros da formação, separar uma pasta para guardar todo o material recebido, que posteriormente seriam orientados sobre de que maneira esse material deveria ser organizado.

Dessa maneira, ao analisar o portfólio, do início ao fim é possível afirmar que ele próprio se constitui num instrumento de formação continuada, com várias orientações, reflexões, diálogos, atividades exploradas, sugestões de leituras, diferentes maneiras de organizar os registros dos alunos e dos professores.

Humano-interacional ou do trabalho coletivo;

O trabalho coletivo é bastante presente nos portfólios. Em vários momentos dos encontros os professores são orientados a trabalhar em pequenos grupos de 3 ou 4 pessoas, construindo juntos os conhecimentos e depois apresentando para o grupo maior, mais uma vez aprimorando os saberes.

É possível observar no material analisado que a formação se dá também entre os pares. Muitas atividades são propostas pelo orientador de estudos, que passa a ser apenas o mediador do espaço de formação. Os professores alfabetizadores contam sobre suas práticas, levantam hipóteses, falam sobre suas metodologias, confirmam aquilo que é positivo e significativo, questionam sobre estratégias que podem aprimoradas e os diálogos se tornam importantes ferramentas de reflexão.

Além do trabalho coletivo ser incentivado durante a formação com os professores alfabetizadores, esses docentes também são orientados a realizarem esse trabalho com seus alunos, repensando a disposição das carteiras em sala de aula, a formação de duplas produtivas e a importância do trabalho em equipe.

O programa segue a lógica de que o aluno aprende lendo, vendo, fazendo sozinho e fazendo em grupo, destacando que na interação com o outro a aprendizagem se dá de maneira mais significativa.

Dos saberes para ensinar;

Na análise dos portfólios é possível ver a preocupação do município em alinhar os conteúdos propostos no PNAIC com a reorientação curricular que Osasco construiu em parceria com os professores da rede, ao longo de alguns anos de formação. Logo nos primeiros encontros, tem uma proposta para os professores alfabetizadores analisarem o livro didático adotado pela escola, compará-lo com a reorientação curricular do município e os direitos de aprendizagem explanados pelo pacto, com o objetivo de os professores observarem que a política do município é coerente com o programa.

A escolha do livro didático é feita por cada escola no município de Osasco, não havendo, portanto, uma única orientação de qual livro deve ser escolhido. Partindo desta informação, uma das atividades propostas na formação, foi que, em um primeiro momento, os professores alfabetizadores relatassem quais eram os critérios de escolha do livro em suas respectivas escolas. Nesta primeira atividade, muitos reclamaram que o livro era ruim ou inadequado, e acabava ficando muitas vezes, guardado no armário.

Em seguida, os docentes analisaram os livros didáticos escolhidos pela sua unidade escolar, principalmente com foco na diversidade de gêneros textuais

que os livros trazem e a qualidade de suas sequências didáticas.

É possível perceber no portfólio que os critérios de escolha, a princípio, eram pelo tamanho dos textos, quantidades de figuras e se as atividades propostas tinham níveis de dificuldades condizentes com a faixa etária a que eram destinados.

Por fim, os professores foram orientados a comparar se os conteúdos abordados nos livros, estavam coerentes com a reorientação curricular do município e os direitos de aprendizagem do PNAIC, e é possível constatar que a maioria está.

Após esse exercício de reflexão, os professores passaram a enxergar o livro didático como um apoio ao seu trabalho, desde que sejam escolhidos com mais critérios. Eles perceberam que o momento de escolha do livro didático precisa ser levado à sério, pois em muitos casos, esse será o único material de apoio que o professor terá ao longo do ano, em quantidade suficiente para todos os alunos.

O portfólio também mostra um trabalho bem elaborado em cima dos livros de literatura infantil que fazem parte do acervo do PNAIC. Alguns foram trabalhados com os professores alfabetizadores, com ideias de como eles poderiam utilizar os livros em sala de aula, com diferentes estratégias de leitura e uma diversidade de exemplos de sequências didáticas possíveis a partir dessa leitura.

Por fim, os jogos do acervo também foram bastante explorados com os professores alfabetizadores, com uma parte do encontro 5 reservado para isso, de maneira que tirassem quaisquer dúvidas sobre suas regras, tivessem total segurança de utilizá-los com os alunos, além de explorar outras possibilidades de regras diferentes das contidas no manual da caixa de jogos, ampliando conteúdos a serem abordados com o apoio deste recurso.

Crítico-reflexiva;

Ao analisar os portfólios, é possível afirmar que a formação do PNAIC não fez qualquer imposição quanto à metodologia que o professor deveria utilizar em suas aulas. Pelo contrário, o material nos mostra que o professor tinha autonomia para desenvolver as atividades propostas adotando a linha metodológica que mais se sentisse à vontade, mesmo porque, o próprio programa incentiva o professor a conhecer diversas teorias de alfabetização, visando formar um profissional completo, que consegue se utilizar de diversas estratégias para atingir seus mais diferentes alunos.

O programa se preocupa em formar um professor reflexivo, que se utiliza de diversas estratégias e tem autonomia para planejar suas aulas. O que o PNAIC propõe é que o professor seja capaz de diagnosticar as dificuldades de aprendizagem de seus alunos e a partir daí, elaborar suas aulas de maneira que consigam auxiliar seus alunos.

O material traz atividades que se utilizam de sequências didáticas, diferenciando-as de projeto didático, e destaca a importância de se trabalhar uma variedade de gêneros textuais para garantir o letramento além da alfabetização, como forma de mostrar aos alunos a função social da escrita, objetivando efetivar interações favoráveis à aprendizagem;

O pacto incentiva o professor a realizar leituras diárias para seus alunos, visando desenvolver nas crianças habilidades de escuta e observação na entonação de voz do professor; orienta o professor a sempre registrar o avanço de seus alunos; faz menção ao método fônico, pois este, comprovadamente, funciona com alguns alunos com dificuldade na fase da alfabetização;

E finalmente, a fim de incentivar a leitura, o programa destaca, em vários pontos de seu material, a importância da sala de aula ser um ambiente estimulante e alfabetizador, com uma diversidade de portadores de textos à disposição dos alunos para serem utilizados em diferentes momentos da aula.

Avaliativa;

A primeira atividade sugerida como avaliação, é a própria sondagem, sugerida no primeiro encontro. A orientação foi de que o professor realizasse não apenas a sondagem para identificar os níveis de aquisição da escritura em que cada aluno e encontrava, mas também aferir seus níveis de leitura, capacidade de escuta, além de verificar a capacidade de se expor oralmente e interação com os colegas, considerando que todas essas capacidades são imprescindíveis no processo de alfabetização.

A proposta era que essa avaliação fosse feita mensalmente, e além do registro individual, que o professor fizesse um registro do coletivo, criando um perfil de sua sala, para ter uma dimensão de como planejar e replanejar suas aulas, levando em consideração os aspectos individuais e coletivos de seus alunos.

O curso também incentiva o professor a compreender a importância da avaliação no ciclo de alfabetização, analisando e construindo instrumentos de avaliação e, principalmente, registros de aprendizagem, sempre considerando os direitos de aprendizagem de cada ano do ciclo de alfabetização (1º ao 3º ano do ensino fundamental I).

Através do regime de ciclos, onde a retenção só é possível ao final do 3º ano, o processo de avaliação precisa favorecer a continuidade, interdisciplinaridade e participação, e acabar com práticas excludentes e conteudistas, que servem apenas para classificar os alunos.

O processo de avaliação contínua possibilita uma cultura de saberes, práticas e valores construídos dentro do grupo, respeitando o heterogeneidade, diversidade cultural e percursos individuais traçados pelas crianças, possibilitando novas formas de organização dos espaços escolares.

O material traz ainda a preocupação com a interpretação equivocada que o termo "progressão continuada" acabou ganhando ao longo dos anos, sendo utilizado como sinônimo de "promoção automática". A última unidade trata justamente desse conceito, e leva o professor a uma reflexão sobre o direito que o aluno tem de progredir em suas aprendizagens.

Assim, a avaliação é vista pelo pacto como uma forma de entender todo o processo pedagógico e atuar para melhorá-lo, se consolidando como instrumento para redimensionar a prática do professor, enfatizando mais os avanços do que as dificuldades dos alunos. A avaliação, segundo o PNAIC, deve ter caráter processual, participativo, formativo, diagnóstico e redimensionador.

Ética e política;

Sobre a dimensão ética e política da formação, ela aparece logo no início dos trabalhos, quando os professores alfabetizadores são levados a conhecer alguns dados do analfabetismo do Brasil, (através dos mapas regionais e nacional), justificando os motivos que levaram o governo federal a instituir o programa.

Entretanto, em nenhuma parte do material é possível encontrar informações sobre a influência que o país sofre de organismos multilaterais ao definir suas políticas públicas voltadas à formação de professores, conforme discorrido nos capítulos 1 e 2 da presente pesquisa. Os nomes de tais instituições não aparecem em lugar nenhum dos portfólios, e como orientadora de estudos, posso afirmar que também não foram mencionadas nas formações que recebemos.

Infelizmente, o curso não traz essa reflexão e tanto orientador de estudos quanto professor alfabetizador, não tem a oportunidade de refletir sobre tais aspectos, sendo essa, talvez, uma das maiores falhas do programa. Mais uma vez, notamos aqui que muitas vezes, cabe ao professor apenas ensinar a ler e escrever, pois se em um programa de formação continuada desenvolvido pelo governo federal, ele não tem espaço, não recebe informações e condições de ser um profissional crítico e reflexivo, de que maneira ele conseguirá formar alunos com tais capacidades?

Estética e cultural;

A respeito da dimensão ela é visitada durante todo o portfólio, nas leituras deleite, que trazem, tanto livros da literatura infantil, quanto textos e crônicas voltados para o público adulto, pensando em ampliar o repertório de leitura do professor, estimulando-o a conhecer novos autores e diferentes gêneros textuais.

Outro aspecto a ser destacado é o registro que era feito de cada encontro, cada semana produzindo um texto pertencente a um gênero textual diferente, sendo que essa produção deveria seguir os padrões do gênero escolhido, como uma notícia de jornal ou um verbete de dicionário.

Por fim, os professores alfabetizadores eram incentivados a participarem de atividades extraclasse e além da escola, como visitas à museus, idas à teatro, cinema, mostras, bibliotecas, como estratégia também de formação, a fim de enriquecer suas vivências.

O portfólio no PNAIC: o normalizado e o realizado

A partir da literatura a respeito do uso dos portfólios na formação continuada de professores e iniciada a análise dos portfólios do PNAIC, faz-se necessário refletir sobre qual foi o papel deste instrumento dentro desta formação, se na visão do pacto, o portfólio teve uma função formativa, avaliativa, reflexiva, instrucional e de registro. É possível afirmar que sim. O enfoque dado ao portfólio no PNAIC é condizente com o proposto na literatura pelos pesquisadores da área.

Embora sua construção não apareça nos documentos de criação do pacto, e ainda que ele não tenha recebido seu devido valor num primeiro momento, a presente pesquisa pretende demonstrar que o portfólio não pode ser considerado apenas mais um item dentro da formação. A análise de seu interior mostra um caminho percorrido pelos professores alfabetizadores e seus registros constituem importante material de consultas para seus autores.

A presente pesquisa busca fazer um paralelo entre o professor que se quer formar com o PNAIC – o normalizado; e o professor que o PNAIC forma – o realizado.

Através da concepção de portfólio adotada por Hernandez é possível entender que o PNAIC se apropriou deste conceito:

> […] um contingente de diferentes tipos de documentos (anotações pessoais, experiências de aula, trabalhos pontuais, controles de aprendizagens, conexões com outros temas fora da escola, representações visuais, etc.) que proporciona evidencias do conhecimento que foram sendo construídos, as estratégias utilizadas para aprender e a disposição de quem o elabora para continuar aprendendo

> […] Um portfólio não significa apenas selecionar, ordenar, evidências de aprendizagem e organizá-las num formato para serem apresentadas[..] O que caracteriza definitivamente o portfólio como modalidade de avaliação não é tanto o seu formato físico (pasta, caixa, CD-ROM, etc.), mas sim a concepção de ensino e aprendizagem que veicula (HERNÁNDEZ, 1998, p. 100).

E ainda fazendo essa reflexão do portfólio no PNAIC, encontramos que um portfólio pode conter estes três tipos de informações:

> • Material próprio: ideias e filosofias de ensino, reflexões, conteúdos de disciplinas, avaliação pessoal da eficácia do ensino e discussão da integridade do portfólio;
> • Material de outrem: depoimentos dos estudantes e formulários respondidos por eles, relatório de outros professores que observaram as suas aulas, videoteipes, etc.;
> • Produtos de ensino: exemplares de trabalhos dos estudantes corrigidos, com nota e critério de atribuição da nota (SELDIN, 1997 Apud Alves, 2003, p.116).

Nossa análise desse material encontrou boa parte destes elementos: reflexões das professoras, autoavaliação, conteúdos ministrados, atividades respondidas por alunos, avaliações.

Referências

ALVES, Leonir P. Portfólios como instrumentos de avaliação dos processos de ensinagem. In: ANASTASIOU, L. das G. C. e ALVES, Leonir P. (orgs.). **Processos de Ensinagem na Universidade:** Pressupostos para as estratégias de trabalho em aula. Joinville, S.C.: Univille, 2003. p.101-119.

BRASIL. MINISTÉRO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **PNAIC em ação. 2016**. Documento orientador das ações de formação continuada de professores alfabetizadores em 2016. Disponível em http://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:_ooFBNG5lYoJ:pacto.mec.gov.br/images/pdf/Documento_Orientador_PNAIC_EM_ACAO_2016.pdf+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br&client=firefox-b. Acesso em 02 de fevereiro de 2017

_____. MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria da Educação Básica. **Pacto Nacional pela Alfabetização na Idade Certa**. O Brasil do futuro com o começo que ele merece. Brasília: MEC/SEB, 2012. Disponível em http://pacto.mec.gov.br/images/pdf/pacto_livreto.pdf. Acesso em 02 de junho de 2017.

_____. *O PNE 2011-2010. Metas e Estratégias.* 2011. Disponível em http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf. Acesso em 24 de setembro de 2016.

_____. Secretaria de Educação Básica. **Pacto nacional pela alfabetização na idade certa:** a aprendizagem do sistema de escrita alfabética: ano 1: unidade 3. Brasília: MEC/SEB, 2012. 48 p.

DELORS, J. **Educação:** um tesouro a descobrir. Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. 2ed. São Paulo: Cortez, 1998. Disponível em http://unesdoc.unesco.org/images/0010/001095/109590por.pdf. Acesso em 22 de maio de 2017.

FREIRE, Paulo.; MACEDO, D. **Alfabetização**: leitura do mundo leitura da palavra. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1990.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 7a.ed. São Paulo: Paz e Terra, 1998.

_____, Paulo. Cartas a Cristina: reflexões sobre minha vida e minha práxis. 2ª ed. São Paulo: UNESP, 2003.

GARCIA, Carlos. M. **Formação de Professores –** Para uma mudança Educativa. Portugal: Porto, 1999.

GATTI, Bernadete Angelina; BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil:** impasses e desafios. Brasília: UNESCO, 2009.

_____. Bernadete Angelina; Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década. In: **Revista Brasileira de Educação**. Rio de Janeiro, v. 13, n. 37. P.57-70. Jan./abr. 2008.

HERNÁNDEZ, Fernando. **Transgressão e mudança na educação**: os projetos de trabalho. Porto Alegre: Artmed, 1998.

HUBERMAN, M. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, Antônio. (Org.). **Vidas de professores**. 2ª ed. Porto: Porto, 2000. p.31-60

IBIAPINA, Maria Lopes de Melo. **Pesquisa Colaborativa, Investigação, Formação e Produção de Conhecimentos.** Brasília: Liber Livro, 2008.

INEP. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira. **Avaliação Nacional da Alfabetização ANA**. Documento básico. Brasília, Distrito Federal, julho de 2013. Disponível em file:///C:/Users/Guilherme%20Messora/Downloads/Documento%20Base%20ANA%20oficial.pdf. Acesso em 03 de junho de 2017.

MAUÉS, Olgaíses. Os organismos Internacionais e as Políticas Educacionais no Brasil. In GONÇALVES, L.A.O. (org.). **Currículo e Políticas Públicas.** Belo Horizonte: Autêntica, 2003.

_____. Olgaíses. Regulação educacional, formação e trabalho docente. In: **Estudos em Avaliação Educacional**. Fundação Carlos Chagas, São Paulo, v. 20 n. 44, setembro/2009.

_____. Olgaíses. A política da OCDE para a educação e a formação docente. A nova regulação? In: **Revista Educação**, Porto Alegre, v.34, n.1, p. 75-85, jan. /abr. 2011.

NÓVOA, Antônio. Concepções e práticas da formação contínua de professores. In: Nóvoa A. (org.). **Formação contínua de professores:** realidade e perspectivas. Portugal: Universidade de Aveiro, 1992a.

_____. Antônio. Formação de professores e profissão docente. In: Nóvoa, A. **Os professores e a sua formação**. Lisboa: Publicações Don Quixote, 1992b. p. 13-33.

_____. Antônio. Para uma formação de professores construída dentro da profissão. In: Nóvoa, A. **Professores: imagens do futuro presente**. Lisboa: Educa, 2009. p. 25-46.

OCDE. **La qualité du personnel enseignant.** 2004. Disponível em: http://www.oecd.org/dataoecd/0/8/31589487.pdf. Acesso em 02 de novembro de 2007.

OCDE. **Le rôle crucial des enseignants.** Attirer, former et retenir des enseignants de qualité. 2005. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/52/0,3343,fr_2649_39263231_36221243_1_1_1_1,00.html>. Acesso em 02 de novembro de 2007.

OCDE. **Comprendre l'impact social de l' éducation**. 2007. Disponível em: <http://www.oecd.org/document/44/0,3343,fr_2649_35845581_39439340_1_1_1_1,00.html>. Acesso em 5 de outubro de 2008.

OCDE. **L'école de demain**. Repenser l'enseignement: Des scénarios pour agir, 2006. Disponível em: <http//www.sourceocde.org/enseignement/9264023658>. Acesso em 5 de outubro de 2008.

PLACCO, Vera Maria Nigro de Souza. Perspectivas e Dimensões da Formação e do Trabalho do Professor. In: **Encontro Nacional de Didática e Prática de Ensino** – ENDIPE, XIII, 2006, Recife. Anais do XIII ENDIPE, Recife, PE: UFP. P. 251-262.

_____. Vera M. N. de S. e SILVA, Silvia Helena S. A formação do professor: reflexões, desafios, perspectivas. In: BRUNO, Eliane G., ALMEIDA, Laurinda R., CHRISTOV, Luiza H. S. (orgs.). **O coordenador pedagógico e a formação docente**. 12a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.25-32.

_____. Vera M. N. de S.; SOUZA, Vera L. T. Desafios ao coordenador pedagógico no trabalho coletivo da escola: intervenção ou prevenção? In: PLACCO, Vera M. N. de S.; ALMEIDA, Laurinda R. (org.) **O coordenador pedagógico e os desafios da educação.** 4a ed. São Paulo: Edições Loyola, 2012. p.25-36.

SA-CHAVES, Idália. **Portfólios Reflexivos:** Estratégia de Formação e de Supervisão. Aveiro: Universidade, 2000.

_____. Idália. (org.). **Os portfólios reflexivos (também) trazem gente dentro:** reflexões em torno do seu uso na humanização dos processos educativos. Portugal: Editora Porto, 2005.

SHIROMA, Eneida Oto; MORAES, Maria Célia Marcondes de; EVANGELISTA, Olinda. **Política Educacional.** Rio de Janeiro: Lamparina, 2007.

SOARES, Magda B. **Letramento. Um tema em três gêneros**. Belo Horizonte: Autêntica, 1998.

TORRES, Rosa María. Tendências da formação docente nos anos 90. In: WARDE, Mirian Jorge (Org.) **Novas políticas educacionais**: críticas e perspectivas. São Paulo: PUC-SP, 1998. p. 173-191.

_____. Rosa María Melhorar a qualidade da educação básica? As estratégias do Banco Mundial. In: TOMMASI, Lívia de; WARDE, Mirian Jorge.; HADDAD, Sérgio. (Orgs.) **O Banco Mundial e as políticas educacionais**. São Paulo: Cortez Ed./Ação Educativa/PUC-SP, 1996. p. 125-194.

34521

CONDUTAS E DESAFIOS DO TUTOR EM EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

Bruno de Paiva e Souza

Licenciado em Ciências Sociais; Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola; e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância; Graduando em Pedagogia e Pós-Graduando em Psicopedagogia – UNINOVE. brunosociologia@yahoo.com

Walquíria Miranda Corrêa de Lima Paiva

Licenciada em Química; Especialista em Ética, Valores e Cidadania na Escola; e em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância; Professora de Educação Básica II; Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; Escola Estadual Padre Giuseppe Ângelo Bertolli. walquimica@gmail.com

Elisangela Menezes Almeida

Licenciada em Pedagogia; Especialista em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância; Professora de Educação Básica I; Secretaria Municipal de Educação de Ipatinga – MG; Escola Municipal Maria Rodrigues Barnabé. eli.mene.silva@gmail.com

Resumo

A ética deve permear toda a vivência do ser humano, principalmente em ambientes educacionais. Faz-se necessário que a educação seja voltada para a formação em valores e desenvolva conhecimentos múltiplos, o pensamento crítico, a autonomia, o senso de cidadania e cooperação, etc. Este trabalho tem como objetivo apresentar o tutor como importante sujeito na Educação à Distância (EAD) e analisar algumas dificuldades e dilemas éticos que envolvem sua função. Como sugestão, incentiva-se a formação continuada dos tutores e o estreitamento das relações entre equipes gestora e pedagógica, e a colaboração entre os próprios tutores.

Palavras–chave: Tutor. Ética. Educação à Distância.

1 Introdução

O presente trabalho trata dos desafios que enfrenta o tutor que atua como mediador na Educação à Distância (EAD) e a sua necessária conduta ética para lidar com os possíveis problemas encontrados. A reflexão motivadora é que a ética precisa permear todas as relações humanas.

A conduta do tutor é peça chave nesse processo, pois a ele compete demonstrar e zelar por: lealdade no grupo, profissionalismo, dedicação nas atividades, bom senso, etc. Além de aperfeiçoar-se constantemente na sua área de conhecimento e no emprego das novas tecnologias disponíveis, o tutor deve interiorizar os princípios éticos, visando estabelecer uma relação de empatia e cooperação mútua, subsídios de uma educação plena e cidadã.

A autora Alonso (2005) explica que existe um mito educacional de que, por haver mais tecnologias da informação e da comunicação, a maioria dos problemas da EAD estaria resolvida, porém, não é bem assim. A EAD possui grandes desafios como romper a "casca" da relação entre professor e aluno, apreender melhor o ensino-aprendizagem e sua midiatização e por fim, repensar de forma constante, o "como", "por que" e "para quê" se avalia (e se ensina).

Portanto, nossa pesquisa girou em torno das condutas e desafios enfrentados pelo tutor na educação à distância, sobretudo em sua função de mediação do aprendizado e nos requisitos que se lhe exigem.

Supondo que o agir ético do tutor pode contribuir positivamente no processo de ensino-aprendizagem, pensou-se o que seria este agir ético. Ideias como possuir afetividade, cumprir bem com suas responsabilidades, estar comprometido com o processo educacional e com sua formação continuada, ter domínio do assunto, apareceram em discussão.

Assim, chegou-se ao nosso problema: "Condutas e desafios do tutor em EAD. Quais são as posturas éticas esperadas e os dilemas enfrentados por este profissional educador?".

As questões orientadoras com as quais procuramos responder este problema foram levantadas: a responsabilidade do tutor com sua formação e autoaperfeiçoamento; a função de orientação e o comprometimento do tutor com o aprendizado dos alunos; as obrigações do tutor junto à instituição, da qual é funcionário; possíveis dilemas que surgem entre interesses pessoais do tutor, dos alunos e da Instituição; o modo como a mediação acontece: se há afetuosidade, respeito, capacidade de portar-se e de conduzir as suas práticas como tutor (e não apenas como um transmissor de conhecimentos).

O espaço virtual, bem como todos os espaços sociais, exige uma relação respeitosa e dialógica para que possa proporcionar o bem-estar mental necessário aos seus usuários. A importância deste estudo deve-se ao fato de que tal relacionamento ético é essencial para o funcionamento de uma boa educação.

A Educação à Distância, como modalidade de ensino característica precisa também manter o seu código ético, pautando as condutas de profissionais e da clientela por princípios universais (Declaração Universal dos Direitos Humanos, 1948).

O objetivo de nosso trabalho foi pesquisar a questão da ética, elemento essencial para a convivência humana e para o processo educacional, especificamente no que se refere ao papel do tutor.

Para isto, procuramos investigar os requisitos do tutor como guardião das condutas éticas em seus respectivos grupos; avaliar possíveis problemas na convivência democrática; e propor algumas sugestões, em prol do bem comum e do sucesso do processo educacional à distância.

2 O tutor: quem ele é, e o que se espera dele?

O texto *Exemplos de Sistemas de Tutoria* (ESQUINCALHA e GIANNELLA, 2013) mostra que não há um único sistema adequado de tutoria, mas que há duas figuras distintas na maioria deles: tutor presencial e tutor à distância. Não nos prendemos a essa diferenciação.

É muito importante compreendermos e delinearmos bem o perfil e a função do tutor, pois isto é parte integrante do desenvolver dessa profissão (ALVES, 2011). É bom lembrarmos que dar respaldo a alunos em trabalhos e avaliações auxiliando-os em relação ao conteúdo, planejamento e até mesmo dúvidas administrativas são de responsabilidade do tutor.

A identidade do tutor está pautada em preceitos que dizem que o mesmo deve ter competência técnica de modo a agir naturalmente diante do ambiente tecnológico, pois em seu fazer cotidiano ter agilidade, aptidão e naturalidade para com os assuntos tratados ou diante de questionamento levantado por alunos, são necessidades diárias (ALVES, 2011).

Para que o tutor não fique desamparado em situações adversas, muitas entidades que necessitam do trabalho do profissional acabam por disponibilizarem as chamadas receitas, onde constam detalhadamente todas as ações esperadas do tutor, porém muitas vezes, o trabalho do tutor acaba por se traduzir em ação mecanizada (ALVES, 2011).

Ocorre que esta interação deve ser ampla, ou seja, a relação tutor - aluno deverá ocorrer de forma a auxi-

liar o aluno em todas as questões necessárias; além do apoio com o aprendizado dos conteúdos, o tutor será também uma ponte entre aluno e a própria instituição (ALVES, 2011).

Em sua reflexão, Alves (2011) indica ainda que uma questão fundamental seja a ação do tutor em seu aspecto ético, do seu ato responsável, da compreensão da constituição da ética do tutor frente ao aluno, onde ele, o tutor não se acomodaria em suas atribuições, mas buscaria novas possibilidades, formando assim a sua personalidade, sua identidade.

O texto de Bernardino (2011) destaca que o tutor é um dos protagonistas no processo de ensino aprendizagem nesse tão dinâmico sistema educacional que é a EAD, uma vez que ele faz o elo entre o aluno e o professor, e tem a função de garantir que o educando aprenda o conteúdo da disciplina ou curso da melhor maneira possível.

O tutor ainda tem por função, acompanhar e avaliar a aprendizagem dos discentes, motivando-os e estimulando-os na aprendizagem autônoma, auxiliando-os assim na construção coletiva do conhecimento, como também ser capaz de levar seus alunos ao pensamento crítico, comenta Bernardino (2011).

O tutor será aquele profissional capaz de trabalhar com um grupo heterogêneo ao mesmo tempo em que incentiva a criticidade, deverá garantir o respeito às diferenças, e ser hábil mediador, tratar cordialmente seus alunos ao mesmo passo que através de metodologias diversas motivará, orientará e estimulará seus discentes nesse processo (BERNARDINO, 2011).

Ressalta Bernardino (2011) também que a função do tutor transpassa a de mero transmissor de orientações ou conteúdos repassados a eles por professores, pois ele deverá ser capaz de estimular e levar seus alunos a desenvolverem o seu próprio conhecimento de maneira crítica e autônoma.

Teorizando ainda sobre a ética que permeia o nosso agir contemporâneo na educação, Baptista (2012) mostra que tendo os ideais educacionais sido consagrados na Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948), esta educação constitui um compromisso ético dos mais relevantes. É através da educação que outros direitos são potencializados e acessíveis às pessoas, sem exceção.

Para Baptista (2012) a solidariedade e renovação paradigmática são essenciais para uma lógica de "aprendizagem na e com a vida" e são as dinâmicas de mediação socioeducativa que ajudam a fazer a sociedade, pois fomentam laços sociais.

As sociedades contemporâneas têm que equacionar uma série de exigências de aprendizagem (formais, não formais, informais). É justamente na aptidão para visar o bem e promover as condições de perfectibilidade e educabilidade a todos que está a essência do caráter da educação social e de sua concepção ética, em todos os níveis, já que a ética atravessa todos os domínios de sua prática profissional (BAPTISTA, 2012).

Segundo Baptista (2012), a relação de hospitalidade e compromisso com o outro conduz à busca de respostas aos problemas e dilemas éticos emergentes, através da relação interpessoal que seja fundada nos valores citados. Valorizar o outro – educando, colega, ou qualquer outro companheiro de serviço, atuar em contextos de cooperação, refletir questões de ética com uma cultura de responsabilidade relacional e alteridade, são algumas das qualidades do profissional capaz agir sobre a sociedade, visando transformá-la.

Neder (2000) reconhece a evolução do sistema educativo, seja porque permite ampliação do acesso à escola, o atendimento a adultos ou o uso de novas tecnologias de comunicação. Mas faz uma crítica a autores que enxergam a educação à distância apenas como um meio ou forma. Ao "coisificar" a EAD, analisando o funcionamento de sua engrenagem, para modificar ou ajustar as peças ou partes ou estejam comprometendo seu bom desempenho, em termos de eficiência de ensino e aprendizagem, alguns autores trazem um discurso impregnado de termos que denunciam uma visão de educação não como processo, ou como prática social, mas sim como um sistema-coisa que é descolado da realidade sócio-econômica e cultural.

Assim, antes de pensarmos a respeito da modalidade pelo qual o processo educativo será desenvolvido (presencial, à distância, semipresencial, etc.), é preciso discutir que projeto de sociedade temos e que papel a educação escolar pode desempenhar nesse sentido (NEDER, 2000).

Nessa perspectiva, Neder (2000) considera que a educação a distância deve ser compreendida como uma dimensão de pedagogia que possa contribuir para a significação e ressignificação do processo educativo e, até mesmo, para mudanças paradigmáticas que superem a escola tradicional. Como dimensão de uma pedagogia política, a educação à distância pode contribuir para a quebra de paradigmas da escola tradicional que não têm contribuído para uma formação de um sujeito coletivo, autônomo, crítico, comprometido com mudanças sociais. Para tanto, a ação do orientador é extremamente relevante para tirar o aluno da posição de passividade.

Um estudo governamental (BRASIL, 2003), composto por especialistas reconhecidos no meio acadêmico (entre eles, Lodi e Araújo), trata da temática da ética e da construção de valores universalmente desejáveis para a vida em sociedade. O papel da escola é fundamental nesse processo de formação ética cotidianamente.

O documento mostra que um dos pontos importantes é que o professor não assuma uma postura de

detentor de conhecimento, mas sim um mediador. Ficando assim muito mais fácil a assimilação de conceitos primordiais para se viver em sociedade.

Aquino (1999) mostra que a discussão ética deveria ser mais e mais constante na escola, contudo, principalmente entre os pares escolares, isso não ocorre. Entre outras coisas, discute a inclusão de alguns valores e preceitos mínimos no que tange à ação pedagógica e ao convívio escolar.

Apesar de o documento (BRASIL, 2003) tratar mais diretamente da educação presencial, seus princípios são válidos universalmente, inclusive na EAD. Neste trabalho realizado para a Secretaria Especial dos Direitos Humanos do Ministério da Educação, vimos que são imprescindíveis valores para a compreensão da ética em um ambiente educacional. Por isso, Neder (2000), Aquino (1999), Bernardino (2011), Alves (2011) e Baptista (2012), entre outros, trazem ideias em concordância com este documento nas suas abordagens.

Filho, Sales e Alves (2012) desenvolvem argumentações nessa mesma direção. Para os autores, apesar das divergências sobre o tutor ser considerado professor ou não, ele contribui para o desenvolvimento do educando em distintos momentos e setores de sua vida, pessoal, acadêmico, profissional. Portanto, para executar o seu papel de tutoria em um curso a distância, esse profissional deve ter domínio conteúdos e dos meios técnicos, apropriando-se da função docente, mas também se colocar como um controlador de situações, com vistas de criar um ambiente social amigável - o que é essencial à aprendizagem online. Assim, a encarnação do papel do tutor é a de um facilitador de aprendizados em geral.

Giannella e Esquincalha (2013) comentam sobre algumas das dificuldades e situações-problemas que podem ser enfrentadas pelos tutores em seu dia a dia. Uma das dificuldades éticas que podem ser enfrentadas pelos tutores é quando estes discordam da abordagem dada pelos professores conteudistas no material didático ou textos base.

Nesse caso, segundo sugerem os autores, o dilema seria resolvido pela mediação, não passando exclusivamente o que o material aponta, mostrando também que existem outras formas de abordagem possível, sem desacreditar o conteudista perante o grupo e deixando os alunos desenvolverem o seu próprio raciocínio com liberdade. Não se deve nesse caso passar apenas a própria visão, tampouco desprestigiar o conteúdo produzido pelos professores. Afinal, uma discordância saudável é aquela que apresenta argumentos, sem anular o outro.

Várias outras situações onde ocorrem conflitos requerem do tutor equilíbrio e disposição para buscar soluções: falta de domínio técnico das ferramentas utilizadas no curso por parte do tutor, desentendimentos entre alunos em fóruns de discussão gerando conflito, como lidar com alunos que tenham um conhecimento específico maior, problema relacionado a plágio, alunos pouco participativos em atividades de construção coletiva de conhecimentos, superação da distância físico-temporal para o estabelecimento de vínculos afetivos, e até como o tutor deve lidar com seus possíveis erros.

Conforme mostram Giannella e Esquincalha (2013), essas são algumas das possíveis dificuldades vivenciadas pelo tutor durante a sua prática. Todos esses casos (e outros não comentados) exigem do tutor uma habilidade de mediação, postura ética, dedicação a sua função e compromisso com a aprendizagem dos alunos.

É o que Leal (2005) defende ao colocar o tutor entre os protagonistas da ação educativa. Para essa autora, o papel do tutor deve se centrar no compromisso com a formação de alunos que pensam e discutem para elaborar o conhecimento. Com mentes criativas, tutor e aluno podem desconstruir e reconstruir significados na sua ação formativa e na construção do saber científico.

Para isso, Leal (2005) provoca a ação do tutor, que precisa ser capaz de se indignar com propostas alienantes e de elaborar um contra-discurso ideológico. Tem que ser, para isso, aberto às mudanças e aos novos paradigmas tecnológicos, com competência para aprender a aprender e fazer a educação à distância criativa, poética e formativa.

Ainda segundo Leal (2005), um tutor que tenha a concepção de participação ética e ação transformadora propicia momentos em que o aluno pode reler o mundo, apropriar-se do conhecimento, redimensionar valores e rever atitudes. Seu papel ultrapassa, então, a visão técnica, pois cria estratégias para que o aluno veja o mundo e a si mesmo a partir das problematizações do conhecimento. Essa preocupação compartilhada faz de ambos (educando e educador) protagonistas. Essa abordagem nos leva a pensar o papel do tutor como um agente que, mesmo à distância, seja comprometido e não esteja distante dos seus alunos.

Machado e Machado (2004) desmitificam a definição de tutor apenas como guia, ou seja, ele não é somente um apoio ao programa de tarefas e ao material didático. Exige-se de um bom tutor, que ao menos tenha conhecimentos diversos e saiba trabalhar nos contextos educacionais e atingir as finalidades, sem se esquecer dos propósitos, dos valores educativos e de suas raízes históricas e filosóficas.

Destaca-se que "o papel do professor como repassador de informações deu lugar a um agente organizador, dinamizador e orientador da construção do conhecimento do aluno e até da sua auto-aprendizagem" (MACHADO e MACHADO, 2004, p. 5). Os autores

prosseguem indicando que para o tutor alcançar esses objetivos, demanda-se desse profissional uma formação especializada que seja permanente. Além da sua formação acadêmica (capacidade intelectual, domínio da matéria, técnicas metodológicas e didáticas), requer-se uma formação pessoal (lidar com o heterogêneo quadro de alunos, e ser possuidor de atributos psicológicos e éticos).

Os educadores devem consideram cada individuo detentor de singularidades com uma experiência previa ao ingressar a escola, influenciado por essa experiência. As experiências são registradas pela memória, importante para o desenvolvimento, seu registro é guiado pela emoção do vivido, logo, uma aula de qualidade não será facilmente esquecida pelo aluno. Atuando em uma perspectiva de comunicação multidirecional de aprendizagem cooperativa, a educação pode fornecer elementos e competências que permitam às pessoas ter uma atuação efetiva na produção de decisões fundamentadas no conhecimento (TIJIBOY; PEREIRA; WOICIECHOSKI, 2009).

Como integrante desse processo educativo, o tutor deve reunir qualidades múltiplas, para que possa agregar valor ao curso. É o que Nobre e Melo (2011) concordam, ao afirmarem que o tutor terá que gerir a heterogeneidade do grupo que o acompanha, cabendo-lhe o papel de agregar valor ao curso em EAD, para tanto é nesse sentido que a busca pelo preparo diário de ser um profissional sempre atualizado e centrado em sua escolha não deva ser esquecida a fim de não prejudicar a si, ao curso, aos educandos, a instituição enfim a uma série de pessoas que estão de uma forma ou de outra integrada, por ele.

As autoras ressaltam como o afeto aos cursistas em EAD configura-se em um referencial, uma vez que os educandos que estão ingressando em um curso na modalidade à distância precisarem de maior acompanhamento do mediador até que conquistem maior autonomia. Portanto as competências de afetividades tornam-se essenciais, além da obviedade das demais competências ter que estar acopladas no tutor de educação a distancia (NOBRE e MELO, 2011).

O trabalho de Souza (2004) incentiva a ação do educador de forma a seduzir (trazer o encantamento) o aluno pela busca do conhecimento. Nesse aspecto, invoca o "estar presente" de modo afirmativo, mesmo no contexto de ensino à distância. O autor defende que a presença do tutor deve ser marcante a ponto de suprir as faltas do educando. Isto exige comprometimento, ética e amor à missão de facilitador do saber.

Entre as muitas habilidades e competências necessárias ao tutor, Souza (2004) evoca o que chama de arte da sedução pedagógica, que significa construir uma relação de respeito e confiança que desperta o amor para o conteúdo e a superação dos obstáculos pelo aprendiz. O aprofundamento dessa relação entre aluno e tutor permite a permeabilidade educativa, a formação de valores e práticas sociais. A pedagogia libertária e a libertadora valorizam a autogestão, autonomia e a experiência vivida como base da relação educativa. Nesse contexto o tutor atua em duas direções: valoriza as necessidades do aluno, e também os conteúdos de ensino.

Souza (2004) defende que o bom tutor tem que conhecer a realidade de seus alunos e oferecer possibilidades de diálogos: sabendo ouvir, sendo empático e mantendo uma atitude de cooperação, para promover nos alunos experiências de melhoria de qualidade de vida, de participação, de tomada de consciência e de elaboração dos próprios projetos de vida. Deve ser competente em promover análises das realidades e atitudes reflexivas e críticas sobre a teoria e a prática. Aos identificar suas próprias capacidades e limitações, agir de forma realista com visão de superação. Assim estará apto a facilitar e estimular o interesse do aprendiz em superar também os obstáculos.

Segundo Souza (2004), o tutor deve trabalhar com reforço positivo, pois estudos mostram que essa atitude fortalece comportamentos sociais mais ajustados e trazem melhor qualidade ao processo de aprendizagem, com o reforço da autoestima do educando e sua autonomia, tornando-o apto a cooperativamente construir pelo respeito mútuo. Aprendizes atentos, motivados e orientados, com confiança no tutor (por seu comportamento profissional e bom exemplo moral e ético) estarão "seduzidos" em seu desenvolvimento humano, na comunicação participativa e na busca pelo conhecimento.

O tutor consciente de seu papel tem que romper velhos paradigmas e abraçar a missão de educar sem medo se aproximar demais, de estreitar os laços de afeto e de seduzir pedagogicamente os que esperam por um saber libertador.

Ao tratarem sobre a composição das diversas qualidades e habilidades que um tutor precisa reunir, os pesquisadores Oliveira, Ferreira e Dias (2004) destacam as atribuições dos tutores (tanto presenciais e como à distância): participar das atividades de capacitação e de avaliação; estabelecer os horários de atendimento presencial ou à distância, e cumpri-los com pontualidade e assiduidade; participar da construção do modelo de atendimento tutorial proposto; realizar as atividades previstas no planejamento; acompanhar a freqüência dos alunos às atividades de tutoria desenvolvidas, mantendo contato com os alunos que não procurarem a tutoria, estimulando-os a lançarem mão dos recursos de interação; estimular o aluno a buscar a construção de uma metodologia própria de estudo, ajudando-o a

adquirir autonomia; orientar os alunos nas aulas teóricas e práticas e nos trabalhos em grupo; estimular o aluno a lançar mão de diversas fontes de informação disponíveis; elaborar um relatório e encaminhá-lo no prazo; participar da aplicação das avaliações presenciais; participar da correção das avaliações à distância, quando solicitado.

Entre as competências necessárias aos tutores presenciais e a distância, Oliveira, Ferreira e Dias (2004) também mencionam: interesse pela educação à distância; formação mínima, compatível com a área de conhecimento em que a tutoria será desenvolvida; conhecimento do projeto político-pedagógico do curso e do material didático, com domínio do conteúdo específico da área; familiaridade com os recursos multimídia; disponibilidade para a interação mediada com os alunos, atendendo às consultas dos mesmos seguindo o modelo de tutoria estabelecido; disponibilidade para orientar os alunos a respeito da utilização dos recursos para a aprendizagem; observação de critérios éticos que permitam estabelecer uma perspectiva relacional positiva com os alunos e com os demais colegas de trabalho, a fim estimular a criação de um ambiente que favoreça o processo de aprendizagem de todos.

Neste sentido, Martins (2003) discorre como a educação à distância parte da exigência de uma nova concepção de ensino e de docentes, pois novas posturas pedagógicas e metodológicas são necessárias diante do atual conjunto de conhecimentos exigidos pelas transformações do mundo contemporâneo. No cenário em que a EAD vem trazer uma interlocução continuada, a constante reciclagem dos tutores é indispensável, para que se mantenham sempre competentes.

Desenvolve essa compreensão a pesquisa de Preti (1996), para quem a formação dos tutores deve ser um elemento dinâmico e humanizador, que estimule a autonomia do aluno em seu processo ensino-aprendizagem e garanta seu desempenho no curso. Por isso, é importante definir bem o sistema de tutoria a ser adotado e oferecer uma formação contínua aos tutores. A elaboração do material didático deve ser feita de forma personalizada pela equipe da instituição de ensino, de preferência.

A EAD, assim, poderá oferecer uma educação acessível, flexível e de qualidade que atenda às necessidades e expectativas da população, com possibilidade de promover o crescimento pessoal de seus alunos e provocar mudanças no seu entorno familiar, profissional e social. O autor Preti (1996) alerta que o sistema de Educação à Distância não deve ser utilizado para "massificar" o ensino somente para formar um tipo de trabalhador que atenda à nova divisão de mercado.

Os autores Santos e Queiroz Filho (2012) discorrem sobre profissionalização do professor-tutor, com objetivo de demonstrar a importância da regulamentação de seu trabalho. Concordamos que regras claras que definam seus direitos e deveres fazem parte da sua cidadania como indivíduos e educadores. Mas essas regras não devem cristalizar seu trabalho, mas dinamizá-lo.

Assim como já visto em Preti (1996), para Santos e Queiroz Filho (2012) o professor-tutor é o fator humanizador do sistema de Educação a Distância, portanto, conclui dizendo que se faz importante que novos estudos surjam, com o objetivo de analisar o trabalho docente nos aspectos das condições de trabalho e dos ordenamentos jurídicos. O autor defende a melhoria de condições de trabalho do tutor como forma de melhorar a qualidade da Educação à Distância em nosso país.

Oliveira e Carneiro (2005), a partir de algumas experiências analisadas, debatem se há espaços para falar de ética na educação atual, especialmente na EAD. Um dos questionamentos propostos é sobre a importância dessas ações éticas para os sujeitos envolvidos no processo e para a sociedade em geral. A complexidade existente na sociedade atual se expressa em problemas que se apresentam também no processo de ensino e aprendizagem à distância. A ética contemporânea é pluralista, aceitando diversidades de enfoques, mostrando-se, portanto, compatível com a sociedade atual.

O tutor tem que promover a autonomia necessária ao estudante à distância, como é bastante citado nas bibliografias sobre tutoria em EAD. Essa promoção, de acordo com Oliveira e Carneiro (2005), só se faz possível quando a proposta de educação envolve um processo de reflexão equivalente ao existente na ética, quando o ser humano exercita sua liberdade em optar conscientemente por uma das possibilidades e fazer escolhas. A liberdade é fundamental para a existência da ética, assim como para o aprendizado autônomo.

O tutor deverá ser aquele sujeito que incentiva o educando, levando o a questionamentos, a autonomia e programação de horários em relação aos estudos, a ser participativo e colaborar com a construção coletiva do conhecimento (SOUZA; SARTORI; ROESLER, 2008).

Tendo como base esta visão em relação ao tutor, Souza, Sartori e Roesler (2008) destacam algumas atividades que este poderá desenvolver com os seus educandos a fim de levá-los a situações de aprendizagem criativas e desafiadoras, fazendo com que os seus educandos saiam da zona de conforto e do papel passivo que muitos ainda têm enquanto alunos. Como exemplo disso, o tutor poderá propor que seus alunos elaborem perguntas para que seus colegas res-

pondam, como também sejam capazes de apresentar soluções e respostas aos colegas, fazendo acompanhamento enquanto a atividade proposta estiver se desenvolvendo, intervindo quando julgar necessário. Nesse sentido, o tutor levará seu aluno a pensar no conteúdo de uma forma diferente e desafiadora.

O domínio em tecnologias digitais da informação e comunicação é um dos elementos essenciais do ensino e aprendizado para a autonomia e para manter a comunidade virtual, sem que o tutor venha a perder a responsabilidade de estimular as relações humanas. É com a afirmação e o reconhecimento das contribuições que os alunos possam vir a sugerir que se forma e estabelece uma atmosfera confiante e aberta para diversificações das aulas e estratégias facilitadoras, para o ensino-aprendizagem significativo (SILVA; JOLY; RUEDA, 2012).

A comunicação docente/discente é potencializada com as novas tecnologias está exigindo novos esquemas mentais e concepções acerca do saber, o que envolve diálogos constantes, intercâmbios, criatividade e disponibilidade, o que requer não apenas uma nova modalidade de educação, mas uma possibilidade de ressignificação em face das necessidades do mundo global. Assim, as multimídias não transformam a tarefa docente, elas apenas expressam os novos cenários sociais e permitem o armazenamento de muitas informações, e novas linguagens e formas de comunicação. Estas e outras questões mostram a importância da atuação do docente em EAD (SOUZA et. al., 2004).

SOUZA et. al. (2004) apresentam que é do setor de tutoria a função de resolver "ruídos de comunicação" e problemas que surjam ao longo do processo de ensino, procurando resolvê-los e articulando ações para aperfeiçoar o sistema de EAD. Logo, a tutoria pode ser entendida como uma ação orientadora global, que potencializa as capacidades dos alunos.

Os autores referenciados acima explicitam que o termo "tutor" traz na raiz da palavra a tutela, a proteção. É o tutor que orienta a aprendizagem do aluno solitário e isolado que necessita de orientação do que mais lhe convém em cada circunstância. É o tutor que garante a inter-relação personalizada e contínua do aluno no sistema, visando satisfazer as necessidades do aluno e a obtenção dos objetivos propostos. O respeito à autonomia de aprendizagem de cada sujeito é importante. A finalidade da tutoria é, portanto, a orientação acadêmica, acompanhamento pedagógico e avaliação de aprendizagem dos alunos à distância (SOUZA et. al., 2004).

Vilarinho e Cabanas (2008) apontam que muitos profissionais que desempenham a função de tutor, chegaram à tutoria por convite de amigos, por já ser ou ter sido professor no sistema presencial, por se sentir preparado, ou por ter conhecimento de informática, não desenvolveram nenhum curso que os preparassem para a profissão. Com a ampla expansão do mercado da Educação a Distância, houve também a necessidade de mais pessoas que desempenhassem a função de tutor, porém a demanda pela necessidade do profissional foi maior do que a de formação, então pessoas que tem conhecimento do processo de ensino aprendizagem ou de informática tornaram-se tutores sem nenhuma formação específica.

Isso gera grandes conflitos, pois muitos tutores não se percebem como educadores e outros não tem nenhum conhecimento de informática. Situações conflituosas como estas, acabam por ajudar a desenvolver uma visão errônea no que diz respeito ao tutor, pois muitas vezes aquele que deveria ser um profissional com certa experiência docente, dispor de conhecimento de informática, ser um profissional ativo e criativo, passa a ser apenas mais um mero transmissor de conteúdo ou de solucionador de problemas que eventualmente ocorrem, não desenvolvem a verdadeira função de tutor, que é a de levar seus alunos a serem indivíduos criativos e autônomos (VILARINHO e CABANAS, 2008). Esses fatos são também discutidos na apresentação e análise dos resultados e em nossas considerações finais.

Para Zuin (2006), o sistema capitalista moderno, em sua produção científica e mercadológica, acabou por transformar tudo em mercadoria: inclusive o homem. A reflexão nos levou a pensar que a Educação à distância (EAD) não deve se distanciar de seus objetivos iniciais de promover aproximação entre agentes educacionais. Do contrário, as pessoas correm o risco de estarem conectadas sem construírem uma comunicação verdadeira. A própria velocidade do processo acaba descartando um elemento essencial nas relações: o tempo investido.

A proposta da UAB, segundo análise de Zuin (2006), do modo que se mostra no seu sítio ressalta estruturas e recursos físicos e não questões pedagógicas, quando na verdade, estas últimas são essenciais para o acompanhamento, interatividade significativa e auxílio nas possíveis dificuldades do formando. O tutor não deve apenas executar e absorver conhecimentos, mas ousar levantar questionamentos, não se identificando como recurso, mas sujeito com autoridade pedagógica.

3 Considerações finais

A questão da ética é conversa séria, ainda mais quando se está falando de um contexto educacional. E na educação à distância não é diferente esta importância. Todos os envolvidos no processo têm que zelar pela ética profissional e nas relações interpessoais.

Neste trabalho, vimos como essa responsabilidade, sem dúvida alguma, faz parte da missão do tutor, já que ele é o sujeito com o papel de mediador entre o ensino e a aprendizagem.

Incitar à prática do que é bom ou desejável faz parte da incumbência de confiança que compete a todo educador. Encorajar e também advertir são formas do bom tutor demonstrar o seu constante compromisso com os alunos e a sua vocação para educar.

Sugerimos que equipes gestoras e pedagógicas busquem, colaborativamente, discutir ideias para implementar ações que facilitem e valorizem uma mutualidade entre os tutores e demais profissionais da educação.

Assim, por meio da reciprocidade e da troca de conhecimentos e estímulos entre os pares (além dos incentivos aos educandos já sempre presentes em bibliografias sobre tutoria e mediação), poderemos alcançar a solução de possíveis problemas nas práticas tutoriais observadas, o que ressoará em melhoria na aprendizagem – objetivo contínuo dos educadores.

Pautando-se nos princípios éticos e na ajuda recíproca entre os membros do corpo docente e de contribuição coletiva entre todos os envolvidos, é possível a criação de um âmbito de trabalho, que traga o senso de realização, o compromisso com o bem comum e, finalmente, o sucesso do processo educacional à distância.

Essa perspectiva de cooperação entre os diversos tutores e de abertura de espaços para trocas recíprocas pode ajudar na compreensão mais ampla da realidade dos alunos, no reforço ao compromisso com ética e na discussão e reflexão sobre seus próprios valores, na assimilação de novas alternativas para a resolução de conflitos, etc.

O interesse dos educadores de pensar seu papel de uma maneira mais global há de aperfeiçoar, consequentemente, também o seu exercício profissional junto ao grupo de alunos de seu curso específico. Afinal, ao compartilhar a responsabilidade com todos os colegas, seu ânimo e percepção funcional tendem a ser renovados.

A proposta da educação à distância é reduzir ou eliminar distâncias, aproximando a todos dessa comunidade escolar virtual em um relacionamento educacional real, pessoal, colaborativo, crítico, flexível e renovador. Ao ver-se como integrante de um coletivo onde sua participação efetiva é importante para os demais, e onde há uma sincera preocupação com o crescimento profissional e humano dele, o tutor certamente será motivado a aplicar as metodologias ativas aprendidas e reconstruídas no seu dia-a-dia.

Essa construção (e reconstrução) é ampla e às vezes difícil; portanto, a mutualidade entre companheiros que enfrentam os mesmos dilemas e desafios na sua prática cotidiana pode servir como um apoio inestimável.

Há muito a se pensar em termos de uma educação à distância que elimine as distâncias e o individualismo latente da sociedade capitalista e pós-moderna onde vivemos. Todas as iniciativas em direção a essa superação de barreiras são bem-vindas. Afinal, mais do que transmitir conhecimentos, o papel da educação plena é formar cidadãos, conscientes, críticos e solidários.

Referências:

ALMEIDA, E. M. **Tutor-mediador em Educação à Distância:** mudanças e permanências. Trabalho Final de Curso (Pós-Graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância - PIGEAD). Universidade Federal Fluminense – UFF. Rio de Janeiro, 2013.

ALONSO, K. M. **A Avaliação e a Avaliação na educação a Distância: algumas notas para reflexão.** In: PRETI, Oresti (Org.). Educação a Distância: Sobre discursos e práticas. Brasília: Líber Livro Editora, 2005, p. 153-169.

ALVES, S. M. A **Ética nas Relações Entre Tutores e Alunos em Ambientes Virtuais de Aprendizagem**: Um Olhar Bakhtiniano Sobre a Identidade e a Alteridade. Eutomia: Revista Online de Literatura e Lingüística, ano IV, Vol. 1 (2011). Disponível em: <http://www.revistaeutomia.com.br/eutomia-ano4-volume1-linguistica.html>. Acesso em: 09 mar. 2013.

ANEAD. **Código de Ética**. Disponível em: <www.anead.com.br/down/Codigo_Etica_ANEAD.pdf>. Acesso em: 11 mar. 2013.

AQUINO, J. G. **A questão ética na educação escolar.** Boletim Técnico do SENAC, Rio de Janeiro, v. 25, n. 1, p. 3-13, 1999.

BAPTISTA, I. **Ética e educação social: Interpelações de contemporaneidade.** SIPS Pedagogia Social. Revista Interuniversitária, 2012, pp. 19, 37-49. Universidade Católica Portuguesa, Porto, Portugal.

BARBOSA, E. M. **As competências sócio-afetivas do tutor na educação à distância.** Disponível em: <http://www.portaleducacao.com.br/pedagogia/artigos/10448/as-compet234ncias-s243cio-afetivas-do-tutor-na-educa231227o-a-dist226ncia#ixzz2XNAq66G6>. Acesso em 26 de junho de 2013.

BERNARDINO, H. S. **A Tutoria na EAD**: Os Papéis, as Competências e a Relevância do tutor. Revista Paidéia@, Vol. 2, Nº 4 (2011). Disponível em: <http://www.revistapaideunimesvirtual.com.br>. Acesso em: 11 mar. 2013.

BRASIL. **Ética e cidadania**: construindo valores na escola e na sociedade / coordenadora-geral: Lúcia Helena Lodi.

Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos: Ministério da Educação, SEIF, SEMTEC, SEED, 2003.

ESQUINCALHA, A. C. & GIANNELLA, T. R. **Exemplos de Sistemas de Tutoria**. Disponível em: <http://pigead.lanteuff.org/mod/resource/view.php?id=6989>. Acesso (mediante login e senha) em: 15 mar. 2013.

FILHO, A. C.; SALES, V. M. B.; ALVES, F. C. **A identidade docente do tutor da Educação a Distancia**. Simpósio Internacional de Educação a Distancia, Encontro de Pesquisadores em Educação a Distancia. Universidade Federal de São Carlos, 10 a 22 de setembro de 2012.

GIANNELLA, T. R. & ESQUINCALHA, A. C. **O dia-a-dia de um tutor, situações-problema**. Disponível em: <http://pigead.lanteuff.org/mod/resource/view.php?id=6989>. Acesso (mediante login e senha) em: 10 mar. 2013.

LEAL, R. B. **A importância do tutor no processo de aprendizagem à distância**. Revista Iberoamericana de Educación. Versão digital n. 36-3, 25/06/05. Disponível em: <http://www.rieoei.org/deloslectores/947Barros.PDF>. Acesso em: 09 mar. 2013.

MACHADO, L. D.; MACHADO, E. C. **O papel da tutoria em ambientes de EaD**. Disponível em: <http://pigead.lanteuff.org/mod/resource/view.php?id=6980>. Acesso (mediante login e senha) em: 18 mar. 2013.

MARINS, V. M.; COSTA, R. M. E. M. **Design de atividades e tarefas**. Disponível em: <http://pigead.lanteuff.org/mod/resource/view.php?id=4764>. Acesso (mediante login e senha) em: 20 mar. 2013.

MARTINS, O. B. **Teoria e prática tutorial em educação à distância**. Educar em Revista, num. 21, 2003, pp. 1-19. Universidade Federal do Paraná, Paraná, Brasil.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. **Portal da Educação**. Disponível em: <http://www.mec.gov.br/>. Acesso em: 04 mar. 2013.

NEDER, M. L. C. **A orientação acadêmica na EAD: a perspectiva de (res)significação do processo educacional**. In: PRETI, Oreste (org.). Educação à distância: construindo significados. Cuiabá: NEAD/UFMT; Brasília: Plano, 2000.

NOBRE, C. V. & MELO, K. S. **Convergência das competências essenciais do mediador pedagógico da EaD**. Disponível em: <http://pigead.lanteuff.org/mod/resource/view.php?id=6985>. Acesso (mediante login e senha) em: 17 mar. 2013.

OLIVEIRA, C. C.; CARNEIRO, M. L. F. **Referenciais éticos da educação à distância: uma experiência em cursos da UERGS**. Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, V. 3, nº. 1, Maio, 2005.

OLIVEIRA, E. S. G.; FERREIRA, A. C. R.; DIAS, A. C. S. **Educação à distância nos sistemas educacionais**. Disponível em: Congresso de tutoria em educação à distância: Avaliação e compromisso com a qualidade. ABED, abr. de 2004.

OLIVEIRA, R. J. **Contribuições da racionalidade argumentativa para a abordagem da ética na escola**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 1, p.115 -130. 2012.

PAIDÉIA. **Revista Científica de Educação a Distância**. Disponível em: <http://www.revistapaideunimesvirtual.com.br>. Acesso em: 08 mar. 2013.

PAIVA, W. M. C. L. **A Conduta Ética na Educação à Distância –** Estudo de Caso Com Tutores dos Polos de Jandira/SP e Itapevi/SP da Universidade Aberta do Brasil (UAB). Trabalho Final de Curso (Pós-Graduação em Planejamento, Implementação e Gestão da Educação à Distância - PIGEAD). Universidade Federal Fluminense – UFF. Rio de Janeiro, 2013.

PRETI, O. **Educação a Distância: uma prática educativa mediadora e mediatizada.** In: (Org.). Educação a Distância: inícios e indícios de um percurso. Cuiabá: EdUFMT, 1996. p. 15-56.

SANTOS, D. S.; QUEIROZ FILHO, C. M.; **Professor Tutor - Desafios de uma nova profissão no cenário educacional**. Disponível em: < http://www.anated.org.br/index.php?option=com_content&view=article&id=372:professor-tutor-a-desafios-de-uma-nova-profissao-no-cenario-educacional&catid=53:artigos&Itemid=192> Acesso em: 12 mar. 2013.

SARTI, F. M. **O triângulo da formação docente: seus jogadores e configurações**. Educação e Pesquisa, São Paulo, v. 38, n. 2, p. 323-338, abr./jun. 2012.

SILVA, M. A. A.; JOLY, M. C. R. A.; RUEDA, F. J. M. **Análise do desempenho docente em tecnologias digitais da informação e comunicação**. Revista Iniciação em Pesquisa, n.º 01 - vol. 01 – Jan. a Jun. 2012 – ISSN 2316-2554.

SOUZA, A. R. B., SARTORI, A. S. e ROESLER, J. **Mediação pedagógica na EaD: entre enunciados teóricos e práticas construídas**. Disponível em: <http://pigead.lanteuff.org/mod/resource/view.php?id=6994>. Acesso (mediante login e senha) em: 13 mar. 2013.

SOUZA, C. A. et. al. **Tutoria como espaço de interação em educação à distância**. Revista Diálogo Educacional, vol. 4, num. 13, setembro-dezembro, 2004, pp. 1-11. Pontifícia Universidade Católica do Paraná, Paraná, Brasil.

SOUZA, M. G. **A Arte da Sedução Pedagógica na Tutoria em Educação a Distância**. Ministério da Educação e Cultura, SEED: Brasília, 2004.

TIJIBOY, A. V.; PEREIRA, E. A.; WOICIECHOSKI, L. R. **Interação Com Afeto: Aprendizagem Em Ambientes Virtuais De Aprendizagem**. Novas Tecnologias na Educação, CINTED-UFRGS, v. 7, nº 1, Julho, 2009.

UNIVERSIDADE FEDERAL DO RIO DE JANEIRO. **Manual para elaboração e normalização de Dissertações e Teses** / organizado por Elaine Baptista de Matos Paula et al. 5. ed. rev. atual. Rio de Janeiro: SiBI, 2012.

VILARINHO, L. R. G.; CABANAS, M. I. C. **Educação à distância (EAD): o tutor na visão de tutores**. Revista do Centro de Educação. n.3, v.33, p. 481-495, set./dez. 2008.

ZUIN, A. A. S. **Educação A Distância Ou Educação Distante?** O Programa Universidade Aberta do Brasil, O Tutor e O Professor Virtual. Educ. Soc., Campinas, vol. 27, n. 96 - Especial, p. 935-954, out. 2006.

34282

DIREITO À EDUCAÇÃO: DO LEGAL AO REAL

Maria José Poloni

Doutora em Educação (UNINOVE); Docente FIRP- Faculdades Integradas de Ribeirão Pires-UNIESP. majpoll@yahoo.com.br

Neide Cristina da Silva

Doutora em Educação (UNINOVE); Docente Faculdade Carlos Drummond de Andrade. neidesilva87@hotmail.com

Resumo

Considerando a situação presente em relação a efetividade do direito à educação no país, observa-se que, apesar da existência de uma legislação que contempla o "direito de todos à educação" no país, em especial na Constituição Federal do Brasil de 1988, no Estatuto da Criança e do Adolescente, de 1990 e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei Federal nº 9394, de 1996, constata-se que, de acordo com o Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), em 2014, ainda tinha-se no Brasil, 8,3% da população de quinze anos ou mais analfabeta, o que equivale a cerca de treze milhões de homens e mulheres desprovidas de noções mínimas de leitura, escrita e cálculo; noções estas que possibilitam acesso às condições de subsistência, educação, trabalho e cultura, dentre outras e que são exigidas para uma vida cidadã. Acrescido a esses dados, destaca-se que, ao considerar alguns fatores, tais como as diferentes regiões do país, a zona urbana e a rural, a raça/cor e o rendimento mensal da população, observa-se que as diferenças em relação a taxa de analfabetismo se expressam de maneira a apontar que os negros, os que vivem na zona rural, nas regiões menos desenvolvidas economicamente e os mais pobres lideram a taxa de analfabetismo. Assim sendo, e considerando que, apesar do preceito legal de que "todos são iguais perante a lei", tal situação promove uma "desigualdade entre iguais", que se instala e remete a atualidade da Pedagogia do Oprimido, que, ainda, se faz presente no atual contexto. Desta forma, o presente trabalho tem como objeto a análise do "texto legal" em relação ao "texto real". Esse é um estudo de cunho bibliográfico, fundamenta-se nas obras de Freire, Cury e Monteiro. Os resultados demonstram que existe uma lacuna entre o "texto legal" que considera que "todos são iguais perante a lei" e o "texto real" que promove uma "desigualdade entre iguais" e se a agenda neoliberal continuar sendo seguida, a educação pública será cada vez mais preterida a favor da educação privada, ampliando as desigualdades no país.

Palavras-chave: Analfabetismo. Exclusão. Opressão. Educação. Direito.

1 Direito à educação: algumas palavras

Em relação ao direito à educação, o art. 6º da Constituição Federal do Brasil de 1988, com redação dada pela Emenda Constitucional nº 90, de 2015, dispõe que o direito à educação é, antes de tudo um direito social, tal como "[…] a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados".

Em que pese a atualidade do tema, reporta-se a Anísio Teixeira (1977), que na sua obra *Educação não é privilégio*, cuja primeira edição data de 1957, já contemplava uma análise da situação da educação no país e, como o próprio título menciona, a educação, à época, podia ser entendida como privilégio de poucos. Nesta mesma década, Freire (2003), em sua obra *Educação e atualidade brasileira*, já considerava a precariedade em relação ao acesso e à permanência de alunos nas escolas do país.

Apesar do reconhecimento da situação em relação à educação no país, em especial, quanto à necessidade de educação para todos, este direito foi, aos poucos, sendo construído, por intermédio de leis. Contudo, de fato, a efetivação deste direito não acompanhou a mesma dinâmica das normas expressas, sendo que o século XXI, ainda, conta com a não efetivação integral do direito na educação básica.

Em relação ao direito à instrução, Bobbio (1992, p.75) afirma que:

> Não existe atualmente nenhuma carta de direitos, para darmos um exemplo convincente, que não reconheça o direito à instrução […]. Não me consta que, nas mais conhecidas descrições do estado da natureza, esse direito fosse mencionado. A verdade é que esse direito não fora posto no estado da natureza porque não emergira na sociedade da época.

Monteiro (2015, p. 14), a esse respeito, afirma que "[…] o direito à educação é reconhecidamente prioritário. O seu primado é uma ideia recorrente nas fontes clássicas do pensamento pedagógico".

Desse modo, o direito à educação no país ainda se constitui em objeto de pesquisa e reflexão por legisladores, educadores e pesquisadores em geral. Para tanto, tal abordagem necessita da revisão de determinantes de ordem política, histórica, social e econômica que induziram proposições legais, ao longo da história, que formataram um cenário educacional pautado, desde o início, no privilégio à elite, no cuidado com a educação superior, em detrimento ao ensino das primeiras letras, desprovendo cidadãos e cidadãs da aquisição de um direito que vai além da apreensão de conhecimentos, que se proponha à formação para uma vida cidadã, pautada em conhecimentos, valores e atitudes.

Apesar das Constituições Federais do Brasil, desde 1824, trazerem à tona a educação, o direito à educação, enquanto obrigatoriedade, surgiu na Constituição Federal do Brasil de 1934, em especial, para as 4 (quatro) primeiras séries do então denominado curso primário e, posteriormente, foi sendo complementado no decorrer do tempo, por meio de atos legais, em especial das Constituições Federais do Brasil e das Leis de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.

No entanto, esse direito legal não foi conquistado por todos. Muitos homens e mulheres não usufruíram desse direito legal, como demonstram as estatísticas. Medidas legais foram tomadas, contudo, ainda temos no Brasil uma parcela significativa de analfabetos, como verificamos na tabela 1.

A tabela 1 expressa, no decorrer de décadas, a situação do analfabetismo no país, demonstrando a ausência da efetivação do direito de todos à educação, bem como uma desigualdade gerada pelo não acesso à educação formal, promovendo uma geração de excluídos não só do sistema educacional, mas também dos bens advindos da escolarização à época correta.

A exclusão total ou parcial, remete-nos ao princípio referente à igualdade entre homens e mulheres, proposto nos textos legais, tal como prevê o Art. 5º da Constituição Federal do Brasil de 1988:

> Todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza, garantindo-se aos brasileiros e aos estrangeiros residentes no País a inviolabilidade do direito à vida, à liberdade, à igualdade, à segurança e à propriedade, nos termos seguintes:
> I – homens e mulheres são iguais em direitos e obrigações, nos termos desta Constituição; […]. (BRASIL, 1988)

Em relação à prioridade do direito à educação, enquanto componente fundamental para a vida, Monteiro (2015, p. 17, afirma que em relação à priori-

Tabela 1: Taxa de analfabetismo da população de 15 anos ou mais de idade (1920 a 2014

Ano	1920	1940	1950	1960	1970	1980	1991	2000	2011	2012	2013	2014
%	64	55,9	50,5	39,6	33,6	25,5	19,4	13,6	8,6	8,7	8,5	8,3

Fonte: Recenseamento Geral do Brasil (1920, v. IV, 4ª Parte-População) e IBGE, Censo Demográfico (1940 a 2013).

dade do direito à educação, a partir deste é "[…] que se aprende, nomeadamente, que se tem direitos e como exercê-los, assim como a respeitar e a agir em favor dos direitos dos outros, condição da vitalidade da democracia e da paz social". Nessa perspectiva, o autor enfatiza que "[…] o direito à educação é o maior poder e a maior responsabilidade do mundo, porque o mundo é feito pelos seres humanos e um ser humano é o seu rosto, o seu corpo, seu nome e tudo o que a sua educação gerar de si […]".

A situação que se estabeleceu no país em função da não efetivação do direito à educação para todos, revela, ainda, uma diversidade entre os brasileiros, quando analisamos fatores tais como as diferentes regiões do país, a raça/cor e a situação econômica, dentre outros.

A influência desses fatores permite entendermos que o direito à educação, além de ser um privilégio de poucos, se constitui, também, num privilégio da maioria branca, residente nos centros urbanos e com situação sócia econômica favorável.

Desta forma, percebe-se que a efetivação do direito à educação, apesar de seus determinantes legais está atrelada a determinados fatores que, de forma velada, nutrem as diferenças entre iguais.

A esse respeito, Freire (1987) destaca a ação antidialógica que se faz presente, por meio de suas características, dentre as quais a opressão; opressão esta que atinge os que têm seus direitos negados, movidos pela alienação e pela manipulação de outros, que na condição de opressores, não permitem a concretização da igualdade, mas primam pela divisão. Nessa relação, os opressores conduzem à mitificação do mundo, de forma a ocultar a realidade. Assim, Freire (1987, p.135) pontua a existência do "[…] mito do direito de todos à educação, quando o número de brasileiros que chegam às escolas primárias do país e o dos que nelas conseguem permanecer é chocantemente irrisório […]", o que nos leva a compreensão de que a não efetivação do direito à educação conduz a opressão.

A opressão é uma antiga companheira da humanidade, seduz aqueles que se encontra em situações de destaque nas diferentes organizações sociais, desumanizando-os, uma vez que impede o outro de ser mais. Esse processo de desumanização muitas vezes é legalizado, como nos casos: da escravização dos povos ameríndios e africanos, do nazismo, do fascismo, do colonialismo, dentre outros.

A teoria antidialógica, que impõe a cultura do silêncio, está a serviço da opressão e muitas vezes é adotada pelas lideranças revolucionárias, que, assim como na fábula "A revolução dos bichos", de George Orwell, mantêm a divisão do trabalho intelectual e do manual, acreditam no mito da ignorância do povo e, por isso, não realizam o diálogo; guardam para si "o leite e as maçãs", deixando para o povo as migalhas. A liderança que adota a ação antidialógica deixa de ser radical e torna-se sectária.

Contrapondo a teoria antidialógica, no manuscrito da *Pedagogia do oprimido* (2013), Freire apresenta a Teoria da Ação Revolucionária, conceito em parte omitido das edições anteriores do referido livro. Nele, o autor afirma "[…] não há revolução com verbalismos, nem tampouco com ativismo, mas com práxis, portanto, com reflexão e ação incidindo sobre as estruturas a serem transformadas" (FREIRE, 2013, p. 144).

Desse modo, a transformação de uma realidade opressora exige uma teoria da ação revolucionária, em que os oprimidos são protagonistas e não meros expectadores de uma liderança revolucionária, que persiste na divisão entre a práxis da liderança e a das massas oprimidas. A transformação da realidade opressora prima pelo diálogo e pela revolução, que devem ser concomitantes, como afirma Freire:

> O diálogo é a "essência" da ação revolucionária. Daí que, na teoria desta ação, seus *atores, intersubjetivamente*, incidam sua ação sobre o *objeto,* que é a realidade que os mediatiza, tendo, como *objetivo,* através da transformação desta, a humanização dos homens. Isto não ocorre na teoria da ação opressora, cuja "essência" é antidialógica. Nesta, o esquema se simplifica. Os *atore*s tem, como *objetos* de sua ação, a *realidade* e os *oprimidos*, simultaneamente e, como *objetivo*, a manutenção da opressão, através da manutenção da realidade opressora (2013, p. 157).

E para construir uma ação transformadora são necessários dois elementos: primeiro, um projeto de sociedade diferente do instalado; segundo, um ator revolucionário, que se constrói com as convicções e compromissos críticos que resultam do processo de conscientização.

Considerando a importância de uma ação dialógica, acredita-se que o direito de todos à educação enquanto determinante legal e sua exequibilidade no atual cenário educacional se constitui num tema relevante e de interesse social, histórico, educacional, político e econômico, pois tratar da não efetivação do direito à educação é assumir que uma parcela significativa da população do país não tem acesso à educação formal ou teve uma participação restrita às séries iniciais do ensino fundamental, não chegando a concluí-lo.

Neste contexto, tornou-se comum ouvir ou pronunciar, com frequência, expressões como a necessidade pela busca da qualidade do ensino e outras; contudo entendemos que a qualidade só será atingida quando

todos, crianças, adolescentes, jovens e adultos, tiverem garantido o acesso e a permanência necessária nas escolas. Assim, acesso, permanência e qualidade na educação são inseparáveis. E a busca por uma educação de qualidade remete à necessidade de observar, não apenas o aparente, o tangível, mas também o que permeia todo esse contexto atual, repleto de diversas nuances.

2 O direito à educação e sua efetivação no país

A Constituição Federal do Brasil de 1988 expressa que a educação é direito de todos e de acordo com o inciso I, do art. 208, alterado pela Emenda Constitucional nº 59/2009, expressa que:

> […] o dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria (BRASIL, 2009).

Pode-se observar que, a Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, estabelecem o direito de todos à educação; bem como estabelece a obrigatoriedade da educação básica, constituída pela educação infantil, ensino fundamental e ensino médio. As incumbências do Estado para com a educação, nas diferentes etapas de ensino, estão expressas na legislação, em especial, no que se refere à obrigatoriedade e gratuidade; bem como destaca o […] acesso público e gratuito aos ensinos fundamental e médio para todos os que não os concluíram na idade própria.

Assim, observa-se que, de acordo com o art. 208 da Constituição Federal de 1988, inciso VII, § 1º, "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo"; bem como o § 2º destaca que "o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente".

Desta forma, a lei estabelece que o direito a educação é inviolável e que a não oferta deste incorre em "reponsabilidade da autoridade competente"; ou seja, a mesma lei expressa que os pais ou responsáveis ao terem uma negativa de vaga devem recorrer ao Ministério Público a fim de solicitar a vaga nessa instância. Essa petição é acolhida e sua apreciação e juízo se fazem em "rito sumário".

Constituição Federal do Brasil de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, além de estabelecerem a obrigatoriedade quanto a educação básica, estabelecem, também, as incumbências da União dos Estados e dos Municípios para com a educação, nas diferentes etapas de ensino.

De acordo com o art. 208 da Constituição Federal de 1988, inciso VII, § 1º, "o acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo"; bem como o § 2º destaca que "o não oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente".

Em consonância com o texto legal, a educação é direito de todos e sua oferta irregular, acarreta responsabilidade da autoridade competente; ou seja, qualquer cidadão (ã) que não tenha o direito à educação respeitado, poderá impetrar ação judicial junto ao Ministério Público, a fim de obter o direito previsto legalmente.

De acordo com a tabela 2, a média de escolaridade da população de 18 a 29 anos de idade, no Brasil, no decorrer de, aproximadamente, duas décadas, cresceu 3,7%; o que comprova que, aliado ao acesso a permanência dos alunos no sistema escolar, também, não se concretiza de forma eficaz.

Ainda, em relação ao direito à educação e a perspectiva, no plano legal, de tornar o direito à educação, de fato, de todos e não de uma parte, tem-se o Plano Nacional de Educação, aprovado pela Lei 13.005, de 2014 (BRASIL, 2014), para o período de 2014 a 2024; o qual tem como diretrizes, dentre outras, a "erradicação do analfabetismo", a "universalização do atendimento escolar" e a "superação das desigualdades educacionais, com ênfase na promoção da cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação". Corroborando, outro texto legal aponta a necessidade de minimizar uma situação que revela desigualdades em relação ao acesso e a permanência no sistema escolar.

Dessa forma, considerando o exposto, observa-se que os textos legais foram construídos no decorrer da história, pautados pelo contexto social, político e econômico de cada momento e, considerando, também, os dados relativos às taxas de analfabetismo e a escolaridade média no país, estabelecendo uma contradição: de um lado, os textos legais conferem a obrigatoriedade da educação básica no país; direito este público e subjetivo nestas etapas de ensino, expressando o dever do Estado para com a educação básica, obrigatória; porém, de outro, tem-se os reconhecidos institutos de pesquisa que demonstram, nos dias atuais, a existência de um contingente de jovens e adultos não contemplados com a educação formal, de direito público e subjetivo.

3 O direito à educação: uma análise do real

Para subsidiar esse estudo, destaca-se as taxas referentes à alfabetização e a média de anos de estu-

dos referentes aos últimos anos, bem como agrega-se fatores referentes às diferentes regiões do país, raça/cor e renda, demonstrando que, para além do aspecto quantitativo, tais fatores contribuem para o acesso e a permanência de homens e mulheres na educação formal.

De acordo com o IBGE, em 2014, o país contava com uma taxa de 8,3% de pessoas analfabetas com mais de quinze anos de idade, o que equivalia a 13 milhões de pessoas desprovidas de noções mínimas de escrita, leitura e pequenos cálculos; o que, em parte, contribui para a não inserção destas no mercado de trabalho; bem como o acesso à cultura e outros bens.

E ao observar a taxa de analfabetismo nas diferentes regiões do país, a situação ganha contornos distintos, evidenciando diferenças que acarretam à população a ausência do direito à educação. Como evidenciado na tabela 2, que apresenta a taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais, no país e nas diferentes regiões, no período compreendido entre 2001 e 2014.

Tabela 2: Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais – Brasil e regiões – 2001-2014

Brasil / regiões	2001	2007	2014
Brasil	87,6	89,9	91,7
Norte	88,8	88,6	91,0
Nordeste	75,7	80,0	83,4
Sudeste	92,5	94,2	95,4
Sul	92,9	94,5	95,6
Centro-Oeste	89,8	92,0	93,5

Fonte: IBGE/Pnad – Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2016 – Elaboração: Movimento Todos pela Educação.

A tabela 2 evidencia diferenças, em nível nacional, demonstrando diferenças à taxa de alfabetização nas diferentes regiões do Brasil. O que permite observar que as regiões Norte e Nordeste, possuem as menores taxas de alfabetização, em contraste com as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, o que leva a inferir que aspectos de ordem econômica, política e social corroboraram para com essa diferença.

Nesse contexto, os estados de Alagoas e Piauí[1], apresentaram, respectivamente, uma taxa de alfabetização de 78,0% e 79,8% de pessoas de quinze anos ou mais. Fato que demonstra que, nestes estados, cerca de 20% da população, ainda, não teve acesso à educação e, por consequência, não foi contemplada com o direito à educação, previsto legalmente.

Ao analisar a taxa de alfabetização de pessoas de quinze anos ou mais, considerando o fator raça/cor, observa-se que esse fator potencializa as diferenças:

1 Situados na região nordeste do país, em 2014, de acordo com dados fornecidos pelo IBGE.

Tabela 3: Taxa de alfabetização da população de 15 anos ou mais de idade – Por raça/cor (em %) – Brasil e regiões – 2001-2014

Brasil/Ano	2001	2005	2009	2014
Brancos	92,3	92,9	94,1	95,0
Pretos	81,3	85,4	86,7	88,8
Pardos	81,9	84,3	86,5	88,9

Fonte: IBGE/Pnad – Anuário Brasileira da Educação Básica, 2016 – Elaboração: Movimento Todos pela educação.

Os dados apresentados na tabela 3 expressam que o fator raça/cor contribui para manutenção das diferenças em relação à taxa de alfabetização da população brasileira, fato que justifica rever o princípio da igualdade de todos perante a lei, sendo que, em que pese a igualdade de todos em relação à legislação, a diferença entre os iguais vai ganhando contornos que agregam fatores e, dentre eles, o da cor da pele. Algo que parece incomum num contexto em que a ciência evolui velozmente; porém, o desenvolvimento não compartilha dessas nuances que atingem homens e mulheres e aumentam a distância entre iguais; distância esta provocada inclusive pela ideia de hierarquização da humanidade por "raças".

Lembrando que a ideia de raça não tem história conhecida antes da colonização da América e as relações sociais fundadas nessa ideia produziram identidades sociais novas: índios, negros e mestiços. Raça e identidade racial foram estabelecidas como instrumentos de classificação e hierarquização social.

Na América, a ideia de raça legitimou as relações de dominação impostas pelas conquistas, assim como todas as formas de controle e de exploração do trabalho e dos produtos, que passaram a ser articulados em torno da relação capital-salário e do mercado mundial, o que configurou o novo padrão global de controle do trabalho e um novo padrão de poder. "As novas identidades históricas produzidas sobre a ideia de raça foram associadas à natureza dos papéis e lugares na nova estrutura global de controle do trabalho" (QUIJANO, 2005, p. 229).

No que diz respeito a não efetivação da educação para negros e negras[2], no Brasil, a justificativa se apresenta na própria história, uma vez que "o Decreto n.º 1.331, de 17 de fevereiro de 1854, estabelecia que, nas escolas públicas do país, não seriam admitidos escravos e a previsão de instrução para adultos negros dependia da disponibilidade de professores" (MEC, 2004, p. 7).

2 Negro: denominação genérica do indivíduo de pele escura e cabelo encarapinhado e, em especial, dos habitantes da África profunda e seus descendentes; descendentes de africano em qualquer grau de mestiçagem, desde que essa origem possa ser identificada pela aparência ou assumida pelo próprio indivíduo (LOPES, 2006, p. 119).

Dessa forma, ao longo do século XIX e XX, as políticas de exclusão marginalizaram a população negra3, resultando um quadro desigual em que pessoas negras têm menor número de anos de estudos do que pessoas brancas. Na faixa etária de 14 a 15 anos, o índice de pessoas negras não alfabetizadas é 12% maior do que de pessoas brancas na mesma situação. Aproximadamente 15% das crianças brancas entre 10 e 14 anos encontram-se no mercado de trabalho, enquanto 40,5% das crianças negras, na mesma faixa etária, vivem essa situação4.

No século XXI, a população negra continua às margens da sociedade, em uma situação subalterna em termos de mercado de trabalho, de acesso à educação, de cargos públicos e outros. Sujeitos a políticas governamentais que objetivam a segregação espacial de grande parte desse grupo, refletindo na desqualificação social dessa população (PINSKY, 1998; TELLA, 2008). Além disso, os negros permanecem menos tempo na educação regular, precisando recorrer à Educação de Adultos para tentarem concluir seus estudos.

Ainda em relação aos fatores que incidem na taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais, encontra-se outro fator que acompanha homens e mulheres no dia a dia de suas vidas. A tabela 4, apresenta a taxa de escolarização relacionada à renda obtida pela população.

Tabela 4: Taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais de idade – Por renda (em %) – Brasil – 2001-2014

Brasil	2001	2005	2009	2014
25% mais ricos	98,0	97,9	97,9	98,0
25% mais pobres	76,6	80,8	84,0	87,4

Fonte: IBGE/Pnad – Anuário Brasileiro da Educação Básica, 2016 - Elaboração: Movimento Todos pela Educação.

Constata-se que a relação entre a taxa de alfabetização de pessoas de 15 anos ou mais e a renda obtida, contribuem para o estabelecimento de diferenças. Tal como os citados fatores que incidem nas diferentes regiões e o fator referente à raça/cor, deparamo-nos com o fator "renda" que atinge grande parte da população e expressa um referencial assustador quando relacionado à alfabetização da população brasileira.

Segundo consta da tabela 4, em 2014, enquanto na população pertencente aos 25% dos mais ricos a taxa de alfabetização das pessoas de 15 anos ou mais foi de 98%; na população pertencente aos 25% mais pobres, a referida taxa foi de 87,4 %. Desta forma, um percentual de 10,6 % se traduz num fosso entre ricos e pobres, no quesito alfabetização.

Esse quadro tão desfavorável para a educação no país revela que, para além do não cumprimento do direito de todos a educação, um acréscimo de fatores que solidificam esse processo de exclusão da educação formal, reconhece-se, também, outro fator que se agrega aos demais e que se constitui no abandono da educação formal. Neste caso, posterior ao acesso, muitos abandonam a escola precocemente, sendo este fato observado quando da análise da escolaridade média da população brasileira.

Os dados apresentados na tabela 5 demonstram

Tabela 5: Escolaridade média da população de 18 a 29 anos de idade – Em anos de estudo – Brasil e regiões – 1995-2014.

Brasil/região	1995	2001	2007	2014
Brasil	6,6	7,7	9,0	10,0
Norte	6,6	7,4	8,2	9,3
Nordeste	5,1	6,2	7,8	9,1
Sudeste	7,4	8,5	9,8	10,5
Sul	7,2	8,4	9,6	10,3
Centro-Oeste	6,7	78	9,2	10,2

Fonte: IBGE/Pnad – Anuário Brasileiro de Educação Básica, 2016.
Elaboração: Movimento Todos pela Educação

que, apesar da escolaridade da população brasileira, na faixa etária de 18 a 29 anos, ter aumentado no decorrer dos anos, ainda há parte significativa da população, numa faixa etária produtiva, sem ter usufruído da educação básica. Os dados demonstram, também, que as regiões Norte e Nordeste do país são as que possuem uma população com menos anos de estudo, em contraste com as regiões Sudeste, Sul e Centro-Oeste, o que nos leva a inferir que aspectos de ordem econômica, política e social, colaboraram para com essas diferenças.

Desta forma, os dados comprovam que o direito à educação não se concretiza, de fato e que uma significativa parcela de crianças, adolescentes, jovens e adultos, é excluída total ao parcialmente da educação formal, que tem sido construída, ao longo da história, em bases legais, porém não se materializa nos portadores deste direito. Os textos legais que expressam um direito de todos à educação, mas quando se analisa e confronta-se com a realidade, com a sua efetivação, não há em consonância entre o legal e real, acarretando, assim, a ausência de direito real em relação à educação formal.

Considerações Finais

Considerando o descompasso entre o direito dos todos à educação, expresso legalmente e os dados que

3 De acordo com o IBGE a população negra é composta por pretos e pardos.

4 Dados das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana.

revelam a não efetivação, por completo, deste direito, faz-se urgente a elaboração e implementação de políticas públicas referentes ao acesso e à permanência de alunos na educação formal, aliado à conscientização de que a educação é direito de todos e não de alguns. Essas políticas devem contemplar as ações afirmativas, que são políticas focais em beneficio de grupos discriminados ou vitimados pela exclusão socioeconômica no passado ou no presente, como grupos étnicos, religiosos, de gênero, castas etc., de modo que a implementação dessas políticas são determinantes não apenas para minimizar o índice de analfabetismo no país, mas, acima de tudo, para o usufruto da vida cidadã.

Para tanto, ainda existe um longo caminho, que passa pela superação da ideologia neoliberal que hoje se expressa nas relações de consumo e produção, apresentando-se como uma teoria científica e mostrando-se como a única maneira de conduzir a sociedade nos dias atuais. Essa ideologia defende a tese do estado mínimo e apoia-se no sucesso tecnológico para se legitimar, alegando que as ações afirmativas são discriminatórias e que em um país em que "todos tem as mesmas oportunidades de vencer na vida" não se justifica políticas específicas para determinados grupos étnicos e sociais.

Mas como o caminho se faz caminhando, Paulo Freire que fez tantas denúncias, também realizou anúncios e com sua hermenêutica crítica, demonstrou que o campo da cultura é extremamente importante e, que por meio de uma práxis contra a ideologia neoliberal, denunciando as situações de dominação social e alienação cultural, será possível superar o estado atual de alienação e dominação.

Para tal, Freire (2013) apresentou a teoria da ação dialógica, que possui como características: a colaboração, a união, a organização e a síntese cultural, demonstrando que a partir da problematização da própria opressão, o povo pode atender a sua vocação de ser sujeito e não objeto. Uma vez que por meio de ações de co-laboração, união e organização esses atores/sujeitos se encontraram em vários momentos da história para a transformação da realidade opressora e, esses encontros, voltarão a acontecer.

Sendo que a partir da síntese cultural, uma modalidade da ação que questiona a cultura estabelecida e as estruturas que a mantêm, será possível a efetivação da ação revolucionária, que ao contrário da ação antirrevolucionária ou anti-dialógica, deverá manter um caráter pedagógico, pois o diálogo é a essência da teoria e ação revolucionária.

Referências

BOBBIO. N. *A Era dos Direitos.* Nova ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 1992.

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1934.* Brasília, DF, 1934. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.* Brasília, DF, 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Emenda Constitucional nº 59, de 2009*. Brasília, DF, 2009. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 18 fev. 2016.

_____. IBGE. Pnad**.** *Síntese dos Indicadores Sociais 2000-2013.* Brasília, DF, 2013. Disponível em: <http://www.ibge.com.br>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Lei Federal n.º* **4.024/61, de 20 de dezembro de 1961.** Fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Brasília, DF, 1961. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____**.** *Lei Federal n.º* **5.692/71, de 15 de agosto de 1971.** Fixa as Diretrizes e Bases do 1º e 2º Grau**.** Brasília, DF, 1971. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Lei Federal n.º* **9.394/96, de 20 de dezembro de 1996.** Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**.** Brasília, DF, 1996. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br>. Acesso em: 15 fev. 2016.

_____. *Resolução CNE/CEB nº 11/2000*. Institui Diretrizes Curriculares para a Educação de Jovens e Adultos. Brasília, DF, 2000. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/secad/arquivos/pdf/eja/legislacao/parecer_11_2000.pdf>. Acesso em: 15 fev. 2016.

CURY. C.R. *Os Fora de Série na Escola*. Campinas, SP: Autores Associados, 2005.

FREIRE, Paulo. *Educação e Atualidade Brasileira*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2003.

_____. *Pedagogia do Oprimido.* 17. ed. São Paulo: Paz e Terra, 1987.

_____. *Pedagogia do Oprimido:* (o manuscrito). São Paulo: Instituto Paulo Freire: Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Ministério da Educação (MEC), 2013.

LOPES, Nei. *Dicionário escolar afro-brasileiro.* São Paulo: Selo Negro, 2006.

MENEZES, Ebenezer. MOBRAL: movimento brasileiro de alfabetização. 2001. Disponível em: http://www.educabrasil.com.br/mobral-movimento-brasileiro-de-alfabetizacao/ Acesso em: 30 de out.2016.

MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. *Diretrizes Curriculares Nacionais Para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História E Cultura Afro-Brasileira e Africana*. Brasília: DF, MEC 2004.

MONTEIRO. A.R. *Paulo Fr*eire: o pedagogo do Direito à Educação. Coimbra, Pt. Edição do autor, 2015.

PINSKY, Jaime. *A escravidão no Brasil.* 16. ed. São Paulo: Contexto, 1998.

QUIJANO, Aníbal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. In*: A colonialidade do saber:* eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas. LANDER, Edgardo (org.). Colección Sur Sur, CLACSO, Ciudad Autónoma de Buenos Aires, Argentina. Setembro 2005. p.227-278.

TEIXEIRA. A. *Educação não é privilégio*. 4. ed. São Paulo: Nacional, 1977.

TELLA, Marco A. P. Estigmas e desqualificação social dos negros em São Paulo e Lisboa. *Revista Ponto e vírgula*. São Paulo, nº 3, 1º semestre de 2008. *Revista eletrônica semestral do programa de estudos pós-graduados em ciências sociais da puc-sp*. Disponível em: http://www4.pucsp.br/ponto-e-virgula/n3/artigos/15-marco.htm. Acesso em 13 ago. 2010.)

35062

EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA): UMA POLÍTICA DE RESGATE DA CIDADANIA

Francisca Bernardino de Oliveira

Especialista em Educação de Jovens e Adultos-IFPI; Filosofia-Departamento de Educação; IFPI. Fbernardino07@yahoo.com.br

Rosilda Maria Alves

Doutoranda em Educação-PPGE-UNINOVE; Pedagogia-Departamento de Educação; UNINOVE. rosilda@ifpi.edu.br

Demerval Nunes de Sousa

Mestrando em Ciências da Educação-PPGE-UAA; Pedagogia-Departamento de Educação; Universidade Autônoma de Assunção-UAA. demerval@ifpi.edu.br

Resumo

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma preocupação que envolve estudiosos de todo o país. Essa preocupação traz muitas interrogações quanto a esse público que procura estudar e muitas das vezes não encontra amparo no setor público. Por que esses alunos abandonam as salas de aula? Por que os governos não lançam políticas públicas que realmente deem oportunidades a todos a permanecerem em sala de aula? Dessa forma, buscou-se desenvolve esse estudo que tem como objeto a EJA. O objetivo do presente artigo é analisar a educação de jovens e adultos como politica de resgate da cidadania. Este artigo aborda, assim, a importância da EJA na vida das pessoas, que estavam sem estudar e retornaram ao estudo por meio dessa modalidade de ensino, que lhes deu a oportunidade de continuar o estudo e conseguir espaço no mercado de trabalho. Para isso, buscou-se realizar um estudo junto a discentes de algumas escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no município de Teresina-PI, e a análise dos dados obtidos na pesquisa foi feita com base em aportes teóricos de estudiosos que tratam da matéria, entre eles: Salatta (2011), Andriola (2014), Urpia (2012). É um estudo que ressalta a contribuição das políticas públicas que ocorreram durante os governos de Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva e Dilma Roussef, em que se destaca a questão da educação como um direito de todos e a superação do analfabetismo. É um estudo de cunho qualitativo, buscando informações junto a pessoas que utilizaram a EJA como um espaço de oportunidades e de crescimento pessoal e profissional. O material coletado foi analisado tomando por base a análise de conteúdo. Entre os resultados encontrados, viu-se a contribuição da EJA no processo de inserção do conhecimento e das oportunidades. Além disso, o resultado aponta que a política pública da EJA serviu para que as pessoas tivessem a oportunidade de ter a sua cidadania garantida, pois dali pra frente teria mais condições de participar no meio social.

Palavras-chave: Educação. Jovens e adultos. Cidadania. Politica. Superação.

Abstract

Youth and adult education (EJA) is a concern that involves scholars from all over the country. This concern raises many questions about this audience that seeks to study and often finds no support in the public sector. Why do these students leave the classroom? Why do not governments launch public policies that really give everyone the opportunity to stay in the classroom? Thus, we sought to develop this study that has as its object the EJA. The aim of this article is to analyze the education of young people and adults as a policy for the recovery of citizenship. This article thus addresses the importance of EJA in the lives of people who were not studying and returned to study through this modality of teaching, which gave them the opportunity to continue the study and gain space in the job market.

For this, a study was carried out with students from some schools of the Education of Young and Adults (EJA) in the city of Teresina-PI, and the analysis of the data obtained in the research was made based on the theoretical contributions of scholars who treat of the material, among them: Salatta (2011), Andriola (2014), Urpia (2012). It is a study that emphasizes the contribution of public policies that occurred during the governments of Fernando Henrique Cardoso, Luís Inácio Lula da Silva and Dilma Roussef, in which the issue of education as a right of all and the overcoming of illiteracy is highlighted. It is a qualitative study, seeking information from people who have used the EJA as a space of opportunities and personal and professional growth. The collected material was analyzed based on content analysis. Among the results found, the contribution of EJA in the process of insertion of knowledge and opportunities was seen. In addition, the result points out that the public policy of the EJA served to give people the opportunity to have their citizenship guaranteed, because from then on they would be better able to participate in the social environment.
Keywords: Education. Young people and adults. Citizenship. Policy. Overcoming.

INTRODUÇÃO

A crescente preocupação com os altos números de pessoas não alfabetizadas, nos leva a questionar: O que está sendo feito para minimizar ou mesmo acabar com o analfabetismo no Brasil? Que políticas públicas foram criadas nos últimos governos brasileiros para resolver essa questão? Fazendo um estudo sobre estas questões encontramos a Educação de Jovens e Adultos, que é uma política pública que pretende fazer o atendimento da população que ficou fora da escola por diversas razões. Este estudo, portanto, refere-se às políticas públicas para a educação de jovens e adultos nos governos de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luís Inácio Lula da Silva (Lula) e Dilma Rousseff, até o ano de 2014.

O estudo sobre a EJA, como uma política de resgate da cidadania foi desenvolvido partindo de um estudo de caso de cunho qualitativo realizado junto a pessoas que estudam ou estudaram em escolas da Educação de Jovens e Adultos (EJA), no município de Teresina-PI, tendo como participantes 04 discentes. O objetivo do estudo é analisar a contribuição da EJA no processo de inserção do conhecimento e das oportunidades. Para isso, buscou-se responder aos seguintes questionamentos: Quando e por que ingressou na EJA? Cursou quais séries? Que pontos positivos encontrou ao estudar na EJA ? Que pontos negativos encontrou ao estudar na EJA? O que foi ou é a EJA, para você?

Este trabalho encontra-se estruturado da seguinte forma: introdução, onde é discriminado os passos a serem seguidos no decorrer do trabalho; o primeiro capítulo trata de conceituar a Educação de Jovens e Adultos, como oportunidade de garantia de direitos e superação; o segundo capítulo apresenta "do direito à educação ao desafio da superação do analfabetismo no Brasil", destacando a EJA na Constituição Federal (CF), na Lei de Diretrizes e Bases da Educação(LDB), nas Diretrizes Curriculares Nacionais(DCN) e no Plano Nacional da Educação(PNE); no terceiro capítulo é feita uma discussão sobre a política pública de educação de jovens e adultos, trazendo o que foi feito nos governos de FHC, Lula e Dilma Rousseff; o quarto capítulo será apresentada e discutida a metodologia, mostrando o desenvolvimento da pesquisa, ressaltando a caracterização do estudo de caso; em seguida, no quinto capítulo, apresenta-se os resultados e discussões tomando como base as análises sobre essa política pública que tem como meta no PNE(2014-2024) a extinção do analfabetismo até o final da década, ou seja, em 2024; por fim, as considerações finais.

Assim, no primeiro capítulo, é apresentado o conceito do que seja Educação de Jovens e Adultos tomando como base a legislação vigente.

1 CONCEITUAR A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS (EJA)

A educação de jovens e adultos (EJA) é uma nova designação do ensino supletivo, caracterizando-se como uma proposta pedagógica flexível que considera as diferenças individuais e os conhecimentos informais dos alunos, adquiridos a partir das vivências diárias e no mundo do trabalho. Educação de jovens e adultos (EJA´) é definida pelo artigo 37 da LDB (lei nº 9.394/96) como a modalidade de ensino que será destinada àqueles que não tiveram acesso ou à continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria.

A principal tarefa da Educação de jovens e Adultos é fazer valer o previsto no artigo 208, inciso I da Constituição Federal de 1988, que garante o acesso e a permanência ao ensino fundamental a todos.

Tal politica vem sendo incentivada pelo poder público, que abrangeu, além do ensino fundamental, o ensino médio, adequando esta modalidade de ensino às características dos jovens e adultos brasileiros.

2 DO DIREITO À EDUCAÇÃO AO DESAFIO DA SUPERAÇÃO DO ANALFABETISMO NO BRASIL

Ao longo da história educacional brasileira, a legislação educacional vem destacando a importância da modalidade de ensino da EJA, como um passo para a superação do analfabetismo. Desta forma, nos itens a seguir destaca-se a Constituição Federal de 1988, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) de 1996, as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA,

os Planos Nacionais de Educação(PNE)dos períodos 2001-2010 e 2014-2024.

2.1 CONSTITUIÇÃO FEDERAL (1988)

A Constituição Federal de 1988 traz a Educação de Jovens e Adultos como uma modalidade estratégica do governo brasileiro que quer garantir os direitos constitucionais dos cidadãos, proporcionando igualdade de acesso à educação como bem social.

A EJA está contemplada nos seguintes artigos:

> Art. 205 - A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.
> Art. 208 - O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:
> I - educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;
> Art. 214. A lei estabelecerá o plano nacional de educação, […] para assegurar a manutenção e desenvolvimento do ensino em seus diversos níveis, etapas e modalidades por meio de ações integradas dos poderes públicos das diferentes esferas federativas que conduzam a:
> I - erradicação do analfabetismo; […] (BRASIL, 1988)

2.2 LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL (LDB)

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo 4, estabeleceu que "O dever do Estado com educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de ensino, obrigatório e gratuito, inclusive para os que a ele não tiveram acesso na idade própria" (BRASIL, 1996), reforçando o que já constava na Constituição Federal de 1988.

E a necessidade desse reforço se deve ao fato de que a educação de jovens e adultos (EJA) no Brasil ser marcada por descontinuidades e tênues políticas públicas que não ressaltam a importância dos sujeitos jovens e adultos e que não buscam, realmente, fazer cumprir o que consta na Constituição Federal de 1988, que é o cumprimento do direito à educação para todos. A LDB de 1996 veio trazer algumas diferenças. Beserra e Barreto (2014) ressaltam o que a LDB, nº 9394/96 trouxe de diferente. Assim, para Beserra e Barreto (2014, p. 168)

> Somente com a nova LDB nº 9394/96, art.37 e art.38, é que se passou a contemplar as várias modalidades de educação de jovens e adultos e uma melhor adequação às novas exigências sociais. Dentre algumas alterações significativas é possível citar a redução da idade mínima (15 anos para o ensino fundamental e 18 anos para o ensino médio) com um atraso de pelo menos 80 anos em relação à divulgação das pesquisas do IBGE de 1910, o uso de didática apropriada às características do alunado, condições de vida e trabalho e incentivo à aplicação de projetos especiais que proporcionem o alcance dos objetivos desejados.

Assim, surge um novo olhar sobre a Educação de Jovens e Adultos no Brasil e uma nova postura com relação aos sujeitos que deveriam ser atendidos nessa modalidade de ensino.

2.3 DIRETRIZES CURRICULARES NACIONAIS PARA EJA

Para cumprir o que constava na LDB de 1996, Lei nº 9.394/96 foram criadas as Diretrizes Curriculares Nacionais para a EJA, considerando a educação como um direito social que leva o sujeito a ter garantida sua cidadania. Dessa forma, a mencionada lei determina:

> Art. Iº. 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.
> Art. 4º. O dever do Estado com a educação escolar pública será efetivado mediante a garantia de:
> VII. oferta de educação escolar regular para jovens e adultos, com características e modalidades adequadas às suas necessidades e disponibilidades, garantindo-se aos que forem trabalhadores as condições de acesso e permanência na escola
> (BRASIL, 1996).

E para alcançar o proposto na LDB, O Conselho Nacional de Educação (CNE) e a Câmara de Educação Básica (CEB), emitiu o Parecer nº 11, de maio de 2000, e a Resolução nº 1 de 5 de julho de 2000, estabelecendo as Diretrizes Curriculares Nacionais(DCN) para a EJA, reconhecendo-a como uma dívida social que precisava urgente ser atendida em suas especificidades. Portanto, as DCN são indicações e explicações para que os Estados

e municípios elaborassem suas Propostas Pedagógicas voltadas para a EJA.

2.4 PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO (2001-2010/2014-2024)

O Plano Nacional da Educação (PNE), correspondente ao período de 2001 a 2010, foi um compromisso assumido internacionalmente na Conferência Mundial sobre Educação Para Todos, que aconteceu em Joimten, 1990, tendo sido sancionado em janeiro de 2001. Com relação à EJA, visava alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, num prazo de cinco anos e ao final da década, erradicar o analfabetismo.

O PNE (2001-2010), com relação à EJA trouxe vinte e seis metas e objetivos a serem cumpridos num prazo de dez anos, sendo destacados abaixo alguns deles considerados mais importantes:

> 5.3 Objetivos e Metas
> 1. Estabelecer, a partir da aprovação do PNE, programas visando a alfabetizar 10 milhões de jovens e adultos, em cinco anos e, até o final da década, erradicar o analfabetismo.
> 2. Assegurar, em cinco anos, a oferta de educação de jovens e adultos equivalente às quatro séries iniciais do ensino fundamental para 50% da população de 15 anos e mais que não tenha atingido este nível de escolaridade.
> 3. Assegurar, até o final da década, a oferta de cursos equivalentes às quatro séries finais do ensino fundamental para toda a população de 15 anos e mais que concluiu as quatro séries iniciais (BRASIL, 2001).

Neste PNE não houve uma avaliação sistemática do alcance das metas e objetivos, sendo difícil dimensionar o que foi alcançado ou não, devido até mesmo pela quantidade de metas e objetivos.

O PNE (2014-2024) tem um número menor de metas, objetivando o alcance nas datas constantes em cada uma delas. Com respeito a EJA, os dados estão nas metas 9 e 10.

A Meta 9 propõe:

> Elevar a taxa de alfabetização da população com 15 (quinze) anos ou mais para 93,5% (noventa e três inteiros e cinco décimos por cento) até 2015 e, até o final da vigência deste PNE, erradicar o analfabetismo absoluto e reduzir em 50% (cinquenta por cento) a taxa de analfabetismo funcional.

Para Alves, Corrêa e Russo (2015, p. 9)

> Esta meta traz a alfabetização e o alfabetismo funcional de jovens e adultos e é um grande desafio porque tem por objetivo despertar o desejo e criar condições para que o público alvo, em torno de 14 milhões de brasileiro, sinta vontade de voltar para a escola (BRASIL, 2014b). Conforme o 11º Relatório de Monitoramento Global de Educação para Todos, da Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura (UNESCO), há 774 milhões de analfabetos adultos em todo o mundo. Destes, 72% estão em dez países, e o Brasil aparece em 8º lugar no ranking (UNESCO, 2014).

Esta meta é um grande desafio porque se propõe a erradicar o analfabetismo da mesma forma como se propunha no PNE anterior e que não chegou a esse resultado no final da década.

Outra meta constante no PNE, que trata da EJA integrada à educação profissional, meta 10, busca "oferecer, no mínimo, 25% (vinte e cinco por cento) das matrículas de educação de jovens e adultos, nos ensinos fundamental e médio, na forma integrada à educação profissional" (BRASIL, 2014).

Alves, Corrêa e Russo(2015, p. 9) colocam que esta meta é um

> Desafio porque segundo o Observatório do PNE(BRASIL, 2014b), os índices atuais mostram que no Ensino Fundamental só tem 0,8% de matrículas e no Ensino Médio, só 3,1%. Assim, para que se alcance até 2024, 25% de matrículas é preciso a adoção de projetos pedagógicos diferenciados para que possa atrair a população alvo desta meta.

O atual PNE é um grande desafio porque pretende tirar o país dos baixos índices de alfabetização e colocá-lo num patamar que iguala aos países que realmente valorizam a educação.

Toda essa legislação é um passo para a garantia do direito à educação e um desafio para superação do analfabetismo no Brasil, precisando para isso que os governos assumam o seu papel de fazer com que as políticas públicas da EJA sejam executadas.

3 POLÍTICAS PÚBLICAS PARA A EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS

Após o período da Ditadura Militar, os governos que assumiram a presidência do país realizaram alguns programas na área da educação de jovens e

adultos, com destaque, para os governos mais recentes de Fernando Henrique Cardoso (FHC), Luís Inácio Lula da Silva(Lula) e Dilma Rousseff, que serão apresentados a seguir, e que tomaram como referência os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) e do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP).

3.1 DADOS DO INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE)

No ano de 2007, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio(PNAD), analisada por Andriola (2014, p.186) mostrava que havia

> 2.466.340 alunos cursando a alfabetização em EJA, o que correspondia a 1,7% da população brasileira de 141.512.501 pessoas com idade superior a 15 anos. Deste universo, 546.767 alunos estavam sendo alfabetizados (22,2%), enquanto 1.919.573 já tinham sido alfabetizados anteriormente (77,8%).

Os dados são preocupantes porque mesmo mostrando que um índice alto de pessoas foram alfabetizadas, o Brasil não consta ainda como um país que tenha baixo analfabetismo.

Com relação aos dados apresentados pela última Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílio (PNAD), de 2012, mostram que o Brasil não avançou nas políticas de EJA, pois o Brasil continua sendo o oitavo país do mundo com maior taxa de analfabetismo entre adultos, com aproximadamente 13 milhões de analfabetos, que é um número não muito diferente do que tínhamos no início deste século.

Nesse PNAD foi apresentado que 46% dos analfabetos têm mais de 60 anos. Metade vive na zona rural. E que no Maranhão, 55,7% dos analfabetos têm mais de 60 anos.

Portanto, é necessário avançar na criação de políticas que realmente tornem o Brasil um país que prioriza o que consta na sua legislação.

3.2 DADOS DO INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA (INEP)

Os dados mais recentes apresentados pelo INEP aumenta a preocupação com a EJA, pois desde 2007 há uma redução no número de matrícula, conforme Quadro 1:

Quadro 1: Matrícula na Educação de Jovens e Adultos

MATRÍCULAS NA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS	
ANO	TOTAL
2007	4.985.338
2008	4.945.424
2009	4.661.332
2010	4.287.234
2011	4.046.169
2012	3.906.877
2013	3.102.816*

Fonte: Censo Escolar (*dados preliminares)

Esses dados preliminares da EJA no ano de 2013 mostram que é preciso analisar o que está acontecendo, para que o Brasil alcance o proposto no PNE (2014-2024), que é erradicar o analfabetismo.

Para isso é importante conhecer as ações desenvolvidas nos últimos governos no que diz respeito à EJA.

3.3 DO GOVERNO FHC

O governo de Fernando Henrique Cardoso, que vai de 1994 a 2002, correspondente a dois mandatos de quatro anos cada, junto com os ministros da época promoveu uma educação de caráter descontínuo.

Para Salatta (2011, p. 12)

Todos os esforços conseguidos diante ao EJA foram desconsiderados com a promulgação da Lei Darcy Ribeiro - Lei N 9.394/96 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação - LDB) e a implantação do programa Alfabetização Solidária. A Lei Darcy Ribeiro - LDB permitiu um programa diferenciado para o ensino dos jovens e adultos, baseando em exames e em encontros educacionais, sendo um modo de ensino que desestimulava os alunos, influenciando nas desistências. O Programa Alfabetização Solidária - PAS, lançado em 1996, sendo muito polêmico por utilizar práticas superadas, assim como o assistencialismo, se baseando em um mapeamento dos locais com os maiores índices de analfabetismo, onde caberia aos municípios e universidades juntamente com o apoio do governo federal, capacitar pessoas e indicar indivíduos habilitados para o ensino dos Jovens e Adultos. De acordo como as avaliações do governo federal, aparentemente este programa tinha tudo para dar certo, mas devido aos próprios desentendimentos entre o governo federal, o programa Alfabetização Solidaria não conseguiu atingir os objetivos esperados, durante os oito anos do governo FHC. Consideramos que, nos moldes neoliberais essa é a medida cabível, parcerias com a iniciativa privada quando o Estado deveria por força constitucional, assumir integralmente a EJA.

Assim, o governo não assumiu o que constava na Constituição Federal de 1988, que é dever do Estado a educação dos cidadãos brasileiros.

3.4 DO GOVERNO LULA

O governo de Luís Inácio Lula da Silva, que vai de 2003 a 2010, correspondendo, também, a dois mandatos de quatro anos cada, procura reinserir a EJA nas políticas educacionais.

Para Urpia(2012, p.9), no governo de Lula, a EJA, como política pública, "ocupa espaço na agenda política nacional, inclusive com a sua inserção no Fundo de Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB)".

Este governo, em 2003, instituiu por meio do Decreto nº 4834 de 08/09/2003 o Programa Brasil Alfabetizado, que tinha como objetivo erradicar o analfabetismo no País. Em 2007, este Programa passa por uma reorganização através do Decreto nº 6093, trazendo como objetivo a universalização da alfabetização de jovens e adultos de 15 anos ou mais.

Outro Programa criado no governo Lula foi o Fazendo Escola, que atendia jovens e adultos.

Rummert e Ventura (2007, p.40), com relação ao Programa Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola, colocam que:

> […] os programas apresentados, além de representarem expressões de uma política fragmentada para a educação da classe trabalhadora, apontam, em seu conteúdo, para a persistência do caráter seletivo do sistema educacional brasileiro, mantendo uma parcela significativa da população à margem do processo de escolarização, substituído por mecanismos de certificação.

Reconhece-se que no Governo de Lula, a EJA alcançou visibilidade devido os avanços na política pública em vigor, à época, como: Programa Nacional de Inclusão de Jovens (PROJOVEM), o Programa de Integração da Educação Profissional ao Ensino Médio para Jovens e Adultos (PROEJA), o Fazendo Escola e o Projeto Escola de Fábrica. Mas, mesmo assim, ainda não se configurou como uma modalidade que atendesse ao público trabalhador.

3.5 DO GOVERNO DILMA ROUSSEFF

O primeiro mandato do governo de Dilma Rousseff, que compreende o período de 2011 a 2014, preservou alguns programas do governo de Lula, como: Brasil Alfabetizado, Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), ProJovem Integrado e Programa Nacional de Integração da Educação Profissional com a Educação Básica na Modalidade de Educação de Jovens e Adultos (PROEJA).

E no 2º semestre de 2011 é criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (PRONATEC) através da lei nº 12.513, de 26 de outubro de 2011. A partir da instituição do PRONATEC, coloca em foco os investimentos e discussões para este novo Programa, causando preocupações em educadores, gestores, movimentos sociais e educandos, que escreveram um Manifesto do Fórum de EJA de Santa Catarina e do Fórum de EJA de Florianópolis, destacando que:

> […] A preocupação de educadores, educandos, gestores e movimentos sociais é que o PRONATEC poderá contribuir para o esvaziamento e diminuição da oferta do PROEJA e para a manutenção de cursos FIC não vinculados à elevação de escolaridade do público jovem e adulto, não superando a lógica do mercado, na perspectiva da plena formação humana […] (Trecho do Manifesto do Fórum de EJA de SC e do Fórum de EJA de Florianópolis).

Assim, realmente, o foco do primeiro mandato da presidenta foi o PRONATEC. Tanto que, o carro chefe da campanha para a eleição do seu segundo mandato foi reforçar a importância do Programa.

4 PROCEDIMENTOS METODOLÓGICO

Este trabalho é oriundo de uma pesquisa de caráter qualitativo que analisa a percepção de discentes da EJA sobre a importância da mesma em suas vidas.

Foi utilizado como instrumento de coleta de dados um questionário a discente de escolas estaduais que oferecem EJA. Por questões éticas da pesquisa, chamaremos de "A", "B", "C" e "D" os discentes que responderam ao questionário. Este foi aplicado em espaços não escolares devido as necessidade de atender a disponibilidade dos discentes. Cada discente recebeu um questionário contendo 04 questões a serem respondidas, de forma individual, pelos mesmos.

5 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Ao refletir sobre a importância da EJA para a formação discente e como um resgate da cidadania, é importante pensar que este discente é o fazedor de sua história e que eles trazem experiências que enriquecem o processo ensino e aprendizagem.

Para melhor detalhar essa visão, vejamos os dados obtidos na pesquisa realizada, cujas respostas encontram-se nos Quadros 1, 2, 3, e 4.

A primeira pergunta do questionário versa sobre o motivo que levou esses discentes a procurar a EJA e quando foi isso e quais séries cursaram. Dessa forma, criamos o Quadro 2, com a síntese das respostas.

Quadro 2: Síntese das respostas da pergunta: Quando e por que ingressou na EJA? Cursou quais séries?

A	B	C	D
No período de 2000 a 2001 cursei da 5ª a 8ª série na E.M.Parque Piauí . A modalidade da EJA foi que abriu o leque para conclusão do ensino fundamental.	Em 2000: Houve a necessidade de voltar a estudar porque faço parte de um grupo da igreja que congrega. Então fui convidada para fazer uma missão na África do Sul, mas me senti insegura para desenvolver este trabalho , pois tinha cursado apenas o primário. Com este desafio resolvi procurar de imediato uma escola da EJA para concluir meu ensino fundamental	Em 2002 , minha tia me convidou para vir morar em Teresina, assim aceitei porque seria mais fácil para trabalhar . Aproveitei tempo que tinha que era a noite para voltar estudar, procurei uma escola da EJA para iniciar meus estudos que havia parado na 5ª série e continuei até concluir Ensino Fundamental.	Em 2001 Vim do interior para trabalhar como doméstica, restou-me a noite para continuar estudando. Foi por este motivo que estudei o ensino fundamental na EJA.

Fonte: dos Pesquisadores (2015)

Analisando as narrativas das discentes "A", "B, "C" e "D" com relação à questão 1 (um), percebe-se que elas foram motivadas a voltarem ao estudo na busca de um melhor espaço para se desenvolver profissionalmente e atuarem de forma mais qualificada na vida em sociedade. Essas ideias coincidem com as ideias de Paulo Freire(2002) ao colocar as pessoas como sujeitos de sua própria história.

Corroborando com essas ideias, também, Pinto (2007) coloca que as pessoas são motivadas a procurar estudar na EJA na tentativa de melhorar suas condições de trabalho e ampliar conhecimento que os habilite a crescer como ser humano e que depende de muita motivação e força de vontade.

A segunda pergunta do questionário versa sobre os pontos positivos que encontrou ao estudar na EJA. Assim, criamos o Quadro 3, com a síntese das respostas.

No que tange à questão 2 (dois), há uma homogeneidade de narrativas, onde as discentes "A", "B" e "D" colocam o acolhimento na escola como ponto chave, destacando a questão do bom relacionamento entre docente e discente. A discente "B" ressalta, também, a didática dos docentes. A discente "C" ressalta a dedicação ao estudo.

Assim, as narrativas das discentes se igualam ao que foi posto por Barros (2010) ao colocar que uma aprendizagem eficiente surge da qualidade da interação docente - discente e da existência de um clima afetuoso entre eles. Por isso, é importante, a constituição de interação autênticas por um educador que se esforça para compreender os sentimentos dos discentes e demonstra aceitação positiva e incondicional para que este confie em si mesmo tendo força para dirigir seu próprio aprendizado.

A terceira pergunta do questionário versa sobre os pontos negativos encontrados na EJA. Então, criamos o Quadro 4, com a síntese das respostas.

Os envolvidos na pesquisa, discentes "A", "C" e "D" colocaram que não encontraram nenhum ponto negativo. Enquanto isso, a discente "B" destaca a questão da convivência em sala de aula com usuários de drogas.

A EJA, nos dias atuais, desafia o Estado e a Sociedade Civil a trabalharem com a diversidade: "pessoas com deficiência, […], sem terras, pescadores, […] trabalhadores sazonais em condições adversas e, é claro, cada vez mais com os jovens. Isso tem significado uma necessária abertura para trabalhar com a heterogeneidade – de culturas, de idades, de interesses, de traços e perfis individuais, o que sugere não ser mais viável ficarmos presos a uma homogeneidade abstrata" (CARRANO,2007, p.9). Alguns jovens da EJA buscam

Quadro 3: Síntese das respostas da pergunta: Que pontos positivos encontrou ao estudar na EJA?

A	B	C	D
Durante o tempo que esteve estudando nesta unidade ensino , sentiu-se muito bem, pelo acolhimento dos profissionais que compõem a escola, principalmente, os professores que tinham um bom relacionamento com os alunos na turma .	Achei ótimo, ao voltar estudar percebi o quanto o ensino havia mudado a minha vida, a didática dos professores me ajudaram contribuindo para meu crescimento como pessoa, também adquiri habilidades que me faltavam para enfrentar esse novo desafio que era congregar fora do meu país.	: Durante o tempo de permanência na escola procurei me dedicar as disciplinas para não ficar reprovada, assim conseguir chegar o final do curso.	O que tenho a acrescentar como ponto positivo foi a acolhida dos profissionais da unidade de ensino que me recebeu como aluna.

Fonte: dos Pesquisadores (2015).

Quadro 4: Síntese das respostas da pergunta: Que pontos negativos encontrou ao estudar na EJA?

A	B	C	D
Ela não tem nada a declarar	Única coisa que achei estranho foi conviver dentro da sala de aula com alunos usuário de drogas, que atrapalhavam as aulas dos professores pois ficavam o tempo todo conversando e muita vezes usavam droga na nossa frente.	Durante o tempo que estudei na Eja não encontrei nenhuma dificuldade, então não tenho nada declarar.	Bom que a minha permanência na escola não deparei com nenhuma dificuldade que atrapalhasse a minha aprendizagem , porque eu era muito esforçada, então não me recordo de ponto negativo.

Fonte: dos Pesquisadores (2015).

as drogas por diversos motivos, como exemplo: falta de confiança, conflitos familiares, fatores biológicos, sendo o principal fator de risco a falta de consciência dos efeitos das drogas (SILVA, 2014).

Os dois autores, Carrano (2007) e Silva (2014), mostram que devido a diversidade de atores da EJA, não tem como discriminar esses jovens usuários de droga, mas tentar desenvolver um trabalho que os leve a se conscientizar de uma mudança longe das drogas.

A quarta pergunta do questionário versa sobre o significado da EJA para elas. Dessa feita, criamos o Quadro 5 com a síntese das respostas.

Os dados obtidos da questão 4 (quatro) em sua maioria mostram que a EJA é uma modalidade da Educação Básica que garante a jovens e adultos o direito à formação na especificidade de seu tempo humano e assegura-lhe permanência e a continuidade dos estudos ao longo da vida. Para uma pessoa adulta que retoma seus estudos, o desejo maior é o de se preparar para o trabalho, de ter autonomia e de se dar bem profissionalmente, sendo o maior e melhor instrumento de mudança, ou seja, garantia da cidadania.

Quadro 5: Síntese das respostas da pergunta: O que foi ou é a EJA, para você?

A	B	C	D
Foi maravilhoso estudar na EJA , porque durante o tempo de permanência na escola conseguiu aprender os conteúdos pedagógico ensinado pelos os professores pois havia parado a escolaridade por um período e ao voltar levantou sua auto estima .	Me reencontrei na Educação de jovem e Adulto, considero uma mãe para mim , porque através da Eja consegui iniciar lá de onde tinha parado chegando a concluir todo o ensino fundamental.	Foi uma porta que se abriu e agarrei esta oportunidade, hoje trabalho e estudo cursando Licenciatura Plena em Pedagogia .	Foi na eja que consegui concluir meus estudos , então sou muito grata por esta oportunidade.

Fonte: dos Pesquisadores (2015).

Para Paiva (1973), a educação de jovens e adultos é toda educação destinada àqueles que não tiveram oportunidades educacionais em idade própria ou que a tiveram de forma insuficiente, não conseguindo alfabetizar-se e obter os conhecimentos básicos necessários para sua vida. O importante é que seja (re)pensado o conceito de educação para jovens e adultos, destacando a vontade de aprender de uma maneira mais ampla, característica de quem já tem experiência de vida, que necessita bem mais que a própria escrita e leitura convencional, necessita acima de tudo ler o que não está visível, imposta pela problemática de ser e estar plenamente exercendo a cidadania.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esse artigo trouxe algumas reflexões sobre as políticas e práticas de educação de jovens e adultos. É possível perceber os percursos e as trajetórias da EJA nas políticas e nas suas manifestações, que foram influenciadas internamente por uma discussão que emergiu no âmbito mundial, e que, a partir dos anos 1990, a EJA recebeu enorme importância na realização da educação básica. As conferências internacionais de EJA, articuladas pela Unesco e pelos governos locais, também são marcos estratégicos no diálogo entre governos e a sociedade com vistas a impulsionar medidas, visando ampliar os processos de educação de qualidade como condição para o ingresso das pessoas na sociedade do século XXI.

De uma educação meramente suplementar e compensatória os percursos das políticas públicas de EJA estão caminhando na direção de uma educação de qualidade para todos, continuada e ao longo da vida.

Esse novo paradigma político na EJA se abraça com a perspectiva de uma educação na diversidade, que inclui diversos segmentos da sociedade brasileira, historicamente deixados à margem deste direito humano fundamental que é a educação, sendo o desenvolvimento humano o centro das transformações. A educação adquirirá sentido e ganhará em potencial humanizador se for de qualidade, democratizada para cidadãos e cidadãs.

A investigação, assim, evidenciou que para o grupo pesquisado o conhecimento construído na EJA eleva a autoestima e que o aprendizado adquirido nessa modalidade de ensino pode constituir-se como um instrumento de transformação social. A pesquisa também indicou que o conhecimento tem para os educandos um papel formativo imprescindível, pois é fator de inserção nas diferentes esferas da vida social de modo mais autônomo e, além disso, o trabalho com o saber, desenvolvido na escola, tem um claro potencial emancipatório.

Portanto, com base nas conclusões apresentadas, é possível afirmar que a EJA é uma política que pode desenvolver seu papel transformador à medida que forma cidadãos para atuarem na sociedade de forma crítica e consciente, ou seja, exercendo, sua cidadania, por isso a EJA pode ser considerada uma política de resgate da cidadania.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rosilda Maria; CORRÊA, Francinete Massulo; RUSSO, Miguel Henrique. O Plano Nacional de Educação (2014-2024): uma politica educacional de desafios e inovações. In: **Caderno de programação e resumos do […] / V Seminário de Educação Brasileira** – Mudanças atuais na Sociedade Brasileira e o Sistema Nacional de Educação: qualidade da educação pública como direito humano; 15 a 17 de junho de 2015; Ivany Pino, Thereza Adrião (coordenadoras); organizadores: Luana Costa Almeida…[et al.]. – Campinas, SP: CEDES, 2015, p.93-94.

ANDRIOLA, Wagner Bandeira. Avaliação diagnóstica da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil. **Ensaio**: aval. pol. públ. Educ., Rio de Janeiro, v.22, n. 82, p. 171-196, jan./mar. 2014.

BARROS, M. M. L. **Trajetórias de jovens adultos**: ciclo de vida e mobilidade social. Horiz. Antropol., Porto Alegre, v. 16, n. 34, dez. 2010.

BESERRA, Valesca; BARRETO, Maribel Oliveira. Trajetória da educação de jovens e adultos: histórico no Brasil, perspectivas atuais e conscientização na alfabetização de adultos. **Cairu em Revista**. Jul/Ago 2014, Ano 03, n° 04, p. 1 64-190, ISSN 22377719.

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

_____. Congresso Nacional. **Lei Federal nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 20 dez. 1996.

_____. **Parecer nº11/2000**, aprovado em: 10 mai. 2000. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 19 jul. 2000.

_____. **Resolução** nº 1/2000, aprovada em: 5 de jul. 2000. Estabelece as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação de Jovens e Adultos. Conselho Nacional de Educação/Câmara de Educação Básica. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 9 jun. 2000.

_____. **Plano Nacional de Educação**. Brasília: Congresso Nacional, Câmara dos Deputados, 2001. Disponível em: <http://WWW.publicações.inep.gov.br>. Acesso em: 11 dez. 2007.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. **Documento Nacional Preparatório à VI Conferência Internacional de Educação de Adultos (VI CONFINTEA) /Ministério da Educação (MEC**). Brasília: MEC; Goiânia: FUNAPE/ UFG, 2009. 112. il. ISBN: 978 - 85 - 87191 - 08 – 3.

_____. **Lei n. 13.005**, de 25 de junho de 2014, aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. 2014a. Disponível em: presrepublica. jusbrasil.com. Br/ legislação/125099097/lei-13005-14. Acesso em: 20 de agosto de 2014.

_____.INSTITUTO NACIONAL DE ESTUDOS E PESQUISAS EDUCACIONAIS ANÍSIO TEIXEIRA(INEP). **Censo Escolar 2013**. 2013. Disponível em: portal.inep.gov. br/básica-censo. Acesso em: 10 de setembro de 2015.

_____. IBGE. PNAD. Aspectos Complementares da Educação de Jovens e Adultos e Educação Profissional - 2007. Brasília, 2007.

CARRANO, Paulo. Educação de jovens e adultos e juventude: o desafio de compreender os sentidos da presença dos jovens na escola da "segunda chance". **Revista de Educação de Jovens e Adultos**. Belo Horizonte, v. 1, n. 0, p. 55-67, ago. 2007. Disponível em: . Acesso em: 8 maio 2008.

FREIRE, Paulo. Educação como prática de liberdade. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2002.

MANIFESTO FÓRUM DE EJA SC E DO FÓRUM DE EJA DE FLORIANÓPOLIS. Florianópolis [2012]. Disponível em: <http://2sitefmept.ifsc.edu.br/index.php?option=com_ docman&task=cat_view&gid=35&Item id=95&lang=br >. Acesso em 15/09/2015.

PAIVA, V. **Educação Popular e Educação de Adultos**. São Paulo: Loyola, 1973

PINTO, Álvaro Vieira. **Sete lições sobre educação de adultos.** São Paulo: Cortez, 1984.Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1992.

RUMMERT, S. M. e VENTURA, J. P. **Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil**: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre

os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. Educar, Editora UFPR: Curitiba, n. 29, p. 29-45, 2007.

SALATTA, Kátia Vieira. As políticas de educação de jovens e adultos no Brasil pós 1990: uma releitura de sua função social. 2011. Disponível em: http://www.dfe.uem.br/textos/tcc_2010/Katia_Vieira_Salatta.pdf. Acesso em: 17 de setembro de 2015.

SILVA,Maria Aparecida da. **Ação prevenção e Cidadania na Educação de Jovens e Adultos**. Universidade de Brasília – UnB. Coordenação do Programa de Pós-Graduação em Educação II Curso de Especialização em Educação na Diversidade e Cidadania com ênfase na Educação de Jovens e Adultos / 2013-2014. Brasília. 2014.

URPIA, Maria de Fátima Mota. **O ideário da política pública da educação de jovens e adultos, no Brasil, no contexto atual**. 2012. Disponível em: http://www.uneb.br/neja/files/2012/08/MariadeFatimaMotaUrpia.pdf. Acesso em: 18/09/2015.

35054

EDUCAÇÃO E TRABALHO: UMA LEITURA A PARTIR DA FALA DOS EGRESSOS DO INSTITUTO FEDERAL DE EDUCAÇÃO, CIÊNCIA E TECNOLOGIA DO PIAUÍ-IFPI-CAMPUS TERESINA CENTRAL

Rosilda Maria Alves

Doutoranda em Educação-PPGE-UNINOVE; Pedagogia-Departamento de Educação; UNINOVE. rosilda@ifpi.edu.br

Demerval Nunes de Sousa

Mestrando em Ciências da Educação-PPGE-UAA; Pedagogia-Departamento de Educação; Universidade Autônoma de Assunção-UAA. demerval@ifpi.edu.br

Othon Barbosa Pessoa

Mestrando em Ciências da Educação-PPGE-UAA; Pedagogia-Departamento de Educação; Universidade Autônoma de Assunção-UAA. Othon@ifpi.edu.br

Margarida Maria Ribeiro Melo

Mestranda em Ciências da Educação-PPGE-UAA; Pedagogia-Departamento de Educação; Universidade Autônoma de Assunção-UAA. margaridammelo@hotmail.com

Resumo

Esta pesquisa desenvolve um estudo que busca entender a importância de estudos que melhor qualifiquem os egressos dos cursos. Partindo desta premissa, entende-se que os cursos oferecidos aos egressos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) têm um papel de suma relevância social, devido a necessidade constante desses egressos se aperfeiçoarem e atualizarem-se sobre o conhecimento técnico-cientifico, possibilitando a formação de agentes transformadores do mercado, sendo capazes de provocar mudanças através da agregação de novas tecnologias na solução de problemas. Nesse sentido, realizou-se um estudo para investigar a importância atribuída pelos egressos dos cursos técnicos do IFPI à educação e ao trabalho. Esses, na educação profissional é um ponto chave para o desenvolvimento das ações das escolas que trabalham com essa modalidade de ensino. Assim, o objetivo deste estudo é investigar a importância atribuída pelos egressos dos cursos técnicos/superior do IFPI, Campus Teresina Central, à educação e ao trabalho. Dessa forma, este estudo teve como objeto conhecer melhor o que o aluno egresso pensa a respeito do ensino do IFPI, assim como suas dificuldades e necessidades quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho, associando à relação educação/trabalho. A metodologia adotada foi o estudo de caso, destacando os alunos do campus Teresina Central, utilizando a aplicação de questionários. A amostra foi composta por 86 egressos dos diversos cursos oferecidos pela Instituição, no período de abril a junho de 2015. Através dessa amostra, fez-se uma análise das novas necessidades requeridas pelo mercado de trabalho para os profissionais das diversas áreas em função dos avanços promovidos pela ciência e pelas novas exigências dos setores produtivos. Os egressos mostraram que têm necessidades que não foram supridas durante os seus cursos e que poderiam ser trabalhadas pós-curso. A pesquisa nos mostra a notória relevância do projeto de aperfeiçoamento e a atualização técnico-cientifica, tendo em vista as lacunas deixadas pela própria formação acadêmica.

Palavras-chave: Egressos. Trabalho. Educação. Setor produtivo. Educação profissional.

1 INTRODUÇÃO

Hodiernamente, a criação e a implantação dos processos que gerem, armazenem, gerenciam e disseminem o conhecimento representam o mais novo desafio a ser enfrentado pelos egressos.

Percebe-se que, com o advento do conceito e da prática da globalização, o desenvolvimento técnico-científico impõe mudanças curriculares, uma vez que novas realidades serão vivenciadas pelos egressos. Desta forma, o futuro profissional deve estar ancorado em uma base de conhecimento científico-tecnológico, relacionamento interpessoal, comunicação oral, pensamento crítico e racional, capacidade para resolver problemas de ordem técnica, capacidade criativa e inovadora, capacidade de gestão e visão estratégica em operações dos novos ramos mercadológicos.

O profissional supracitado, para ser competitivo no mercado de trabalho, deve demonstrar: responsabilidade, adaptabilidade, capacidade de planejamento, conhecer informática, ser bilíngüe, ser ágil e ter capacidade de decisão.

Partindo desta premissa, entende-se que os cursos oferecidos aos egressos pelo Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí (IFPI) têm um papel de suma relevância social, haja vista a necessidade constante desses egressos se aperfeiçoarem e atualizarem-se sobre o conhecimento técnico-cientifico, possibilitando a formação de agentes transformadores do mercado, sendo capaz de provocar mudanças através da agregação de novas tecnologias na solução de problemas. Nesse sentido, realizou-se um estudo para investigar a importância atribuída pelos egressos dos cursos técnicos do IFPI à educação e ao trabalho. O estudo está assim distribuído: num primeiro momento o debate teórico, seguido das características do IFPI e do plano metodológico e do resultado da pesquisa e, para concluir as considerações finais.

2 DEBATE TEÓRICO

Em detrimento de seu trabalho, o indivíduo interage com o meio, expressa seus objetivos, propõe alternativas que facilitam seu cotidiano, produz riquezas, reage às mudanças que ameaçam sua sobrevivência. Neste sentido, é possível considerar que o trabalho e a formação profissional apresentam-se como parte da identidade do ser humano.

Doravante, as mutações pelas quais o mundo vem passando apresentam-se com tanta rapidez que vem requerendo novas posturas de educadores, educandos e também dos profissionais em atividade. Este novo cenário imposto pelo processo de comunicação, a velocidade do avanço tecnológico, a automatização dos meios de produção e a queda de barreiras políticas atreladas à formação de novos blocos econômicos promoveram alterações tão radicais, que a era industrial, com seus valores, suas concepções de habilidades e competências, com seus conceitos de desenvolvimento e de trabalho sofisticado, estão se diluindo.

Klisksberg destaca que:

> Esse conjunto de novos valores vai caracterizando esse novo mundo ainda em formação. Um mundo em que a relação homem-máquina passa a adquirir um novo estatuto, outra dimensão. As máquinas da comunicação, os computadores, essas novas tecnologias, não mais máquinas. São instrumentos de uma nova razão. Nesse sentido, as máquinas deixam de ser como vinham sendo até então, um elemento de mediação entre o homem e a natureza e passam a expressar uma nova razão cognitiva. (KLIKSBERG, 1997, p.43).

Certamente que tais transformações influenciam diretamente o cotidiano do indivíduo de forma seletiva quanto ao ingresso no mercado de trabalho, no qual a pessoa pouco qualificada[1] sofre limitações que não se restringem ao aspecto profissional, mas ampliam-se na direção dos direitos e da formação de sua identidade. Além disso, revela o perfil da sociedade em que vive, expondo o nível de relacionamento desta sociedade com a realidade mundial.

Observa-se que a exclusão imposta pelo mercado germina simbolicamente uma violência material que produz e reproduz o conhecimento da dominação e de sua legitimidade pelo desconhecimento de seu caráter de violência explícita. Assim, a violência material exercida pelos grupos ou classes dominantes sobre grupos ou classes dominados corresponde a uma dominação cultural.

> Todo poder de violência simbólica, isto é, todo poder que chega a impor significações e a impô-las como legítimas, dissimulando as relações de força que estão na base de sua força, acrescenta sua própria força, isto é, propriamente simbólica, a essas relações de força (SAVIANI, 1999, p.23).

Esta concepção de educação e trabalho como instrumento de manutenção da classe dominante vem se desenvolvendo ao longo da história brasileira, visto que é condição de sobrevivência das sociedades

1 O conceito de *pouco qualificado* usado aqui se refere ao individuo que não possui sólidas e diferentes habilidades, entravando-se a adequar-se à realidade profissional que vem sendo exigida pelo mercado de trabalho.

capitalistas, uma vez que isso é determinado pela contradição fundamental entre o capital e trabalho, em que a escola é o *locus* de produção/reprodução do discurso que legitima a dominação de uma classe sobre a outra (KUENZER, 1991).

> As idéias da classe dominante são, em todas as épocas, as idéias dominantes, ou seja, a classe que é o poder material dominante da sociedade é, ao mesmo tempo, o seu poder espiritual dominante. (...) na medida, portanto, em que dominam como classe e determinam todo o conteúdo de uma época histórica, é evidente que o fazem em toda a sua extensão, e, portanto, entre outras coisas, dominam também como pensadores, como produtores de idéias, regulam a produção e a distribuição de idéias de seu tempo, que, portanto são as suas ideias dominantes da época. (CARVALHO, 1989, p. 37).

Como ensina Michel Foucault (2003), o processo histórico é caracterizado por avanços e retrocessos e seus sujeitos nunca são passivos. Nesta ótica, tem-se também o pensamento de Carnoy (1987), que levanta a participação das classes subalternas no momento de expansão do ensino público.

> (...) uma vez que a escola se tornou um meio importante para distribuir os trabalhadores por diferentes tipos de trabalho, e que maior escolaridade passou a ser sinônimo de acesso a cargos mais bem pagos e menos exigentes fisicamente, o Estado teve de ampliar a rede escolar em resposta às reivindicações de um público de classe média e de classe trabalhadora que buscava mobilidade social para seus filhos (CARNOY, 1987, p. 100).

Daí a importância de falar em projetos que atenuem gradativamente a violência simbólica, como os desenvolvidos pelo IFPI aos egressos, objetivando atualizar cada vez mais os profissionais ao mercado de trabalho. Tais projetos são realizados de forma gratuita aos egressos, atendendo as suas necessidades mais imediatas e que desenvolvidos através de pesquisas prévias de opinião.

3 CARACTERÍSTICAS DO IFPI

O IFPI, autarquia federal vinculada ao Ministério da Educação, através da Secretária de Educação Média e Tecnológica, foi criado em 1909, como Escola de Aprendizes Artífices, localizado em Teresina Instalando-se inicialmente no bairro Pirajá, posteriormente foi transferido para um casarão situado na Praça Pedro II, recebendo o nome de Liceu Industrial do Piauí, em 1934 e cognominado, posteriormente, Escola Industrial de Teresina, em 1938. Em 1942, constituiu-se a nova sede da Escola, onde ainda hoje permanece, ampliada ao longo desses anos, na Praça da Liberdade. Em 1966, chamou-se Escola Industrial Federal.

Em meados de 1967, foi elevada à categoria de Ensino Técnico do 2º grau, passando a se chamar Escola Técnica Federal do Piauí. Em 1994, foi autorizada a transformação em Centro Federal de Educação Tecnológica do Piauí (CEFET-PI), pela Lei nº. 8948/94, que se efetivou em 22 de março de 1999, com a assinatura do decreto pelo Presidente da República Fernando Henrique Cardoso.

Dentro do Programa de Melhoria do Ensino Técnico (PROTEC), em 1994, construiu-se a Unidade de Ensino Descentralizada de Floriano, que é uma extensão do IFPI naquela cidade, em instalações amplas e adequadamente projetadas para abrigar uma educação tecnológica da melhor qualidade.

Em 2008, o CEFET-PI foi transformado em Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Piauí, por meio da Lei nº

Com 105 anos de tradição no ensino profissionalizante, o IFPI tem seu trabalho reconhecido na comunidade piauiense pela excelência do ensino ministrado, dispondo, para isto, de laboratórios adequados às demandas impostas pelos avanços tecnológicos e docentes altamente qualificados, contando com doutores, mestres e especialistas nas áreas de educação humanística e tecnológica.

Hodiernamente, o Campus Teresina Central atende cinco mil estudantes, funcionando com vinte e dois cursos técnicos, dez cursos tecnológicos, quatro cursos de licenciatura, além de oferecer cursos de extensão de qualificação profissional à comunidade. No campo da Educação Profissional, o IFPI entre os diversos cursos oferece: na Área de Construção Civil, Edificações, Estradas e Saneamento; na área do Meio Ambiente, Tecnologia Ambiental; na área de Indústria, Eletrônica, Eletrotécnica, Mecânica e Refrigeração; na área de Saúde, Segurança do Trabalho; na área de Gestão, Administração, Contabilidade e Secretariado; na área de Artes, Música e Artes Plásticas; na área de Informática, Sistemas de Informação; e na área de Turismo e Hospitalidade, Organização de Eventos e Hotelaria. No Ensino Superior, ministra Cursos de Tecnologia (Alimentos, Recursos Humanos, Informática, Meio Ambiente, Radiologia, Redes de Comunicação, Secretariado Executivo e Geoprocessamento) e Licenciaturas Plenas na área de Ciências da Natureza (Biologia, Física, Química e Matemática).

O Campus Floriano, situado numa área de 44.000m, ministra os cursos técnicos de Edificações, Eletromecânica, os cursos de Tecnologia (Sistemas de Informação) e de Licenciatura Plena (Biologia e Matemática).

No campo da pesquisa, a Instituição vem realizando projetos em parcerias com instituições públicas, privadas e de economia mista, tendo em vista contribuir para o crescimento econômico e tecnológico do Estado do Piauí e, por que não dizer, do Brasil.

A cultura técnica, no IFPI, apoia-se num embasamento genuinamente humanístico, expresso num aprimorado empenho pelas disciplinas de cultura geral, atividades artísticas (coral, banda) e pela educação cívico-esportiva.

Dentre os diversos projetos, desenvolvidos pelo IFPI, destacou-se o Projeto voltado para atendimento do egresso do campus Teresina Central, que tem como objetivo dar um suporte de atualização àquele que frequentou um dos cursos da Instituição IFPI visando atender as necessidades emanadas do mercado de trabalho. Necessidades estas que estão condizentes com as evoluções ocorridas no mundo do trabalho. Esse projeto é novo na Instituição, tendo iniciado as atividades em janeiro de 2007. A metodologia de trabalho adotada é a de levantar dados das necessidades de aperfeiçoamento e a atualização técnico-científica dos egressos, para em seguida elaborar um cronograma com os cursos solicitados e que estão de acordo com as exigências do mercado.

3.1 PLANO METODOLÓGICO E RESULTADO DA PESQUISA

A produção cientifica teve como objeto conhecer melhor o que o aluno egresso pensa a respeito do ensino do IFPI, assim como suas dificuldades e necessidades quanto ao seu ingresso no mercado de trabalho, associando à relação educação/trabalho. Embora a literatura educacional sempre aponte que o conhecimento do aluno é o ponto de partida para qualquer ação pedagógica, na prática, são escassas as iniciativas neste sentido, quando se pensa em termos de terceiro grau.

Quanto à metodologia em termos genéricos é o estudo de caso que se caracteriza como um tipo de pesquisa cujo objeto é uma unidade que se analisa profundamente. Visa ao exame detalhado de um ambiente, um determinado grupo social, um simples sujeito ou uma situação em particular (GODOY, 1995, p.29). A opção pela pesquisa de orientação qualitativa se justifica em função da crença de que este tipo de investigação, direcionada fundamentalmente para a descoberta, *insight* e compreensão do fenômeno pesquisado, pode trazer significativas contribuições tanto em nível teórico, quanto em nível da prática educacional.

A coleta de dados realizou-se no período de abril a junho de 2015. A escolha dos cursos envolvidos no estudo foi efetuada considerando-se os seguintes critérios: privilegiar o Campus Teresina Central como foco de interesse e abranger diferentes modalidades de cursos englobando as áreas de ciências humanas, ciências exatas e ciências biológicas.

Os questionários foram formados por treze perguntas mistas. Na primeira indagava-se a quantidade de tempo de formatura, dos 86 entrevistados, os com maior índice apresenta cerca de 38% já ter havido concluído o curso há quatro ou mais de quatro anos. Outro dado revelador é que, quando indagado se estava exercendo a profissão de formação, apenas 31% responderam positivo e 55% responderam que não estava atuando na área.

Um dos dados para este quadro alarmante quanto a não atuação de egressos em sua área de formação foi por ter outros motivos (31%)[2], ou seja, constatou-se que isso ocorre por estes mesmos já serem formados em outras áreas ou estar cursando outro curso superior, e 11% responderam que era motivo do mercado estar saturado, outros 1% falta de perspectiva de crescimento na carreira, e 6% melhor oportunidade em outra área e 4% alegaram motivos particulares e 2% não respondeu.

A pesquisa mostra que após o curso muitos continuam estudando, cerca de 40% fazem outra graduação, 18% especialização, 13% doutorado, 5% mestrado, e 3% responderam que não tinha realizado nenhum curso e 7% não respondeu.

Quando indagados sobre o grau de satisfação quanto às perspectivas do curso a formação profissional realizada no IFPI, as respostas foram:

01 IFPI atendeu as expectativas quanto à formação profissional

Quanto à satisfação	Respostas dos egressos
Não atendeu	3%
Atendeu em até 25%	40%
Atendeu em até 50%	18%
Atendeu em até 75%	12%
Atendeu em até 100%.	13%

Observamos que o grau de satisfação para o curso em geral foi positivo onde mais de 50% afirmou que o curso atendeu suas expectativas, isso resulta também da contribuição que traz o estágio curricular, assim como, também, a articulação entre conteúdos e disciplinas oferecidos durante o curso. Tal conjunto pode ser observado nos dados abaixo revelados pelos egressos.

2 Questionário em anexo terceira pergunta do mesmo.

02 Índices da contribuição do estágio curricular

Contribuição do estagio curricular	Respostas dos egressos
Não atendeu	28%
Atendeu em até 25%	5%
Atendeu em até 50%	9%
Atendeu em até 75%	16%
Atendeu em até 100%.	28%

Paradoxalmente, os índices no que diz respeito à atividade de pesquisa mostraram-se negativos, veja abaixo:

03. Atividade de pesquisa

Contribuição do estagio curricular	Respostas dos egressos
Não atendeu	20%
Atendeu em até 25%	30%
Atendeu em até 50%	13%
Atendeu em até 75%	21%
Atendeu em até 100%.	5%

Nota-se que de 50% dos entrevistados responderam que durante o curso a orientação para a realização de atividades de pesquisas houve de forma muito tímida, onde somente 5% atenderam 100% quanto à orientação de pesquisa acadêmica. Este dado preocupante se agrava ainda mais quando se indagou os egressos quanto ao uso de laboratório destinado para o ensino de graduação/técnico se foram adequados, teve-se os seguintes números em uma escala de zero a 100% de adequação, veja os números abaixo:

04. Uso do laboratório.

Contribuição do estagio curricular	Respostas dos egressos
Não adequado	25%
Adequados em até 25%	22%
Adequados em até 50%	22%
Adequados em até 75%	12%
Adequados em até 100%.	5%

Com isso, viu-se a necessidade de intensificarem-se os projetos de atendimento aos egressos para melhor qualificá-los para o mercado, que a cada dia exige mais de seus profissionais.

4 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na dinamicidade do mercado de trabalho e do próprio processo seletivo do mesmo, não é mais permitido ao individuo estacionar-se nos conhecimentos adquiridos durante o curso de formação acadêmica.

Outrossim, os dados da pesquisa realizada com egressos do IFPI nos mostram a notória relevância do projeto de aperfeiçoamento e a atualização técnico-cientifica, tendo em vista as lacunas deixadas pela própria formação acadêmica. Isto porque o desenvolvimento e aplicação de tais projetos fomentam possibilidades de obter êxitos no correr da carreira profissional, pois conduzem a leituras, despertam para reflexão e visão crítica, facilitando a capacidade de organização e seleção de matérias e de tempo de estudo, dentre inúmeras outras vantagens.

REFERÊNCIAS

CARNOY, Martin. *Escola e trabalho no Estado capitalista*. São Paulo: Cortez, 1987.

CARVALHO, Olgamir Francisco de. *A escola como mercado de trabalho:* os bastidores da divisão do trabalho no âmbito escolar. Editora: IGLU, 1989.

FOUCAULT, Michel. *Arqueologia do saber.* Forense Universitária, 2003.

GODOY, A. S. *Pesquisa qualitativa*: tipos fundamentais. *Revista de Administração de Empresas*, v. 35, n. 3, 1995.

KLIKSBERG, Bernardo. *O Desafio da Exclusão* para uma gestão social eficiente. São Paulo: Edições Fundap, 1997.

KUENZER, Acácia. Zeneida. *Educação e trabalho no Brasil*: o estado da questão. Brasília: INEP; Santiago: REDC, 1991.

SAVIANI, Dermeval, Escola a democracia: teoria da educação, curvatura da vara. Onze teses sobe a educação e política. São Paulo: Cortez, 1994.

34774

ELEMENTOS SOBRE O SINDICALISMO DOCENTE UNIVERSITÁRIO COLOMBIANO: FORMAÇÃO E DESAFIOS EM TEMPOS DE NEOLIBERALISMO (1990-2010)

Luís Roberto Beserra de Paiva

Doutorando em Educação; Educação; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Universidade Nove de Julho. luispaiva64@gmail.com

Carlos Bauer de Souza

Doutor em Educação; Professor do Programa de Pós-Graduação emEducação; Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) Universidade Nove de Julho. carlosbauer1960@yahoo.com.br

Introdução e contextualização

O neoliberalismo é uma formação específica do capitalismo que surgiu em decorrência do esgotamento do modelo dominante adotado no pós-Segunda Guerra. Neste período, marcado pela Guerra Fria, o mundo capitalista assumiu um modelo inspirado no keynesianismo, segundo o qual o Estado desempenha forte intervenção na economia. Paralelamente, nos países centrais, estabeleceu-se uma rede de apoio social que constituíam o Estado de "Bem-estar-social".

Desde fins da década de 1960 e início de 1970, ficava evidente que esse modelo não correspondia mais às expectativas de lucro do sistema e as próprias finanças e prerrogativas do Estado passam a integrar novos nichos de exploração pelo Capital. Educação, saúde, previdência, infraestrutura e comunicações compõe o novo rol de segmentos de interesse da iniciativa privada.

Simultaneamente à reestruturação que ocorre no modelo econômico dos países latino-americanos, com o descarte do modelo de industrialização pautado na substituição de importações, tem início um forte movimento de reformas neoliberais que visa tornar mais vulnerável a organização do trabalho.

Em vários países da América Latina as reformas educacionais iniciam-se nos anos 1990, resultado não semente da exigência das agências multilaterais, mas também pelo "consentimento de representantes locais", como explicitado por Silva (2002, p. XVI). Ainda que orientadas pelos mesmos princípios, tais reformas diferenciam-se de forma assimétrica de Estado para Estado, condicionadas a múltiplas determinações decorrentes da correlação de forças políticas, tradições históricas e arranjos institucionais (HARVEY, 2008, p.23).

Em cada país o neoliberalismo assumiu características próprias que mais se ajustavam à realidade local. Na Colômbia a quase institucionalização da eliminação física de militantes dos movimentos sindicais e sociais foi esse traço.

É verdade que o capitalismo utiliza a violência desde o período de sua formação como meio de ampliar o acumulo de riqueza nas mãos da burguesia, mas aqui queremos destacar a centralidade da estratégia de eliminação de sindi-

calistas, estudantes e ativistas de movimentos sociais como meio de promover as reformas neoliberais naquele país.

Segundo o professor Gonzalo Arango Jimenez, presidente da Federação Nacional de Professores Universitários da Colômbia (FENALPROU) e da seção da ASPU na Universidade Tecnológica de Pereira (UTP), não se deve perder de vista que constam na história da Colômbia trinta e duas guerras civis.

Para compreender o contexto atual é necessário destacar o intenso processo de violência urbana e rural que se seguiu ao assassinato do candidato à presidência Jorge Eliécer Gaitán, em 1948. Ele foi um eminente político e advogado que defendeu os interesses dos trabalhadores bananeiros, duramente reprimidos durante uma greve de 1928 contra a multinacional estadunidense United Fruit Company (UFCO).

Essa greve teve milhares de mortos e foi retratada por Gabriel Garcia Marques na obra Cem anos de Solidão. Seu assassinato desencadeou um período conhecido como "La Violencia" e segundo LaRosa e Mejía (2013, p.114) o número de vítimas alcançou quase duzentos e cinquenta mil pessoas até 1960. Ainda assim o decorrer do século XIX também foi marcado por um processo de guerras civis.

Preocupadas com a instabilidade política as classes dominantes colombianas chegaram a um acordo em 1958: haveria uma garantia de revezamento entre os dois principais partidos no governo independente do resultado das urnas. Tal acordo denominou-se como Frente Nacional e vigorou por quase trinta anos.

Quase concomitante a isso se processava a Revolução Cubana de 1959 que teve um grande impacto na Colômbia e em toda América Latina. O surgimento do Exército de Libertação Nacional (ELN) em 1962 está associado à atração que o exemplo cubano exerceu sobre a vanguarda estudantil.

As Forças Armadas e Revolucionárias da Colômbia (FARC) organizaram-se em 1964, inicialmente de orientação liberal, por camponeses expulsos de suas terras. A confluência entre um sistema político antidemocrático e repressivo, e um contexto mundial polarizado pela guerra fria, contribuiu para que as FARC se aproximassem politicamente do Partido Comunista Colombiano (PCC).

Na década de 1980 foi estabelecido o acordo de La Uribe (1984) entre o governo de Belisario Betancur (1982-1986) e alguns setores da luta armada, incluindo o comando militar das FARC, que levaram à formação da União Patriótica (UP) e desmobilização do M-19 (Movimento 19 de abril)[1].

[1] Movimento armado urbano surgido depois das fraudes das eleições presidenciais de 19 de abril de 1970, em função do acordo da Frente Nacional. O M-19 invadiu e ocupou militarmente o Palácio de Justiça em novembro de 1985.

Além da UP e M-19 estruturaram-se outros movimentos políticos associados a organizações armadas, que deveriam pavimentar o caminho para a desmobilização e reintegração social e política das guerrilhas, como a Frente Popular, ligada ao Exército Popular de Libertação (EPL) de origem maoísta e "A Luchar" uma organização impulsionada pelo ELN que não tomou parte nos acordos (VALENCIA; OSPINA, 2012, p. 43).

A Colômbia, assim como vários países latino americanos, vivenciou neste período um processo de abertura política e a partir de 1986 os prefeitos passaram a ser eleitos pelo voto popular. Foi o fim efetivo do pacto da Frente Nacional.

Ainda como resultado das negociações da década de 1980, foi convocada uma nova Constituição que incorporasse as mudanças havidas no país. Essa nova Constituição foi assinada em 1991. A Constituição vigente era de 1886, ainda que houvesse sido alterada várias vezes.

A introdução de uma nova força política à esquerda, a União Patriótica com uma plataforma vinculada a projetos de reformas sociais, ocasionou a reação das burguesias regionais. Estas passaram a financiar grupos paramilitares (segurança privada) com o objetivo de eliminar militantes dos movimentos sociais e sindicais. Nos anos seguintes os grupos paramilitares apresentaram grande expansão em função do extermínio das organizações e militantes de esquerda e da proteção imposta pelas autoridades. Também são da década de 1980 os tristemente célebres cartéis de narcotraficantes: Cali e Medelín.

Estima-se que cerca de 5.000 militantes da UP e do Partido Comunista da Colômbia (PCC) foram assassinados pelos grupos paramilitares, forças de segurança e pelo narcotráfico (CASTRO, 2006 pp.101 e 112). Integram essa estatística, dois candidatos a presidente, Jaime Pardo Leal e Bernardo Jaramillo Ossa, oito congressistas, centenas de prefeitos, vereadores e milhares de ativistas. O candidato à presidência da UP, Bernardo Jaramillo Ossa, chegou a contar com uma projeção de intenção eleitoral que ultrapassava um milhão de votos. Esta força política chegou a estar estruturada com 2.229 juntas patrióticas. Depois do processo de vitimização de seus militantes e dirigentes, obteve apenas 50.000 votos em 2002 e deixou de existir. Segundo a professora Maria Elena Erazo Coral, da Universidade de Nariño, "foi um crime sistemático. Por isso se declarou crime de lesa-humanidade. Em 2013 foi criado um fórum político, por conta de semelhantes massacres." (entrevista concedida).

As reformas neoliberais e os grupos paramilitares de direita realizaram uma simbiose. A liberação para exploração privada do setor da saúde com a Lei 100 permitiu um importante meio de financiamento,

enriquecimento e lavagem de dinheiro para os grupos paramilitares, como na costa atlântica (OSPINA; VALENCIA, 2012, p.194).

O período entre 1991 e 1997 foi o auge da vitimização de sindicalistas e culminou com a unificação e institucionalização dos vários grupos paramilitares em uma entidade nacional, a Autodefesas Unidas da Colômbia (AUC) liderada por Carlos Castaño, durante o governo de Ernesto Samper (1994-1998).

A implantação das políticas neoliberais (como a privatização do sistema de saúde pública, a reforma do sistema de leis trabalhistas com a Lei 50 e a nova lei do ensino superior conhecida como Lei 30) coincide com a elevação de taxas de homicídio de sindicalistas e ativistas de movimentos sociais, e não é fortuita. Na Colômbia a transformação de militantes em objetivos militares foi o recurso por excelência na eliminação da resistência às reformas do Estado e precarização dos direitos dos trabalhadores.

Com a chegada à presidência de Álvaro Uribe, ex-governador de Antioquia, a Colômbia aproximou-se ainda mais dos EUA e buscou-se impor uma solução militar ao conflito com a guerrilha. Com o apoio de George Bush o governo de Uribe se engajou na luta "contra o terrorismo" e passou a ser um dos países prioritários em ajuda financeira e militar estadunidense, juntamente com Israel e Egito (LAROSA; MEJÍA, 2013, p.121). Em relação à América do Sul a Colômbia apresenta a maior relação per capta de efetivo em relação à população e possui o exército mais bem equipado. Até 2013 as Forças Armadas abocanhavam a maior parcela do orçamento público, ultrapassando os recursos destinados à Educação e à Saúde.

Entre 2003 e 2006, a AUC desmobilizaram seus 32.000 combatentes (VALENCIA; OSPINA, 2012, p.149) em troca de penas judiciais mais leves para aqueles que fossem acusados e levados à Justiça. Vários dos grupos que compõe a AUC não se desmobilizaram e continuaram atuando regionalmente junto ao narcotráfico, sendo denominados de neoparamilitares ou bacrins (bandos criminais).

O ex-ministro da defesa de Uribe, Juan Manuel Santos, depois de eleito presidente rompeu com seu padrinho e deu início a uma política de apaziguamento com Venezuela e Equador. Simultaneamente, com a mediação dos governos de Cuba e Noruega, estabeleceu conversações de paz com os grupos insurgentes.

O processo de paz sofreu a oposição de vários setores políticos e sociais, sendo abertamente criticado por Uribe e transformou-se no principal tema da campanha presidencial de 2014, quando Juan Manuel Santos esteve a ponto de perder a reeleição.

Em outubro de 2016 a sociedade colombiana rejeitou por meio de plebiscito o acordo construído durante as negociações entre o governo e a guerrilha, mas as negociações continuaram no sentido da desmobilização e integração dos guerrilheiros à sociedade colombiana. Uma das grandes questões colocadas para o período pós-desmobilização é como proceder quanto à reparação e assentamento das pessoas que foram obrigadas a deixar suas propriedades e até regiões para fugir da violência.

Em relatório de 2014 a Consultória para los Derechos Humanos y Desplazamiento (CODHES) informa que "al menos 5.905.996 personas han sido desplazadas forzosamente desde 1985 hasta diciembre de 2013 en Colombia" (CODHES, 2014) e somente a Síria supera a Colômbia em número de deslocamentos internos forçados por conflitos ou violência.

Na entrevista a nós concedida o professor John Jaime Correa, historiador da UTP (Universidade Tecnológica de Pereira), afirmava já caracterizar o ano de 2015, como de "pós-conflito" e igualmente o professor Juan de la Cruz, da Universidade Nacional, avaliava que a paz será concretizada porque é uma necessidade para a burguesia colombiana: "Uribe tentou um terceiro mandato, mas foi-lhe negado, porque a pacificação é uma condição para viabilizar os investimentos e a internacionalização da economia".

Infelizmente é impossível tratar de sindicalismo na Colômbia sem levar em conta os assassinatos, sequestros e torturas de militantes. Neste país o dia 25 de agosto foi instituído como o dia do "Professor caído". A data faz referência ao assassinato de três professores no dia 25 de agosto de 1987: Luis Felipe Vélez, presidente da Asociación de Institutores de Antioquia (Adida) seção da Federação Colombiana de Educadores (FECODE), e dois professores universitários: Héctor Abad Gómez, presidente da seção de Antioquia do Comitê Permanente pela Defesa dos Direitos Humanos e fundador da Associação de Professores da Universidade de Antioquia (Asoprudea) e Leonardo Betancur, vice-presidente da Associação Médica de Antioquia. Infelizmente ainda existe o dia do "Estudante caído" celebrado em 8 e 9 de junho.

Segundo León Valencia, jornalista premiado em 2008 com o prêmio nacional de jornalismo Simón Bolivar, e Juan Carlos Celis Ospina, professor de sociologia da Universidade Nacional da Colômbia, campus Bogotá, entre 1984 e 2009 foram assassinados 2.732 sindicalistas, e ocorreram mais de 8.000 agressões violentas aos sindicatos. Se o período analisado for de 1977 a 2011 o número vítimas fatais chega 2.870 pessoas. As entidades dos trabalhadores mais atingidas foram a dos professores do ensino básico, FECODE, o Sindicato Nacional dos Trabalhadores da Agricultura (SINTRAINAGRO), particularmente os sindicatos dos

trabalhadores bananeiros de Urabá, e a União Sindical Operária (USO), entidade dos petroleiros (VALENCIA; OSPINA. 2012, pp.13 e 30).

Conforme a Central Unitária dos Trabalhadores (CUT), a maior central sindical da Colômbia, o sindicalismo colombiano corresponde a 0,0002% do sindicalismo mundial, mas 60% dos assassinatos de sindicalistas no mundo entre 1986 (ano de criação da CUT) e 2013 correspondem à Colômbia. A cada três dias um sindicalista foi assassinado neste período, enquanto o número de trabalhadores sindicalizados despencou de 14% para 3,9%. (dados coletados pelo autor junto à CUT).

Valencia e Ospina (2012, p.31) asseveram que oitocentos e oitenta e nove (889) militantes de base da FECODE foram mortos entre 1977 e 2011, o que corresponde a 31% do total de sindicalistas executados, mas também há registro de vários docentes universitários. Rafael García, paramilitar desmobilizado, em depoimento à Procuradoria em 2010, afirmou que os próprios funcionários do Departamento Administrativo de Segurança (DAS) assassinaram o professor universitário Alfredo Correa de Andreis (ex-reitor da Universidade de Magdalena) além de outros professores universitários e líderes estudantis na região da costa atlântica (VALENCIA; OSPINA. 2012, p.170).

A influência dos paramilitares se estendeu à indicação de reitores como ocorrido na Universidade de Córdoba, sempre baseado no *modus operandi* do assassinato dos adversários e ameaças dirigidas à comunidade universitária (VALENCIA; OSPINA. 2012, p.207). O professor Renán Veja Cantor, da Universidade Pedagógica Nacional (UPN) afirma que:

> Entre algumas das universidades em que estão comprovados os nexos diretos com o paramilitarismo se encontram a Universidade de Córdoba (existem gravações nas que Mancuso [líder paramilitar] dá ordens ao reitor e a membros do Conselho Superior sobre o que devem fazer), a Universidade Industrial de Santander, UIS, (também existem gravações nas que um reitor conversa com um paramilitar e proporciona uma lista de estudantes de "esquerda" que devem ser assassinados) e em outras universidades da costa os nexos dos paramilitares estão comprovados, como na do Atlântico. (ASPU, 2016, p.5, tradução nossa)

O ensino superior para o paramilitarismo foi efetivamente, para muitos de seus participantes ou financiadores, uma forma de ascensão social, como nos relata a professora Sara Fernandéz:

> Como a Universidade Cooperativa de Colômbia, dirigida por César Augusto Perez, um político regional que esteve envolvido com o paramilitarismo, e que está encarcerado, mas segue seu filho na reitoria e segue lidando com bolsas de estudo. (entrevista concedida)

César Augusto Perez esteve envolvido no massacre de Segóvia ocorrido em 11 de novembro de 1988 contra a União Patriótica, partido que havia vencido o pleito municipal. Foram mortas quarenta e três (43) pessoas e mais quarenta e nove (49) ficaram feridas. Perez que se beneficiou da política educacional neoliberal para construir uma das maiores universidades privadas da Colômbia foi preso em 2010 e condenado a 30 anos de prisão por crimes de lesa-humanidade.

Tal qual professores, os estudantes, em particular os universitários, foram e continuam sendo vítimas da violência política. O movimento estudantil mais importante dos últimos anos na Colômbia ocorreu em 2011 e foi dirigido por uma organização denominada Mesa Ampla de Negociação Estudantil (MANE) contra as tentativas do governo de Juan Manuel Santos em modificar a Lei 30 em prejuízo das instituições públicas. Em entrevista a professora Maria Elena Erazo, da Universidade de Nariño informou que vários destes estudantes foram obrigados a se esconder por conta das ameaças.

Conforme depoimento do professor John Jaime Correa, da UTP, houve em 2013, nesta instituição, uma paralisação estudantil que se estendeu por quase seis meses e que exigia a substituição do reitor, ocupante do cargo há quase quinze anos. Depois de findo o movimento, os estudantes foram ameaçados por um grupo intitulado "Águias Negras",

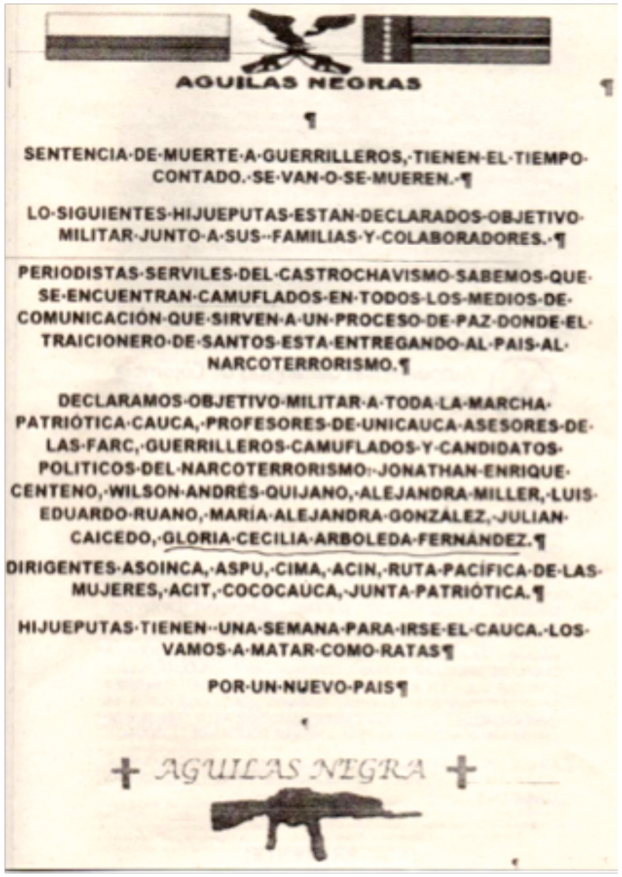
> Temos uma situação, que não sei se sabe, mas no ano passado foram ameaçados todos os estudantes que faziam parte nos corpos colegiados. Tiveram que sair da cidade. Dois estudantes eram da nossa carreira […] Então é uma coisa muito grave. Porque os estudantes são mais ativos que nós, professores. (entrevista concedida).

O grupo "Águias Negras" é uma das dissidências das AUC que depois da desmobilização, negociada com o governo Uribe, se reorganizaram como grupos de distribuição de drogas conhecidos como bacrins (bandos criminosos).

A ameaça aos estudantes, segundo os relatos de vários professores, partiu não por conta de questões ideológicas ou políticas, mas porque durante o período em que perdurou o movimento as vendas de drogas

no campus diminuíram. Este grupo, Águias Negras, envia ameaças públicas a dirigentes sindicais, políticos de esquerda e militantes de movimentos sociais. Reproduzimos abaixo um "aviso de morte" com destaque do nome de uma professora universitária, dirigente da Associação Sindical de Professores Universitários (ASPU) na Universidade de Cauca (Unicauca).

Panfleto do grupo Águias Negras com ameaças de morte.



AGUILAS NEGRAS ¶

¶

SENTENCIA·DE·MUERTE·A·GUERRILLEROS,·TIENEN·EL·TIEMPO·CONTADO.·SE·VAN·O·SE·MUEREN.·¶

LO·SIGUIENTES·HIJUEPUTAS·ESTAN·DECLARADOS·OBJETIVO·MILITAR·JUNTO·A·SUS··FAMILIAS·Y·COLABORADORES.·¶

PERIODISTAS·SERVILES·DEL·CASTROCHAVISMO·SABEMOS·QUE·SE·ENCUENTRAN·CAMUFLADOS·EN·TODOS·LOS·MEDIOS·DE·COMUNICACIÓN·QUE·SIRVEN·A·UN·PROCESO·DE·PAZ·DONDE·EL·TRAICIONERO·DE·SANTOS·ESTA·ENTREGANDO·AL·PAIS·AL·NARCOTERRORISMO.¶

DECLARAMOS·OBJETIVO·MILITAR·A·TODA·LA·MARCHA·PATRIÓTICA·CAUCA,·PROFESORES·DE·UNICAUCA·ASESORES·DE·LAS·FARC,·GUERRILLEROS·CAMUFLADOS·Y·CANDIDATOS·POLITICOS·DEL·NARCOTERRORISMO:·JONATHAN·ENRIQUE·CENTENO,·WILSON·ANDRÉS·QUIJANO,·ALEJANDRA·MILLER,·LUIS·EDUARDO·RUANO,·MARÍA·ALEJANDRA·GONZÁLEZ,·JULIAN·CAICEDO,·GLORIA·CECILIA·ARBOLEDA·FERNÁNDEZ.¶

DIRIGENTES·ASOINCA,·ASPU,·CIMA,·ACIN,·RUTA·PACÍFICA·DE·LAS·MUJERES,·ACIT,·COCOCAUCA,·JUNTA·PATRIÓTICA.¶

HIJUEPUTAS·TIENEN··UNA·SEMANA·PARA·IRSE·EL·CAUCA.·LOS·VAMOS·A·MATAR·COMO·RATAS¶

POR·UN·NUEVO·PAIS¶

¶

AGUILAS NEGRA

Fonte: acervo dos autores.

Justificativa, objeto e objetivos

Nosso estudo está relacionado a uma particularidade da ampliação dos sistemas de ensino superior, que deu origem à organização sindical dos docentes universitários. Ainda que os países que integraram o mundo ibérico espanhol americano, como a Colômbia, apresentem instituições de ensino desde o século XVI, uma significativa expansão só ocorreu na segunda metade do século XX e está associada à urbanização e modificações econômicas e sociais por que passaram estas sociedades.

A temática da pesquisa é o sindicalismo docente universitário da Colômbia e o objeto de estudo foram as entidades sindicais e/ou associativas. Para isso investigamos e visitamos as sedes destas entidades em algumas universidades colombianas situadas em Bogotá, Medelin e no eixo cafeteiro (Pereira):

- Asoprudea – Associação dos Professores da Universidade de Antioquia;
- ASPU – Associação Sindical dos Professores Universitários da Colômbia (Nacional);
- FENALPROU – Federação Nacional dos Professores Universitários da Colômbia;
- ASPU – Associação Sindical dos Professores Universitários da Universidade Tecnológica de Pereira;

A pesquisa teve como objetivo central a análise do papel dos docentes universitários colombianos diante da reforma universitária de recorte neoliberal que teve início na década de 1990: a organização do trabalho docente, as formas de precarização, esforços (teóricos, políticos e organizativos) dos professores em defender seus interesses, a definição social desses educadores, os movimentos desencadeados pelos professores e suas entidades entre outros.

Tais elementos destacam-se quando em contraposição às propostas reformistas suscitadas por interesses mercantis e desconectados, e às vezes em oposição, a uma visão pedagógica. Não puro acaso que o ideário educacional contra o qual a comunidade universitária colombiana vem se confrontando tenha sido desenhado por um banco, o Banco Mundial, assessorado por sua rede de "consultores-especialistas".

Durante a revisão bibliográfica sobre o tema averiguamos uma grande lacuna, não somente no Brasil, mas na própria Colômbia – onde os estudos sociológicos estão majoritariamente dedicados à análise da questão da violência – de estudos sobre o sindicalismo docente universitário. Contribuir com o campo de estudos sobre a temática e estimular novos trabalhos, passou a constar como um objetivo destacado.

Desenvolvimento (metodologia, materiais e coleta)

A revisão bibliográfica, depois da escolha do tema, possibilitou-nos a localização dentro da área de estudo. Em seus estudos, Alves (1992, p. 54) destaca que a revisão tem o objetivo de "iluminar" o caminho do pesquisador desde a identificação do problema até a interpretação dos resultados. A revisão confere ao pesquisador o contexto da área, familiarizando-o com os debates, argumentos e referências que pautam, ou pautaram, a produção de conhecimento sobre o tema.

Tal inserção é dialética porque na revisão bibliográfica de um tema deparamo-nos com análises que oscilam de complementares a excludentes, mas que

comportam elementos fundamentais para o pesquisador. Não apenas pelos os resultados, mas os caminhos percorridos para melhor delimitação do objeto. A inserção na área de estudo permitiu sua contextualização e problematização. Assim, o conhecimento "novo" produzido agrega-se dialogando critica e dialeticamente ao saber já sistematizado.

As entrevistas, asseguraram-nos não apenas "a" fonte primária privilegiada, mas meio fundamental para precisar a compreensão do objeto de estudo, as entidades sindicais e associativas docentes universitárias. As fontes orais – entrevistas semiestruturadas – nos auxiliaram a compreender processos que se estendem ao longo do tempo e específicos de um país, região ou categoria, contribuindo assim para uma abordagem qualitativa. Mais que descrever, estas fontes interpretam os eventos narrados. As narrativas e interpretações não são assumidas como o processo "real", mas expressões desse processo, "percepções", que "iluminam" a realidade. As entrevistas nos possibilitaram a interpretação hermenêutica de outras fontes (primárias e secundárias), bem como estas igualmente influenciaram a compreensão das entrevistas.

Na organização e fundamentação das entrevistas, trabalhamos principalmente com os conceitos da obra de Triviños (1987), na concepção histórico-estrutural que intenta não apenas descrever o meio (ambiente, contexto) e o fenômeno social estudado, mas que

> […] empregando o método dialético, é capaz de assinalar as causas e consequências dos problemas, suas contradições, suas relações, suas qualidades, suas dimensões quantitativas, se existe, e realizar através da ação um processo de transformação da realidade que interessa. Triviños (1987, p.125).

Por fim a revisão bibliográfica e as entrevistas foram complementadas pela coleta documental (fontes primárias e secundárias) de diversas origens: entidades sindicais, institucionais (universidades, ministério da educação, Banco Mundial), meios de comunicação e documentos fornecidos muitas vezes pelos próprios entrevistados (como fotografias).

Conclusão e considerações finais

O sindicalismo docente universitário é composto de uma federação, Federação Nacional dos Professores Universitários da Colômbia (FENALPROU) que abriga a ASPU e várias associações, como a Associação dos Professores da Universidade de Antioquia (Asoprudea) e alguns sindicatos locais. Várias forças políticas atuam nestas organizações tais como o PCC, o Movimento Operário Independente Revolucionário (MOIR), de orientação maoísta, trotskistas e outros agrupamentos políticos e militantes independentes ou do Polo Democrático, que convivem com suas diferenças políticas, metodológicas e sindicais.

Apesar das críticas quanto a manobras burocráticas, centralismo e pouca renovação nos quadros das direções de algumas entidades, prevalece o debate político e não foram relatados em nenhuma das entrevistas a existência de máfias que imponham controle sobre o aparato sindical.

A ASPU é a organização sindical docente universitária mais antiga datando de 1966, mas não há muitos registros ou memória de sua história. Inclusive em seu site[2] na página "HISTÓRIA" não há nenhuma informação. Segundo o professor Juan de la Cruz

> A ASPU tem uns 45 anos. É da década de 1970. Antes o que havia eram associações de professores universitários, mas não sindicatos. Eram associações civis, que inclusive tinham de ter registro na câmara de comércio. Eram regidas pela lei de comércio e não de trabalho. Esses professores decidem formar uma associação sindical, mas na década de 1980 o governo deixa de firmar estes contratos coletivos. (entrevista concedida).

Não há trabalhos acadêmicos sobre o sindicalismo docente universitário colombiano e as informações que utilizamos foram obtidas principalmente junto a obras sociológicas que tratam sobre o conflito militar.

Conforme relato do professor Juan de la Cruz houve um forte movimento estudantil em 1971 que influenciou no surgimento de ativistas (ele próprio) que posteriormente iniciaram carreiras docentes universitárias. É um fenômeno similar ao que se passou em vários países da América Latina como México (1968 e 1971), Argentina (1969) e Brasil (1968). As entidades sindicais docentes surgiram não só como efeito da expansão das redes de ensino e lutas de profissionalização da atividade, mas igualmente foram influenciadas pelo ascenso do movimento estudantil em fins dos anos 1960 e início dos anos 1970 e assim compartilharam formas de organização mais horizontais que o restante do movimento sindical.

Sabemos a partir das entrevistas que a ASPU teve uma participação importante juntamente com a FECODE durante o processo da Constituição de 1991 (nesta época constituíam uma mesma organização), assim como a mobilização em torno à discussão da nova lei de educação superior (Lei 30) em 1992/1993. O movimento de maior envergadura do sindicalismo

2 http://aspucol.org/quienes-somos/historia/

docente universitário colombiano ocorreu em 1993, quando os professores universitários exigiam a equiparação dos salários com os juízes e conquistaram 40% de reajuste com uma longa e vitoriosa paralisação em nível nacional.

De acordo com o professor Pedro Hernandez Castillo, presidente da ASPU esta entidade oscila entre a quinta e sexta categoria com maior número de sindicalizados na Colômbia e em dezembro de 2016 realizou o seu 9º Congresso Nacional onde comemorou cinquenta anos de existência. Está estruturada em trinta e duas universidades públicas colombianas, a sindicalização é voluntária e um dos grandes desafios é a precarização do vínculo empregatício da maior parte dos docentes, questão que está relacionada ao financiamento das instituições universitárias.

Nas universidades que visitamos há locais reconhecidos pelos professores como fonte de informações do sindicato (quadros de avisos em corredores ou salas de professores) e as sedes das seções estão localizadas nos campis. Há nas diferentes seções boletins (como o *La palabra* na UTP) e relação de emails dos sócios como forma de contato. Em alguns casos, como na UdeA, a associação mantém uma publicação com artigos de professores (Lectiva) que divulga trabalhos investigativos acadêmicos.

Nos estudos de Becerra; Ramos f.; e Santamaria (2014, p.20) consta que segundo o Ministério da Educação Nacional da Colômbia, em 2012 havia 111.124 professores no sistema de ensino superior – em instituições públicas e privadas – dos quais 33.084 eram de tempo completo, 12.767 de meio período e 65.273 que trabalhavam por hora (catedráticos). Quanto à formação dos professores, 5,2% eram doutores, 22,3% mestres, 32% especialistas e 40,5% graduados. Porém ao apresentar as categorias docentes por jornada, tal informe omite que muitos dos professores relacionados como de "tempo completo" são professores precarizados, contratados por período letivo (quadrimestres) e nomeados como ocasionais ou transitórios.

O professor Pedro Hernandez Castillo referindo-se aos professores das trinta e duas universidades públicas colombianas afirma que,

> […] o número dos professores na planta (carreira) é entre dez mil e onze mil professores […] Somos onze mil de planta e uns quatorze ou quinze mil equivalente de tempo completo, que é precarizada. Digamos que há onze mil na carreira e um pouco a mais equivalentes de tempo completo, mas precarizados, que chamamos de ocasionais. E professores de cátedra que é diferente de todo o resto do mundo. São aqueles que lecionam por horas ou disciplinas. (entrevista concedida).

Segundo os entrevistados, a universidade pública é a instituição onde há o maior número de professores de carreira, com maior estabilidade ou contratos indefinidos. Relato do próprio professor Hernandez nos dá conta que, se, nas universidades públicas o setor de carreira oscila em 20% enquanto nas universidades particulares, não atinge os 10%.

Subtraindo do número apresentado pelo Ministério Nacional da Educação como professores de tempo completo (33.084) o número aproximado de professores ocasionais, sem vínculo indefinido (aproximadamente 14.000), chega-se a um número de 19.000 professores com tempo completo, contrato por tempo indefinido e com alguma garantia ou benefícios como evolução na carreira.

A partir das estatísticas disponibilizadas pelo Sistema Nacional de Informação do Ensino Superior (SNIES), entre 2003 e 2010, tabulamos um quadro que apresenta uma tendência muito próxima ao relatado pelo presidente da ASPU, (Tabela 1).

Infelizmente os dados apresentam grandes lacunas: não estão distribuídos entre instituições públicas e privada; a discriminação de tipos de contrato só aparece nos anos 2009 e 2010; e os dados apresentam tanto as universidades quanto os centros tecnológicos e técnicos (todos considerados como Educação Superior). Não obstante é possível inferir que a expansão da contratação de professores ocorre entre os que trabalham por hora (catedráticos) e os que trabalham por um contrato definido (termo fixo) de tempo completo ou por disciplina, de semestre ou ano letivo. Aqueles que possuem estabilidade (termo indefinido), que pertencem à carreira

Tabela 1: Evolução do tipo de contrato dos professores universitários colombianos

TIPO DE CONTRATO	2003	2004	2005	2006	2007	2008	2009	2010
Catedrático							33.849	40.396
Sem classificar	90.303	92.537	98.332	100.541	81.530	105.430		
Termo fixo							40.605	47.182
Termo indefinido							19.630	19.339
Total							94.084	106.917

Fonte: Site SNIES, Sistema Nacional de Informação do Ensino Superior.

(planta), diminuíram seu número no biênio exposto (2009 e 2010) passando de 19.630 para 19.339.

Tal tendência foi confirmada *in loco* na Universidade de Antioquia (UdeA), segunda maior instituição pública de ensino superior da Colômbia, conforme o depoimento da professora Sara Fernández:

> Então, para entender, nós temos esse congelamento de aproximadamente 1260 professores de tempo completo na planta (carreira) e professores ocasionais, que são uma ambivalência, porque se supõe que não deveriam estar tanto tempo, são entre 400 ou 500 cargos educacionais por semestre. Por que variam por semestre acadêmico. […] Neste momento a UdeA tem mais de seis mil e oitocentos contratos horacátedra. Que são de absoluta vulnerabilidade social e acadêmica. Hora lecionada, hora paga. (entrevista concedida).

A diminuição de recursos integra a estratégia defendida pelo Banco Mundial em 1995 no documento "**La enseñanza superior**: Las lecciones derivadas de la experiência" que recomendava o congelamento de investimentos no ensino superior dos países em desenvolvimento (1995, p.4).

Para Leher (2008, p.55) trata-se de uma contrarreforma universitária que não se limita à questão orçamentária, mas visa por abaixo os fundamentos da Reforma Universitária de Córdoba de 1918: a gratuidade, o cogoverno da comunidade universitária, a autonomia, a liberdade de pensamento e expressão, o ingresso por concurso público, acesso universal, a natureza pública das instituições.

A expansão do ensino superior colombiano tem sido parcialmente financiada pelo achatamento salarial, aumento de trabalho, perda de direitos e segurança empregatícia dos professores. No quadro a seguir, tabulamos dados do SNIES comparando a ampliação do número de matrículas e de docentes nas instituições de ensino superior colombianas entre 2003 e 2010.

Durante o período, o crescimento das matrículas não foi acompanhado proporcionalmente pelo aumento do número professores, e quando ocorreu deu-se entre os precarizados (tanto os que trabalham por hora, os catedráticos, como os que são contratados por um período letivo, os ocasionais). Houve um incremento no número de alunos por professor de modo geral, mas mais acentuado no setor público. Uma hipótese para a perda de dinamismo do setor privado poderia estar relacionada ao esgotamento da capacidade de pagamento das mensalidades pelos alunos, mas requereria um estudo específico que não localizamos na revisão bibliográfica.

Esse quadro repercute sobre a qualidade de ensino que é ministrada nas instituições. O professor John Jaime Correa, da UTP, nos inteirou que muitos estudantes reclamam que os professores catedráticos não dispõem de tempo para dar explicações mais detalhadas sobre os conteúdos abordados. Isso ocorre porque os professores não recebem para isso: "Em geral os estudantes se queixam e isso fez parte das lutas dos estudantes para derrubar o reitor. É que o professor de cátedra dá a aula e se vai. Não atende o estudante." (entrevista concedida).

A greve dos estudantes de 2013 na UTP incorporou em sua pauta o fim da contratação precária de professores, sendo um indicador que também os estudantes percebem a repercussão negativa da precarização para sua formação, uma vez que as condições de trabalho dos docentes equivalem às condições de aprendizagem.

A precarização do trabalho docente tem fragilizado a estrutura sindical e a capacidade desta categoria responder às investidas da patronal e do governo. Em entrevista o professor Pedro Hernandez enfatiza que outro aspecto negativo deste quadro é o clientelismo. Os professores não são contratados por uma seleção, mas por uma indicação de políticos da região reforçando a

Tabela 2: Relação de professores e alunos do ensino superior colombiano

DOCENTE	2003	2004	2005	2006	2008	2009	2010
PÚBLICA	34.963	37.636	41.058	43.741	45.812	40.763	46.338
PRIVADA	55.340	54.901	57.274	56.800	59.618	53.321	60.579
Total	90.303	92.537	98.332	100.541	105.430	94.084	106.917
ESTUDANTES	2003	2004	2005	2006	2008	2009	2010
PÚBLICA	470.532	495.839	588.051	659.228	826.532	872.352	927.295
PRIVADA	579.500	572.452	608.639	622.453	664.999	720.859	746.726
Total	1.050.032	1.068.291	1.196.690	1.281.681	1.491.531	1.593.211	1.674.021
Nº Aluno/prof. pública	13,46	13,17	14,32	15,07	18,04	21,40	20,01
Nº Aluno/prof. privada	10,47	10,43	10,63	10,96	11,15	13,52	12,33
Nº Aluno/prof. Geral	11,63	11,54	12,17	12,75	14,15	16,93	15,66

Fonte: Site SNIES, Sistema Nacional de Informação do Ensino Superior.

subordinação desses professores ao apadrinhamento e impedindo-os de se organizar e lutar autonomamente, devido à insegurança quanto à renovação do contrato.

Ainda sobre o financiamento da expansão do ensino superior é preciso ressaltar que há uma tendência à criação de cursos que atendam aos interesses do mercado, bem como o direcionamento das pesquisas com o estabelecimento de convênios entre instituições universitárias, como a UdeA, e setores empresariais.

Para o professor Juan de la Cruz, a participação do autofinanciamento da instituição de ensino superior, a partir de 1993 (ano da aprovação da legislação específica que rege o ensino superior, a Lei 30) apresentou uma elevação significativa e isso fez com que as instituições criassem grupos de investigação voltados a concorrer no mercado por recursos.

A mesma situação é apresentada pela professora Sara Fernández na UdeA (Universidade de Antioquia):

> Nessa época [1993], 75% da verba da universidade era pública. Hoje está autogerando 55%, 60% do orçamento. Como? Com venda de serviços. Como? Com venda de projetos. Como? Com convênios docentes. Tudo se cobra. Essa extensão solidária, gratuita, já tudo se cobra. Convênios, acordos, subcontratações nas empresas públicas. O que é um tiro no pé. Por que? Porque terceiriza trabalho. Subcontratando por muito abaixo da escala de salários para conseguir contratos e acaba competindo com os mesmos profissionais que a universidade formou. (entrevista concedida).

As universidades colombianas geram a maior porcentagem de sua receita e assumem um caráter cada vez mais empresarial. No Estatuto Geral da UdeA consta como um dos seus objetivos "Adelantar programas y proyectos orientados a impulsar el desarrollo de un espíritu empresarial con clara conciencia de su responsabilidade social, tanto en el sector público como el privado." (BURITICÁ, 2014, p. 36). A participação da universidade como uma empresa no mercado resulta da aceitação, segundo Robledo (2009 apud BURITICÁ, 2014, p.39), das regras do jogo da empresa capitalista e a legitimação do afã de lucro.

A autonomia universitária é substituída pela heteronomia. Este conceito desenvolvido por Daniel Schugurensky (2002, p.109) é explicitado por Valdemar Sguissardi (2009, p.117) segundo o qual "Muitas universidades teriam perdido, nas últimas décadas, importantes porções de sua autonomia institucional e estariam sendo constrangidas a adequar grande parte de suas atividades às demandas do mercado e à agenda estatal.".

A greve de fome protagonizada por estudantes e docentes na Universidade de Tolima, em julho de 2016, por conta da falta de recursos que resultava em atrasos de pagamentos e falta de condições de operação é exemplo recente do financiamento insuficiente para a manutenção da universidade.

Um desdobramento do autofinanciamento é a cobrança de mensalidade. Na Colômbia os estudantes devem pagar para estudar nas instituições públicas de ensino superior. Na graduação, há casos de isenção, cobranças simbólicas e valores maiores conforme o poder aquisitivo da família, mas essa cobrança não é elevada conforme pudemos triangular entre os diversos relatos. De acordo com a professora Sara Fernández, "As matrículas efetivamente são baixas, mas as matrículas não representam nem 5% do orçamento da universidade.".

No caso da pós-graduação há uma situação distinta. Em entrevista o professor Alberto Verón, da UTP, relata que esse nível de ensino "Praticamente é privado. São operações comerciais. Para obter um mestrado é necessário um ponto de equilíbrio. Inicia-se uma turma com quatorze estudantes, que te permitem ter um ponto de equilíbrio.". Neste caso, equilíbrio é garantir o salário do professor e demais recursos necessários ao curso. Também os professores das instituições públicas devem pagar para prosseguirem sua formação na pós-graduação.

Outra investida contra os direitos dos trabalhadores foi a reforma previdenciária. Em entrevista a professora Maria Elena, da Universidade de Nariño, afirma que os professores já sexagenários que não se aposentassem até dezembro de 2014, teriam reduzido para fins de benefícios, os ganhos da aposentadoria, naquela ocasião entre 85% e 95% do salário da ativa e acrescenta que "Nós, os novos, já perdemos esse índice mais elevado. Essa lei era voltada para aqueles com vinte anos de serviço e 60 anos de idade. Nós nos aposentaremos com 75% do salário.".

O professor Juan de la Cruz explica como procedeu o governo Álvaro Uribe:

> Aumentaram os requisitos de idade. Eu estou me aposentando agora, mas porque estou ainda amparado na lei antiga. Foi uma coincidência, mas aumentaram-se as contribuições. Aqui na Colômbia também havia uma conquista do professor que aposentasse, tinha o direito de continuar lecionando e recebia um salário duplo [para a educação básica]. (entrevista concedida).

Concluímos com a constatação de que a universidade pública colombiana, assim como outros países

latino-americanos, vem sofrendo enorme precarização das condições de trabalho e particularmente a forma de vinculação às instituições universitárias. A precarização associada aos diversos tipos e matizes de violência têm sido utilizados como forma de impor a contrarrevolução universitária neoliberal.

Consideramos que o estudo das realidades e experiências vivenciadas pelos educadores latino-americanos devem ser compartilhadas e difundidas para aprofundar o grau de compreensão sobre os processos políticos, econômicos e sociais contemporâneos regionais, identificando suas similaridades e particularidades regionais ou nacionais.

A ampliação do conhecimento dessas realidades propicia a elaboração de novos métodos e categorias explicativas e demonstra-se um meio fecundo para a construção de propostas que articulem em escala nacional e latino-americana ações em defesa de uma educação pública, de qualidade, de acesso irrestrito e voltada para os interesses da população trabalhadora.

BIBLIOGRAFIA

ASPU, Associação Sindical dos Professores Universitários. **¿Cómo ha impactado el paramilitarismo a la universidad colombiana?** Caderno especial. Impresiones ASPU. Bogotá, 2016. 8p.

BANCO MUNDIAL. **La enseñanza superior**: Las lecciones derivadas de la experiência. Washington: 1995 (versão em espanhol). Disponível em: < http://firgoa.usc.es/drupal/files/010-1344Sp.pdf>. Acessado em: 05 de mar.de 2015. 23:19.

BECERRA, Ligia Alba Melo; RAMOS F., Jorge Enrique; SANTAMARIA, Pedro Oswaldo Hernández. **La Educación Superior em Colombia**: Situácion Actual y Análises de Eficiencia. Borradores de economía, num.808. Bogotá: Banco de la Colombia, 2014, 49 p.

BURITICÁ, Gonzalo Andrés Zabala. **El parque e como alianza universidad-empresa-Estado.** LECTIVA. Asociación de Profesores de la Universidad de Antioquia. Dosier: Relación Universidad-Empresa-Estado. Medelin, n.24, p. 36, dez. 2014.

CASTRO, Iván Cepeda. **Genocidio político: el caso de la Unión Patriótica en Colombia.** Fundación "Manuel Cepeda Vargas", Publicado en *Revista Cetil*, Año I, No. 2, septiembre de 2006, pp. 101-112. Disponível em <http://www.desaparecidos.org/colombia/fmcepeda/genocidio-up/cepeda.html>. Acessado em 15 de fev.2015. 15:48.

CODHEAS. Consultória para los Derechos Humanos y Desplazamiento**. Grupos posdesmovilización y desplazamiento forzado en Colombia**: una aproximación cuantitativa. Disponível em < http://www.codhes.org/index.php/component/content/article/14-articulos-de-opinion/122-grupos-posdesmovilizacion-y-desplazamiento-forzado-en-colombia-una-aproximacion-cuantitativa>. Acessado em: 16 de fev.2015. 12:16.

HARVEY, David. **O neoliberalismo**: história e implicações. São Paulo: Edições Loyola, 2008.

LAROSA, Michael J; MEJÍA Germán R. **Historia concisa de Colombia (1810-2013)**: Uma guia para lectores desprevenidos. Bogotá: Pontificia Universidad Javeriana, 2013. 278 p.

LEHER, Roberto. **Reforma Universitária de Córdoba, noventa anos**. Um Acontecimento Fundacional para a Universidade Latino-americanista. Disponível in: http://biblioteca.clacso.edu.ar/ar/libros/grupos/reforAboit/07leher.pdf. Acesso em 06/09/2015 às 17h31m.

PAIVA, Luís R.B. **Sindicalismo e associativismo docente universitário na América Latina** - história e embates políticos na contemporaneidade (1990-2010). Dissertação de mestrado. Disponível in: < http://bibliotecatede.uninove.br/handle/tede/1542>.

ROBLEDO, Jorge. **La relación Universidad-Empresa-Estado**: una reflexión desde la experiência antioqueña. RINCÓN, Amado Antonio Guerrero (compilador). Universidad-Empresa-Estado. Cátedra Lows Maus, UIS.

SGUISSARDI, Valdemar. **Universidade brasileira no século XXI**: desafios do presente. São Paulo: Cortez Editora, 2009. 341p.

SCHUGURENSKY, Daniel. **Autonomia, heteronomia y los dilemas de la educación superior em la transición AL siglo XXI: el caso de Canadá**. In: RODRIGUEZ GOMES, Roberto (Org.) Reformas em los sistemas nacionales de educación superior. La Coruña, Espanha: Netbiblo, 2002. P. 109-148.

SNIES. Sistema Nacional de Informação do Ensino Superior. **Estatísticas**. Disponível em: <http://www.mineducacion.gov.co/sistemasdeinformacion/1735/w3-article-212400.html>. Acessado em 17 de fev.2015. 16:16.

VALENCIA, Léon; OSPINA, Juan Carlos Celis. **Sindicalismo asesinado**: reveladora investigación sobre la guerra contra los sindicalistas colombianos. Cota: Random House Mondadori, 2012. 253p.

34486

ESCOLA NACIONAL FLORESTAN FERNANDES: SUA BIBLIOTECA, UM OLHAR SOBRE A SUA CONSTRUÇÃO NUMA PERSPECTIVA HISTÓRICA (2006-2015).

Viviane Belizario de Freitas Guinossi

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação -PPGE; Universidade Nove de Julho -UNINOVE. vivi_freitas13@yaho..com.br

Carlos Bauer

Pós Doutor pela UNICAMP e professor do Programa de Pós Graduação em Educação –PPGE ; Universidade Nove de Julho -UNINOVE. carlosbauer@pq.cnpq.br

Carin Sanches de Moraes

Doutoranda do Programa de Pós Graduação em Educação -PPGE; Universidade Nove de Julho -UNINOVE. carin.moraes@hotmail.com

Resumo

O presente artigo é fruto de algumas incursões realizadas na Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes. O objetivo inicial do artigo foi o de procurar reconstruir o seu processo histórico e realizar a descrição do seu acervo, constituído de livros, teses, dissertações, jornais, periódicos e vídeos. Dando especial atenção a sua videoteca. Justificamos a importância de estudar a biblioteca tendo em vista ser esta parte ativa do constructo de uma das escolas mais importantes de formação política do país, qual seja: a Escola Nacional Florestan Fernandes. Além de constatarmos que não existe nenhum estudo sobre a biblioteca realizado até o momento, consideramos ser relevante a preservação de sua memória, pois, significa contribuir com os interessados em estabelecerem a compreensão crítica de um dos movimentos sociais dos mais significativos do Brasil e da América Latina na contemporaneidade, o Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST), o grande responsável pela sua idealização e construção. A metodologia de pesquisa adotada é qualitativa e se dará por meio da analise do acervo do espaço, bem como entrevista com o responsável pela biblioteca para compreender como se deu sua formação e seu processo de utilização pelos alunos da Escola Nacional Florestan Fernandes e por sua comunidade do entorno. Para a coleta das informações, atinentes ao presente estudo, lançamos mão da pesquisa de campo, nas quais tivemos acesso aos documentos existentes, ao sistema de catalogo dos acervos e a realização de entrevistas com responsáveis pela biblioteca da ENFF. Ao descrevermos sua história e os itens que o compõem, sobretudo, o da videoteca, conseguimos realizar algumas considerações e uma breve análise desse acervo. Foi verificado na pesquisa que o acervo da biblioteca condiz com as preocupações de formação política na qual a Escola Nacional Florestan Fernandes esta inserida e como tal, tem títulos que não estão associados a gama de títulos com cunho comercial. Esse material, que na maioria foi doado para a escola, contribui no processo de formação dos alunos que passam pelos cursos nacionais e internacionais da escola. Além de ser uma biblioteca que tem uma relação com a comunidade e algumas escolas da região levam seus alunos para atividades dentro da biblioteca ENFF. Com o estudo, foi possível, verificar que o espaço é de suma importância para o papel de formação que a Escola Nacional Florestan Fernandes desempenha diante do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra.

Palavras-chaves: ENFF, História, Educação, Movimentos sociais, Biblioteca.

Introdução

O presente trabalho é fruto de uma pesquisa realizada na Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes. Seu objetivo central foi o de procurar reconstruir, de maneira sucinta, alguns aspectos da história desse espaço e conhecer a composição de seu acervo, que se mostrou constituído de teses, dissertações, livros, periódicos, jornais e vídeos. Para atingir tal intento, realizamos três visitas à biblioteca, nas quais nos foram disponibilizados documentos referentes a sua construção física, documentos de implementação do sistema Alexandria On Line[1] e informações sobre o envolvimento da biblioteca com a comunidade do entorno.

Ao conhecer a Escola Nacional Florestan Fernandes de perto aguçou o nosso interesse em conhecer o acervo da biblioteca e compreender como o seu espaço tinha sido pensado e construído historicamente. A partir desse momento decidimos estudar a biblioteca, porém iniciamos a pesquisa pela videoteca, o que não nos impede de darmos sequência na pesquisa em sua totalidade em outro momento. Após delimitado o nosso objeto, surgiram as seguintes questões: O que existe em seu acervo? Como se deu seu processo de construção?

Para dar conta dessas questões lançamos mão da pesquisa de campo, que nos deu plenas condições de verificar todo o seu acervo. Em uma dessas visitas observamos que seu espaço é composto por: quantidade de prateleiras, sessões, tamanho das prateleiras, espaço para estudo dentro da biblioteca, quantidade do acervo, como é utilizado, por quem, quais as pessoas responsáveis pelo espaço, como se dá essa organização.

Além disso, outras informações foram coletadas mediante conversas informais realizadas com coordenadores da biblioteca durante as visitas. Com base nas informações colhidas apresentamos esse detalhamento descritivo responsável pela análise realizada.

Para sustentar nossa pesquisa consultamos autores que se dedicaram a estudar o MST e os processos políticos, sociais e educacionais em que ele está inserido. São eles: BAUER (2009), VENDRAMINI (2000),CALDART (1997), GOHN (1994), MORAES (2015), ENFF(2007) os cadernos de estudos[2] produzidos pela ENFF, e demais autores que nos deram base teórica para compreender a Biblioteca da ENFF numa perspectiva histórica podendo assim chegar há algumas considerações sobre o papel que a biblioteca exerce no interesse dessa escola.

Compreendemos que é importante estudar a biblioteca da ENFF por se tratar de um espaço que faz parte de uma das mais importantes escolas de formação política do país, pensada e criada pelo Movimento dos Trabalhadores Rurais Sem Terra. Movimento esse que ao longo dos anos vem travando lutas constantes pela distribuição justa da terra no Brasil, com grande apresso pelas questões culturais que são inerentes ao processo de formação humana.

Consideramos importante o desenvolvimento do presente estudo, entre outras coisas pelo fato de não termos encontrado quaisquer tipos de pesquisas ou mesmo ensaios acadêmicos versando sobre o papel dessa biblioteca para o pleno e satisfatório desenvolvimento das atividades escolares na instituição estudada. De fato, encontramos apenas algumas pesquisas sobre aspectos mais gerais da ENFF e nenhum versando sobre a especificidade de sua biblioteca. Consideramos de suma importância a reconstrução da biblioteca, numa perspectiva histórica, o que poderá propiciar a preservação da sua memória. O que, no nosso entendimento, também deverá contribuir na elaboração de novos estudos sobre o tema e para pesquisas vindouras na área da ciência humana e sociais.

O presente artigo é composto por três seções e as considerações finais, apresentando os seguintes subtítulos:

1. A Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes: resgatando sua história.
2. A Biblioteca: suas características descritivas.
3. O acervo de vídeos da Escola Nacional Florestan Fernandes.
4. Considerações finais.

Nesses subitens, acima descritos, trouxemos o substrato do estudo realizado. Nos quais no primeiro subtítulos "A Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes: resgatando sua história", desta sorte foram formulados alguns aspectos de construção da história da biblioteca, preocupados com o seu desenvolvimento, desde a sua inauguração, passando pelos seus objetivos mais gerias e qual é a situação passados pouco mais de 10 anos da inauguração.

Na segunda seção "A Biblioteca: suas características descritivas" procuramos realizar uma descrição pormenorizada desse recinto que pudesse favorecer uma melhor aproximação do objeto do nosso estudo para os leitores. Assim foram descritas suas prateleiras, as características mais gerais do acervo, o que pode ser realizado mediante as observações durante as visitas e outras especificidades percebidas no ambiente.

Na parte final do artigo, intitulado "O acervo de vídeos da Escola Nacional Florestan Fernandes,

1 O sistema da biblioteca Alexandria On Line é um sistema que comporta vários acervos de diferentes bibliotecas não só o da ENFF, comportando atualmente o site da biblioteca da prefeitura de São Paulo.

2 Os cadernos de estudos da ENFF são materiais produzidos pela escola que tem como um de seus objetivos "abordar temas que, apesar da sua diversidade, estejam relacionados ao processo de formação de quadros". (ENFF, pg. 9, 2007). Outra proposta desses cadernos de estudo é preservar o que aconteceu em eventos, palestras e cursos da ENFF, através do registro.

procuramos realizar uma apreciação do conjunto de materiais videográficos disponíveis na biblioteca. Nesse momento nos foi facultado compreender que seus títulos e temáticas são pensados e projetados como um importante ponto de apoio didático e pedagógico para o desenvolvimento dos cursos que são realizados na escola.

Com base nesse percurso nos foi possível produzir algumas analises e as considerações finais motivadas pela pesquisa realizada.

A biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes: resgatando sua história

O dia 5 de agosto de 2006, foi um dia de suma importância para todos aqueles que, há muitos anos, vinham batalhando e discutindo a criação da "tão desejada" biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes[3]. Numa solenidade que contou com a presença de militantes do MST e de inúmeros apoiadores da ENFF, se produzia um ato político educacional que nos pareceu de fundamental importância de ser registrado, contextualizado e analisado ao longo dessas páginas.

Já passado um ano da inauguração da Escola, finalmente mais uma fase do seu processo de construção se concretizava com a inauguração da biblioteca. Foi um evento de muita distinção e de um importante peso político, que contou com a presença de Paulo Eduardo Arantes, professor de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da Universidade de São Paulo e da ENFF; Antonio Candido, professor Emérito da Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas da USP; Heloísa Fernandes, professora de Sociologia da Faculdade de Filosofia Letras e Ciências Humanas da USP e da ENFF; João Pedro Stedile, membro da direção nacional do MST; Adelar João Pizetta, assessor e amigo pessoal de Florestan Fernandes; Marcia Camargos, jornalista, historiadora e uma das fundadoras da Sociedade de observadores do Saci (Sosaci); Rosana Fernandes, membro do Setor de Educação do MST, entre tantos outros apoiadores das iniciativas culturais e educacionais desse movimento.

Dentre as pessoas, acima citadas, algumas se dispuseram a proferir discursos políticos e cumprir as formalidades de inauguração da biblioteca. Discursos esses carregados de intenções e propostas para o funcionamento de uma biblioteca que contribuiria para a formação daqueles que há muitos anos vem desenvolvendo ações que preconizam a transformação da sociedade.

No momento de sua fala, o professor Antonio Candido apresentou aos presentes a discussão sobre a importância do livro e da literatura para a formação e humanização das pessoas. Ele a denominou de "O direito à literatura", como sendo uma necessidade básica e fator indispensável da humanização. Nesse aspecto, inclusive, é bom lembrar que, para o MST, a literatura é vista como um direito tão importante quanto qualquer outro que faz parte da luta do movimento, conforme, inscrito em seus documentos, "toda obra literária é antes de mais nada uma espécie de objeto, de objeto construído; e é grande o poder humanizador dessa construção, enquanto construção". (ENFF, 2007, p. 31) .

Essa reflexão sobre o papel do livro no cotidiano foi tema recorrente nas palestras apresentadas no dia da inauguração da biblioteca. Sobre essa questão, o professor Paulo Eduardo Arantes, em seu "O recado dos livros", nos lembrou da importância que esse tema tem para o MST, claramente, afirmando que "nenhum outro movimento social no Brasil levou a instrução e o livro tão a sério como o MST". (ENFF, 2007, p. 16)

Desta sorte, compreender a importância dada ao livro pelo movimento nos faz perceber a relevância da criação de uma biblioteca e de como esse momento tona-se mais uma etapa nas lutas diárias que eles travam para atingirem seus objetivos.

O professor ainda ressaltou que o imperialismo trouxe uma desvalorização para aspectos da leitura, já que traz a ótica capitalista que envolve todos em sua engrenagem. Já os livros teriam um papel contrário a esse cenário já que para Arantes o recado que os livros trazem deve ser apaziguador. Sendo assim, ele ainda enfatiza que "no retrato humanista da biblioteca civilizadora interessa no momento encarecer, na sempre afinidade entre ler e estar sentado, quieto e absorto, a imobilidade que acalma…" Momento esse de pausa para a reflexão que nos é tirado dia após dia. (ENFF, 2007, p. 17)

Por sua vez, o professor Antonio Candido preconiza os livros como um direito do homem e dos trabalhadores, e não pode se restringir apenas a classe dominante, conforme suas palavras, "muitos pensam que o trabalhador basta um pouco de instrução e de conhecimentos profissionais, pois arte e literatura são coisas para outra classe" (ENFF, 2007, p. 67). Para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, o livro e o letramento sempre teve uma importância muito grande e faz parte da luta, sendo que assentava-se um tijolo e

3 A Escola Nacional Florestan Fernandes esta situada na cidade de Guararema em um terreno com 120 mil m², com três salas de aula que comportam 200 pessoas, um auditório, dois anfiteatros, uma biblioteca, uma ilha de edição, uma laboratório de informática, além de quatro blocos de alojamentos, refeitórios, lavanderia, estação de tratamento de esgoto, horta, arvores frutíferas, um espaço de cultura, quadra multiuso coberta e um campo de futebol com gramado que será melhor estruturado em breve, pois a ENFF acabou de fazer uma campanha na internet para arrecadar fundos para melhorar o espaço para os educandos. A escola conta com uma brigada com cerca de 42 trabalhadores que contribuem com o funcionamento da escola.

ao mesmo tempo ensinava-se o alfabeto. (ENFF, 2007) A biblioteca vem ao encontro dessa proposta que preconiza que o trabalhador tem tanto direito ao livro quanto outras classes da nossa sociedade.

Com essa preocupação sempre latente o MST tem agido em diversos campos e uma de suas ações é a produção dos cadernos de estudos da ENFF que trás essa proposta da importância da pausa para a reflexão e isso se dá pela leitura, pelo estudo. Esses cadernos surgiram com o objetivo de propiciar a preservação da memória da ENFF para futuros estudos. E com esse objetivo é possível reviver o dia da inauguração da Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes através da preservação das palestras descritas nesse material, dessa forma nos é possível compreender esse momento histórico da ENFF na sua construção continua e permanente. (ENFF, 2007)

Outras participações no dia da inauguração ressaltam a importância do passo dado pela ENFF como a construção da biblioteca. Na sua fala de apresentação Pizetta menciona como isso é importante na formação de novas consciências e na formação dos quadros do MST. (ENFF, 2007)

Outro ponto positivo para Pizetta foi à criação dos Cadernos de Estudos da ENFF que serve para preservar a memória escrita de eventos, conferências, aulas Magnas e palestras, portanto, essa preservação da história e da memória é uma preocupação do movimento e elogiado por ele. (ENFF, 2007)

Segundo Pizetta, "a biblioteca faz parte da metodologia, da pedagogia da escola, como espaço privilegiado para a pesquisa, para a reflexão crítica da teoria e da prática política e organizativa: é um espaço de confronto de ideias…" (ENFF, 2007, p. 74). Portanto, ao longo dos vários anos com as realizações dos cursos e utilização do espaço essa observação do Pizetta na inauguração se materializou, sendo que o espaço é parte da escola e tem seu propósito dentro da proposta do movimento.

A construção da biblioteca vem ao encontro com o pensamento do MST que entende que a luta não é só pela terra, mas, sim, por melhores condições de vida e isso só se torna possível com medidas de formação para uma compreensão da história e das lutas necessárias.

O MST entende que a educação é fundamental na sua luta, pois compreende que para o trabalhador ter condições mínimas com qualidade de vida, só a terra não lhe basta sendo fundamental também o acesso a bens culturais e a educação. (BAUER, 2009)

A educação sempre foi um ponto muito importante para o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra que estimula em seus assentamentos e acampamentos uma educação libertadora e revolucionária mesmo que os assentados não tenham essa percepção a princípio. (BAUER, 2009) Portanto, compreender a importância da educação e a importância que os livros têm nesse processo faz com que uma biblioteca de uma escola de formação política como a da ENFF assuma uma posição importante nesse processo de formação dos quadros que o MST tem desde os acampamentos, passando pelos assentamentos e ficando evidenciado nos esforço para concretizar essa educação libertadora mencionada por Bauer (2009).

Heloísa Fernandes, filha de Florestan Fernandes, também participou da inauguração da Biblioteca da ENFF. Em suas palavras, se dedicou a homenagear Antonio Candido que, assim como na inauguração da Escola Nacional Florestan Fernandes, também participou da inauguração da biblioteca que levaria seu nome, mas a homenagem não foi aceita pelo professor, já que ele acreditava que não havia necessidade dessa homenagem e sua vontade foi respeitada. Nesse mesmo dia, inclusive, Heloísa mencionou a importância do apoio de Candido ressaltando que ele é um dos patronos da escola. Ela em sua fala fez uma homenagem ao professor Candido contando para todos os ouvintes alguns momentos importantes de sua trajetória de vida.

Stedille agradeceu diversas forças que se juntaram para que o evento pudesse acontecer e frisou a importância da educação para o MST que " privilegia a educação e a formação da consciência, cuidando para que ela não se limite a girar para os lados, ou ao redor de si mesma, mas aceite o desafio de saltar adiante". (ENFF, 2007, p. 74) Nesse momento o que nos parece fundamental de ser dito é que o tema educação é de suma importância para o movimento e, portanto, qualquer ação feita nessa direção é um ato na construção de uma sociedade justa e igualitária em suas oportunidades políticas e econômicas, e, também, educacionais e culturais.

Após ressaltar o qual necessário era esse dia para a escola Stedile terminou seu discurso convidando a todos para entrar na biblioteca e terminou sua fala "convido a todos e todas para que nos encaminhemos para a biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes e lá adentremos, sentindo a inspiração dos grandes mestres e revolucionários que lá estão". (ENFF, 2007, p. 77). Esses foram personagens importantes da história da inauguração da biblioteca que reafirmam sua razão e necessidade.

A biblioteca foi inaugurada com um acervo de aproximadamente 17 mil exemplares que foi catalogado graças ao esforço de militantes, simpatizantes e apoiadores do movimento. A Biblioteca, assim, como a própria Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), está em constante construção, pois segundo os seus coordenadores ela é uma escola inacabada e que vem tendo o seu ideário construído dia após dia. (MORAES, 2015)

Da data de sua inauguração até os dias de hoje, foi possível perceber através da pesquisa que os passos para a sua consolidação vem ganhando corpo a cada dia, por meio do papel que a biblioteca ocupa no decorrer da vida da ENFF (por meio de seus variados cursos de formação) . Foi observado que os alunos que participam dos cursos[4] da escola utilizam o espaço da biblioteca em diversas ocasiões, como: para a realização de leituras, busca de vídeos que possam clarear tais ideias desenvolvidas em momentos de estudos, pesquisas de temas tratados durante as aulas e outros assuntos que possam despertam curiosidades. Foi possível verificar os objetivos iniciais foram atingidos e que o espaço corresponde as expectativas iniciais.

Percebemos por meio de nossas observações em uma das visitas realizadas na escola que a utilização de vídeos (filmes, documentários e etc.) são usados frequentemente nos cursos ministrados da ENFF, e também no tempo cultura[5] ou como complemento dos estudos. Sendo assim, constatamos que a biblioteca vem cumprindo a sua função no interior da ENFF que é o de contribuir para o processo de formação política das lideranças dos movimentos sociais.

Entende-se que o processo de formação histórico da Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes nos faz compreender um pouco mais de perto o como é pensado o processo de formação política do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra. Um movimento social que tem sua imagem criminalizada por setores da burguesia, inclusive pela mídia. Portanto, todo o esforço que se faz para olhar os espaços criados pelo MST como o da Biblioteca Nacional Florestan Fernandes é uma forma de contribuir na sua luta. É o que fica explícito nos escritos de FREITAS (2006),

> O MST é um dos movimentos sociais mais conhecidos pela sociedade e também um dos mais discriminados. Esse fato está relacionado com os interesses da classe burguesa que são as donas dos veículos de comunicação e que acabam passando uma imagem negativa do movimento para o público. (FREITAS, 2006, p. 34)

Ao longo de nossos estudos, pudemos verificar que a influencia da mídia no processo de criminalização do movimento é constante e intenso, portanto, criar mecanismo que fortaleçam atitudes como as da biblioteca contribuem na formação dos quadros dos movimentos sociais e, consequentemente, para o avanço das suas lutas. Portanto, quando recorremos aos discursos de inauguração da biblioteca reconhecemos que os mesmos se materializam nas ações concretas no seu dia a dia favorecendo a construção do pensamento critico e favorável ao estabelecimento de ações favoráveis ao uso e a preservação do patrimônio cultural pelos movimentos sociais; na medida em essa atitude possibilita a qualidade da ação pratica dos movimentos pela transformação da sociedade. (ENFF, 2007)

Há de se dizer, mais uma vez, que existem alguns estudos sobre a própria Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF), mas, nada foi encontrado, pelos menos, nos meios acadêmicos, sobre a importância e o processo de formação de sua biblioteca. Ocorre que, para nós, ao procurar compreender a importância da educação na luta do MST, reconhecemos que instâncias de preservação e cultivo do uso do patrimônio cultural que a humanidade produz é um dos mais eficazes instrumentos dos que lutam pelo fim da exploração das camadas subalternizadas da população, pela igualdade de oportunidades e pela socialização da riqueza ma sociedade brasileira.

A Biblioteca: suas características descritivas

A Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes (ENFF) conta com acervo catalogado de 40 mil exemplares de livros, e ainda cerca de mais uns 20 mil que estão esperando para ser catalogados. A biblioteca recebe doações de materiais constantemente e torna-se muito difícil manter todo o material registrado, pois faltam pessoas para realizar o trabalho. Atualmente são três trabalhadores: Maria Emilia, Ronaldo Ernandes e Marcelo Augusto dos Anjos que se intercalam, em suas dependências, e vão fazendo esse trabalho de catalogação no dia a dia conforme o tempo disponível. Essas informações nos foram passadas por militantes responsáveis pela biblioteca durante as nossas incursões pela ENFF.

Nessas visitas tivemos acesso a todo o acervo da biblioteca bem como ao sistema de informação da biblioteca. Registre-se que, foi através da nossa pesquisa de campo, que se tornou possível fazer a coleta das informações que serão apresentadas ao longo desses escritos acadêmicos.

As dependências bibliotecárias são compostas por 22 prateleiras de 2m de comprimento por 7 metros de altura com 7 divisões para livros, um balcão de atendimento com um computador, algumas mesas ao fundo

4 Curso 1: Formação de Dirigentes do Movimentos Sociais. Curso 2:Formação dos dirigentes do MST. Curso 3: Introdução ao Pensamento de Marx e Introdução ao Pensamento de Florestan Fernandes. Curso 4: A Questão Agrária. Além do curso latino-americanos que tem uma duração maior cerca de três meses. São: Teoria Política Latino-americana.

5 Tempo Cultura: tempo educativo da pedagogia do MST, que divide a formação em alguns tempos, tempo leitura, tempo trabalho, tempo estudo, tempo cultura. Esse período é dedicado a atividades culturais realizadas durante os cursos da ENFF. Por tem alunos de diversos países em cursos internacionais, muitas vezes esse tempo serve para que os alunos transmitam suas culturas uns para os outros.

que seriam para leitura dos livros, entretanto, atualmente estão cheias de livros para serem catalogados.

O recinto ao qual nos debruçamos e demos uma maior atenção foi o destinado ao acervo de vídeos, por se tratar de um de nossos objetivos. Foi possível verificar que tais dependências contam com 6 prateleiras de 1 metro de largura por 2 de altura com 8 divisórias. Sendo que o acervo tem 1518 vídeos, mas com várias cópias do mesmo título, pois a biblioteca possui uma ilha de edição e toda vez que recebem a doação de um material são feitas algumas cópias para que fiquem à disposição dos alunos e demais interessados a terem acesso ao acervo. Os vídeos originais ficam guardados para que possam ser reproduzidos futuramente no caso de alguma necessidade.

Foi observado durante o levantamento de dados que a biblioteca possui um piso superior onde estão disponíveis 14 mesas com um metro de largura, todas elas organizadas em forma de quadrado com cadeiras para a pesquisa e leitura do material da biblioteca. Também foi encontrada no interior da biblioteca outra mesa em torno de 3 metros largura com cadeiras, e prateleiras com livros ainda não catalogados, uma prateleira e um arquivo destinado a matérias de revistas e jornais, entretanto, esse material ainda não foi catalogado.

Quando estávamos no interior da biblioteca teve algo que nos chamou a atenção, a presença da bandeira do MST em ambos os ambientes. A biblioteca é decorada dessa maneira, o que nos leva a reconhecer a afirmação do MST a todo o tempo, significando a tradução da constante luta pela reforma agrária.

Observamos também que existem alguns acervos particulares que compõem o seu conjunto. Esses são identificados pelo nome da pessoa doadora e colocados todos juntos como uma biblioteca pessoal. Atualmente os acervos pessoais são: Hélio de Alcântara Pinto, Flavio Aguiar, Volf Steimbaum, Maria do Fetal. Esses acervos pessoais são doados para a ENFF pois, essas pessoas são apoiadores da escola e contribuem com seus acervos pessoais para a construção dos inúmeros volumes existentes na biblioteca.

Organizamos o acervo da biblioteca por seções. São elas: Ciências Sociais, Literatura, Literatura Estrangeira, Ciências Aplicadas, Artes, Cartilhas, História, Geografia, Biografia, Ciências Puras, Linguística, Religião, Filosofia. Tendo um maior destaque a seção de Ciências Sociais que ocupa três corredores, caracterizando a maior seção encontrada com relação às outras. A seção de Ciências Sociais tem destaque que pode ser uma consequências dos inúmeros cursos da ENFF que trabalham com essas temáticas.

A biblioteca recebe muitas doações de livros didáticos que muitas vezes são repassados para escolas da região. A escola pública Emília Leite é a que tem uma relação mais próxima com a escola e a biblioteca trazendo seus alunos esporadicamente para visita e realização de alguma atividade na ENFF que possui um ônibus e quando solicitada faz o transporte desses alunos até o local. Essa informação nos foi passada pela coordenadora da biblioteca da ENFF.

Sobre o controle de empréstimos dos livros identificamos que eram registrados em um livro ata. Após o ano de 2012, a biblioteca recebeu como doação o programa Alexandria On Line que passou a fazer parte do processo de consulta e empréstimo. No momento de implantação do programa ocorreram oficinas de capacitação para membros da brigada[6] que estavam na ENFF naquele período com o intuito de que esses multiplicassem o conhecimento para os alunos que passassem pelos cursos da Escola Nacional Florestan Fernandes e assim pudessem contribuir na biblioteca no tempo educativo trabalho[7] que é de 1 hora e meia por dia. O sistema não funcionou completamente desde então, sendo necessário por algumas vezes retomar o livro ata para as anotações de empréstimos. O sistema da biblioteca Alexandria On Line é um sistema que comporta vários acervos de diferentes bibliotecas não só o da ENFF, comportando atualmente o site da biblioteca da prefeitura da cidade de São Paulo. A Biblioteca da ENFF recebeu uma atualização do sistema em abril funcionando agora com a versão 4.1.09. A escola teve a preocupação de produzir um material didático para ajudar na formação dos educandos para que esses consigam contribuir no espaço.

Não se tem nos registros da Biblioteca da ENFF as datas de quando os vídeos foram doados e de como foi construído seu acervo, pois ao receberem doações diariamente eles não conseguem fazer esse controle. Mas muitos dos vídeos são trazidos por palestrantes que utilizam em sua palestra e depois fazem a doação para a escola. Entretanto, esses registros não se tornam fundamentais no processo de estudo da biblioteca.

O acervo de vídeos da Escola Nacional Florestan Fernandes

Com o intuito de alcançar um dos objetivos do presente artigo, segue nas seguintes linhas a descrição e breves análises dos vídeos existentes no acervo da biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes.

O acervo conta com 1518 vídeos para empréstimos, entretanto há muitos títulos com várias cópias, sendo em número de títulos diferentes existem uma variedade com 900 vídeos. Ao analisar os títulos dispo-

6 Brigadas são as equipes de trabalhadores da escola.

7 Tempo trabalho, é um tempo educativo no qual o aluno da escola trabalha na ENFF um período de 1 hora e 30 minutos por dia, contribuindo na manutenção da escola.

níveis percebemos a preocupação que a biblioteca tem com a seleção do material disponível para os alunos dos cursos da Escola Nacional Florestan Fernandes. Essa informação verificada durante o estudo também nos foi confirmada por uma das coordenadoras da biblioteca em conversas informais durante uma visita.

Após verificarmos título a título constatamos que existem poucas produções da indústria norte americana de cinema, sendo a grande maioria títulos infantil. Esse conteúdo pode ter relação com a ciranda Saci Perere[8], um espaço infantil destinado as crianças, para que seja resolvida uma questão que interfere na militância feminina que precisa de um espaço no qual possa ser possível deixar seus filhos nos momentos de formação.

Constatamos também que existem muitos títulos cuja preocupação se assenta na formação para o trabalho no campo. Há uma preocupação em compreender seu trabalho também de uma perspectiva teórica para poder desenvolver a ação pratica. A compreensão da história dessa luta e a história do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, mas não se esgota nisso. Há também um aprofundamento em temas e técnicas que contribuem em um trabalho mais qualificado. No material que tivemos acesso foi possível verificar que são vídeos produzidos pelo próprio movimento para a formação e também existem muito títulos produzidos sobre o movimento. Portanto, há uma preocupação constante em fundamentar a pratica e assim conseguir uma melhor condição de trabalho que não pode ser só braçal, mas pensado, planejado. Entende-se que esses vídeos contribuem nesse objetivo de aprimoramento do trabalhador.

Além dos vídeos com o foco no trabalho, outra preocupação recorrente verificado no acervo é a preservação da memória da ENFF. Com títulos que relatam a construção da Escola Nacional Florestan Fernandes e de sua biblioteca são fundamentais nesse processo de preservação.

Os vídeos do acervo da biblioteca são utilizados principalmente pelos alunos quando estão em curso. Os vídeos podem ser solicitados para serem assistidos como parte integrante da formação como também no *Tempo Cultura*, que também é um *Tempo Educativo* utilizado na pedagogia do movimento. Essas informações nos trazem aspectos do estudo de Moraes (2015) que ressalta a importância da escola na formação política dos quadros de diversos movimentos sociais que passam pelos cursos oferecidos pela ENFF e que para fazer parte desses cursos é preciso fazer parte de algum movimento social que indica suas lideranças para essa formação e podem assim multiplicar essa conhecimento como parte da militância.

Percebemos na analise do acervo que há uma variedade enorme de títulos latino-americanos sendo 81 títulos diferentes, mas o predomínio é de títulos em português com 786, outros idiomas apresentados nos títulos são 33 em inglês. Há uma preocupação com a história latino-americana, pois há títulos com nomes importantes da história desses países. Personalidades que não faz parte da América Latina pouco aparecem nos vídeos do acervo da Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes. Um dos motivos para que haja tanto conteúdo relacionada à América Latina é a internacionalização da Escola Nacional Florestan Fernandes que através de seus cursos contribui na informação e formação política em nível internacional. Essas trocas internacionais que ocorrem por conta dos cursos da ENFF contribuem na compreensão das lutas pela terra em outros países e nas experiências dos movimentos.

A preocupação em contar a história da América Latina é notada com títulos[9] com enfoque na história desses países. Por meio desses filmes é possível compreender um pouco da história do Chile que com Salvador Allede passava por um momento de governo que tinha como bases preceitos não imperialistas.

É possível compreender as forças de países capitalistas interferindo na história desse país latino americano para que ele voltasse através de um golpe de estado a subordinação de outrem. É fundamental a compreensão que a preservação da história é muito importante para o movimento e através dela fazer a discussão pratica da atualidade. Sendo, assim é possível compreender o porquê esses títulos dos vídeos encontram-se a disposição dos educandos da ENFF.

Por meio dos estudos de Moraes (2015) é possível perceber que tudo na escola é pensado para que seja parte da formação de quem passa pelos espaços, portanto, ao decidirem que era preciso ter uma biblioteca é natural que essa também seja pensada para atender as necessidades de formação dos quadros e assim seu acervo precisa fazer sentido dentro desse universo e portanto, trazer uma contribuição real aos alunos.

Outros títulos como: América Latina em Movimento, Bolívia en pie, Bolívia: La Guerra del Agua, Brasil, Brasil Nação, Brava gente brasileira, Carlota Joaquina, Che, Che Guevara, donde nunca jamás se io imaginam, Chove sobre Santiago, Contraponto no Mercosul, Ernesto Che Guevara. Esses títulos reforçam a preocupação do acervo com uma formação sobre a história que não é ensinada em sala de aula, não é comentada na grande imprensa e, muitas vezes, é

8 A Ciranda Saci Pererê é um espaço dentro da ENFF destinado as crianças para que as mulheres tenham as mesmas condições de participar das atividades que os homens possuem.

9 A Batalha do Chile Extras , A Batalha do Chile I- A insurreição da Burguesia, A Batalha do Chile II – O Golpe De Estado, A Batalha do Chile III- O poder popular, Buscando a Allede, Compañero Presidente.

até marginalizada. Aliás, Vedramini (2000), em seus estudos, já pontuava que a tomada de consciência por parte da população é fundamental nesse processo de transformação social. Moraes (2015) traz apontamentos que todas as ações educativas adotadas pelo movimento têm como objetivo contribuir na ação pratica e na militância do movimento, sendo tudo parte de uma formação para transformação.

Para Bauer é fundamental a valorização da história "na busca da superação desse processo de vigência da falsa consciência e da construção da consciência política e de sua capacidade de organização. As políticas educacionais do MST primam pela valorização da história, da cultura, dos símbolos e da mística dos que lutam pela terra" (2009, p.127).

Foi verificado por meio das análises do acervo de vídeos que os títulos que trazem a história da América Latina tem um viés diferente do que encontramos na mídia burguesa. Pois os filmes e documentários tem a ótica de personagens que lutaram por questões sociais que vão contra interesses imperialistas. Esse acervo certamente traz contribuição na formação desses movimentos sociais ao discutir muitas vezes a história por outro ângulo.

Personagens importantes da luta por uma diminuição de desigualdades e uma melhora nas condições de vida, seja num quadro político ou social. Esses personagens trazem uma contribuição para a história e, portanto, é importante na formação política desses militantes que através das experiências cotidianas podem refletir suas práticas e lutas com o contato com esses títulos[10].

Outra percepção muito pertinente que esteve presente, ao longo de nossa pesquisa, no acervo da biblioteca é a preocupação com a formação para o trabalho no campo, como uma forma de melhorar o desempenho e contribuir nos assentamentos. Entretanto, essa formação para o trabalho segue outra lógica que não a do capital, mas sim a coerência da compreensão do trabalho como um todo e também na formação e humanização do próprio homem (MORAES, 2015). Essa concepção do trabalho, como um princípio educativo, fica evidenciada pelos vídeos no acervo com essa temática[11].

Entre outros títulos com esse foco de formação para o trabalho no campo o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra reafirma a importância da formação técnica e política de seus quadros. Essa característica é abordada por Vedramini (2000) que enfatiza a importância na criação, formação e aperfeiçoamento dos membros do movimento que é realizado no processo de formação tanto no campo de trabalho como no campo político "O MST tem criado um programa de educação política e técnica que combina o desenvolvimento de capacidades de mudanças estruturais com capacidade de produzir" (VEDRAMINI, 2000, p.58). Essa preocupação mencionada pela autora é uma forma de combater o imperialismo e o mundo do capital que pode trazer para a ação pratica dos movimentos sociais uma posição na qual lhe possibilitem a ação pratica no dia a dia da militância. Portanto, MORAES (2015) apresenta em sua dissertação que o estudo e o trabalho precisam caminhar juntos, não adianta trabalhar nos assentamentos sem a compreensão da luta. E ao mesmo tempo ficar apenas teorizando sobre o tema não trará mudanças sociais.

Entende-se que ao se ter um acervo com títulos preocupados em contar a história da formação dos Movimentos dos Trabalhadores Sem Terra (MST) e da construção da escola como espaço de intermediação entre esse movimento e outros da América Latina é uma forma de construir uma perspectiva histórica da importância da luta pela terra. Além da contribuição na formação de uma visão de mundo de alternativa ao que é demonstrado nos meios de comunicação da grande imprensa tão tradicional e forte em nossa sociedade. Portanto, essa formação e acesso a esses conteúdos trazem além da reflexão, a possibilidade de intervir em suas realidades locais.

Esse acervo é assertivo ao propiciar aos frequentadores do curso da ENFF uma formação reflexiva através do conhecimento da sua própria história, a história do movimento e os processos de construção sejam da luta diária nos assentamentos e acampamentos. Premissas que podem ser observadas em alguns títulos, como o processo de formação da própria escola como instrumento de luta, assim como a biblioteca e todo o espaço já é uma escola em constante construção.

Há também uma preocupação em conhecer importantes pensadores do mundo do trabalho e críticos fortes ao sistema econômico atual o capitalismo que gera tantas desigualdades sociais. Ressalta-se ainda o contexto histórico de algumas regiões e fatos impor-

10 São títulos como: Frida, Gandhi, Fidel, Fidel Castro em Cuba, Jango,Joana DÁrc , Hugo, Lamarca, Lampião e Maria Bonita, Lula o filho do Brasil , Lutero, Mandela, Manoel de Barros, Marighella, Marighella vive, Mario Alighiero Manacorda, O legado de Che e Aleida Guevara, Olga, Patativa do Assaré- 1997, Paulo Freire, Rosa Luxemburgo, Rosa Luxemburgo – material didático, Satalin, Zuzu Angel.

11 Alimentação dos rebanhos nos períodos secos, no semi-árido nordestino, Alternativa de processamento agroindustrial da mandioca , Assentamento e produção/ INCRA, Barriguinhas para captação de águas superficiais de chuva, Boas práticas de manejo florestal, Conservação de raças de animais domésticos ameaçadas de extinção, Controle biológico de pragas do milho, Controle de febre aftosa, Controle de ferrugem-asiática na soja, Controle de percevejos e largatas em soja orgânica, Controle estratégico de carrapatos e tristeza parasitarias, Convergencias sociales y alternativas, Criação de suínos em cama sobreposta, Cultivadores para artesanato com palha de milho, Cultivo de mandioca-parte II, Espécies Nativas Exóticas recomendadas para o reflorestamento, IV Encontro da Jornada de Agroecologia/ Cascavel Paraná, Juventude e agroecologia, Mandioca na complementação alimentar, Manejo integrado de pragas dos feijoeiro.

tantes que contribuem na formação de um pensamento crítico, além de instrumentalizar para a ação pratica na luta, isso é possível ser verificado diante do contato com alguns títulos do acervo[12].

A preocupação com a formação é uma premissa do movimento que entende que "adquirir mais autonomia e liberdade para pensar e elaborar o que realmente contribuiria para a consciência do campesinato" (MORAES, 2015 p. 85,) .A formação é uma constância para o movimento e portanto, tudo o que envolve o movimento assim como a sua escola e seus espaços tem essa preocupação de contribuir numa perspectiva de formação consciente de seus quadros para que esses ao retornarem aos seus movimentos sociais de origem possam ter uma ação pratica efetiva.

Sendo "a formação um processo permanente, pelo qual os companheiros do mesmo projeto político são capacitados para aumentarem seus conhecimentos e capacidades de intervenção na realidade que vivem" (MOVIMENTO DOS TRABALHADORES SEM TERRA, 199, p.44). Portanto, compreender que todos os espaços fazem parte da luta do movimento nos faz ter a percepção que a biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes tem um papel fundamental nesse processo junto aos quadros de militantes que pela escola passam e ao terem acesso a esse acervo com títulos que buscam demonstrar a história de uma outra perspectiva, a do trabalhador do campo, da pessoa comum que luta pela sobrevivência de uma forma mais digna e esse processo imperialista no qual o capital se sobrepõe ao ser humano. Sendo assim, Bauer (2009, p. 139) salienta que "este é o cenário que proporciona o desenvolvimento de perspectivas educacionais no interior do MST, inspiradas no marxismo e nos valores e princípios libertadores e emancipadores de Paulo Freire".

Na analise feita em nossa pesquisa consegue-se verificar esse apontamento feito por Bauer, que os vídeos do acervo da biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes têm um viés marxista e proporciona aos seus frequentadores uma possibilidade de acesso a um acervo que junto pode contribuir numa visão marxista da história de muitas lutas sociais na América Latina que não é mostrada na grande imprensa e quando é de uma forma negativa. Pois os meios de comunicação de massa atendem aos interesses imperialistas, portanto, não contam a história dos movimentos e lutas sociais de uma objetiva e positiva, dando sempre um viés marginal, criminalizado todo o processo. (FREITAS, 2006).

O processo de formação dos quadros sempre foi uma preocupação muito pertinente do MST que com a ENFF consolidou tais valores e a possibilidade da formação crítica dos militantes. (MORAES, 2015). A autora ainda ressalta que "Constata-se que o método marxista é a base para a escola desenvolver em seus espaços a consciência e a ação crítica dos seus militantes. A ENFF se apoia numa análise da realidade e em sua verificação por meio da experiência, confrontando as análises e avaliações com a prática".(MORAES, 2015, p.91)

Consegue-se observar na analise do acervo de vídeos da biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes essa preocupação com a ação e visão critica mencionada por Moraes (2015), visto que a relação dos títulos tem uma preocupação em contar a história por essa perspectiva marxista. É possível verificar essa corrente teórica nos cursos da ENFF e no acervo da biblioteca e sendo totalmente coerente com as lutas sócias que ao se porém contra a lógica do capital adotam essa visão política.

Pode-se analisar também que há uma preocupação com a literatura no acervo de vídeo tendo alguns clássicos disponíveis para os usuários[13]. A preocupação com esses temas apontados em nossa pesquisa é coerente com a proposta pedagógica da ENFF percebida na pesquisa de Moraes (2015).

Ao analisarmos os títulos disponíveis verificarmos que há uma preocupação com a construção desse acervo e com os materiais disponibilizados para uma formação política que auxilie os militantes (alunos) a intervirem na luta concreta.

Contar a própria história é de fundamental importância para os movimentos sociais e isso é percebido na vasta lista de títulos de vídeos que reconstroem a história das lutas dos trabalhadores rurais, da construção do

12 Marx- 1, Método em Marx-2, Método em Marx-3, Método em Marx-4, Método em Marx- 5 , A memória em nossas mãos, A nós a liberdade, A revolução não será televisionada, A tomada de Brasília, América Latina em Movimento, Bandeiras Vermelhas, Capitalismo, Cidadão Kane, Cinco fábricas, Como Bush ganó las elecciones em Ecuador, Comunidade Sutil , Crise, Crise é o nosso negócio, Curso: A crise do capitalismo, Das ligas camponesas â anistia, Desenvolvimento e reformas estruturais, Economia Socialista, Educação no MST, Educação Prioridade Nacional, Empresa Multinacional busca… ,Encontro Nacional de Experiências Sociais Inovadoras ,Fábrica sem patrão, Fahrenheit 11 de setembro, Golpe de 64, Guerra do Brasil, Guerra e Paz no Oriente Médio, Guerra no Vietnã, Guerrilha sem Face, Haciendo História, Haiti, Haiti sob ocupação, Hamas, História do ISLA, Homenagem aos 80 anos de Che Guevara.

13 Capote, Don Juan de marco, Dona Flor e seus dois maridos, Édipo rei, Eles não usam Black-Tie, Em nome do pai, Ensaio sobre a cegueira, Eternamente Pagu, Feios, sujos e Malvados, Grande sertão: Veredas, Lampião e Maria Bonita, Letra A Escarlete, M. o vampiro do Dusseldorf, Macbeth, Machuca, Macunaíma, Manoel de Barros, Memórias do Cárcere, Memórias póstumas, Menino do engenho, Mephito, Monteiro Lobato, Nascidos e, 4 de julho, O Picolino, O auto da compadecida, O bem amado, O caçador de pipas, O caldeirão, O cangaceiro, O carteiro e o poeta, O céu de Suely, O céu que nos protege, O cortiço, O amor nos tempos de cólera, O crime do Padre Amaro, O fabuloso destino de Amelie Poulain, O galgante aventureiro, O garoto, O grande ditador ,O indomável, O jardineiro Fiel, O jovem corcel negro, O julgamento de Nuremberg, O labirinto do Fauno, O ladrão de Bagdá, O leão do deserto, O menino da porteira, O mercador de Veneza, O morro dos ventos uivantes, O mundo de Sofia, O nome da rosa, O padre e o moço, O Pagador de promessas, Ó pai, O, O país de São Saruê, O piano , O poeta, O príncipe dos mendigos, O prisioneiro da grade de ferro, O senhor das armas, O sucesso a qualquer preço, O terceiro homem, O trem Atômico, O último imperador, O último rei da Escócia, O velho, Ônibus 174, Poderosa Afrodite , Poeta de sete faces, Policarpo Quaresma, Pra frente Brasil, Primo Brasilio, Pro dia nascer feliz, Robinson Crusoé, Shakespeare, Sobre meninos e lobos, Sociedade dos poetas mortos, Tempos modernos, Trinta e três curtas, Tróia, Vidas Cheias, Vidas secas, Vinte años, vinte poemas, 20 artistas, Xingu.

MST, da construção da ENFF e também da construção da Biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes. Documentar todo esse processo é uma forma de multiplicar a história e consolidá-la. Afinal esse processo é importante, pois " Ser sem-terra é uma marca que fica neles, mesmo depois de assentados, pelo menos enquanto houver sem-terra no Brasil". (VEDRAMINI, 2000, p. 136)

Como verificado também há no acervo títulos sobre o próprio movimento e a construção da ENFF, pois o MST entende que é importante a preservação da sua memória e seus materiais produzidos em esse objetivo, tanto os vídeos como os cadernos de estudos da ENFF. (ENFF, 2007) [14]

Considerações finais

O presente artigo teve como objetivo a contextualização histórica do momento da fundação da biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes, contando um pouco da importância desse momento e da importância da preservação de sua memória. Nesse estudo foi possível percorrer as listas de títulos, e pode se afirmar que o acervo é uma proposta casada com os princípios educativos do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra, já que os títulos procuram contribuir para uma formação crítica e reflexiva sobre a história e o contexto político nacional, da América Latina e de outras regiões que procuram se movimentar num sentido de questionar o imperialismo imposto e trazer contrapontos para o mesmo. E contribuir na formação política dos quadros de militantes para atingir objetivos práticos na luta do dia a dias de diversos movimentos sociais que tem relação com o MST e passam pelos cursos da ENFF.

O acervo da Biblioteca Nacional Florestan Fernandes nos trás ainda algumas outras reflexões de como se da à relação entre os participantes dos cursos ministrados na escola com esses vídeos. Percebe-se que é uma ferramenta de integração e formação. Através de nossa pesquisa no espaço foi possível verificar que os participantes dos cursos da Escola Nacional Florestan Fernandes utilizam os vídeos da biblioteca no tempo cultura, um tempo formativo que faz parte da pedagogia do movimento.

Com a analise do acervo foi possível compreender que reviver a história do MST através do material que produzem é fundamental para consolidar sua história; valorizando os quadros que participam dos momentos de formação na Escola Nacional Florestan Fernandes e encontram, na biblioteca e no seu acervo, o material de apoio para conhecer a história do movimento e de outras experiências importantes para compreender a luta campesina no Brasil e as lutas sociais em outras regiões.

Foi possível também perceber o viés marxista da ENFF através do material de formação disponível no acervo de vídeo da biblioteca e também a preocupação com a formação cultural, histórica e crítica proporcionada a seus quadros através do acervo.

Uma das premissas que aguçou nossa curiosidade sobre o espaço e o acervo da biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes foi o questionamento se uma biblioteca de um movimento social conseguiria expressar através de seu acervo características que se enquadrassem nas mesmas características do movimento social. Concluímos após analise do acervo de vídeo e reflexão sobre seu conteúdo que a biblioteca da Escola Nacional Florestan Fernandes consegue com seu acervo de vídeos analisados demonstrar que seu acervo é pensado para contribuir na formação dos educandos da ENFF. O acervo de vídeo da biblioteca da ENFF representa a luta do movimento e contribui de uma forma crítica para a reflexão e formação dos quadros do Movimento dos Trabalhadores Sem Terra e de outros movimentos sociais com os quais ele tem parceria, com o objetivo de intervir nas lutas diárias que esse movimentos travam para conseguirem mudanças sociais.

Torna-se importante compreender esse processo de construção do seu acervo, sobretudo no que tange a contribuição que esses materiais (documentos etc…) oferecem aos participantes das inúmeras jornadas de formações ocorridas durante os cursos.

Referencial bibliográfico e obras de apoio

BAUER, C. *Educação, terra e liberdade: princípios educacionais do MST em perspectiva histórica*. São Paulo: Edições Pulsar/ Xamã, 2009.

_____. *A natureza autoritária do Estado no Brasil Contemporâneo. Elementos de História e questionamentos políticos*. São Paulo: Sundermann, 2012.

BARBOSA. Alexandre. *A solidão da América Latina na grande imprensa brasileira*. Dissertação de Mestrado - Escola de Comunicação e Artes, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2005.

CALDART, R. S. *Educação em movimento: formação de educadoras e educadores no MST*. Petrópolis: Vozes, 1997.

_____. *Pedagogia do Movimento Sem-Terra*. Petrópolis: Vozes, 2004. 4ª edição.

14 Os títulos feitos pelo MST e sobre o Movimento dos Trabalhadores Sem Terra são: Inauguração Biblioteca ENFF, Lucha campesina, Construção da Escola Nacional Florestan Fernandes, Luta MST, Lutas sempre, Lutas, construir Reforma Agraria Popular, Mística , educação e resistência no movimentos Sem Terra, Movimento Sem Terra, MST 20 anos, MST Planaltina do Paraná, MST – RJ, MST/ 1 Era ENEJA, MST : why MST?, MST- Direitos esquecidos: moradia na periferia/ Chico Mendes- a dignidade não se rende, Sem terra construindo o movimento social, Sem terra, Sem terra Seza terra, Sem terrinha em movimento.

FERNANDES, B.M; STEDILE, J.P. I. *A trajetória do MST e a luta pela terra no Brasil*. 2ª edição. São Paulo, 2012.

FREITAS. Viviane. *O papel social do jornalismo comunitário: um estudo do Jornal Cantareira.* Trabalho de Conclusão de Curso- Universidade Nove de Julho, São Paulo, 2006.

GOHN, M. da G. *Movimentos sociais e educação.* São Paulo: Cortez, 1994.

GRAMSCI, A. *Os intelectuais e a organização da cultura.* Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1968.

MORAES. Carin. *Escola Nacional Florestan Fernandes:educação e formação política no Brasil contemporâneo e a sua dimensão internacionalista.* Dissertação de Mestrado- UNINOVE, São Paulo, 2015.

MORIGI, V. *A escola do MST: uma utopia em construção.* Porto Alegre: Editora Mediação, 2003.

MST. *O que queremos com as escolas dos assentamentos.* Cadernos de Formação, nº 18, São Paulo: Secretaria Nacional, 1991.

MST. *Literatura e formação da consciência.* Cadernos de Estudo, nº 02, São Paulo: Secretaria Nacional, 2007.

_____. *Plantando cirandas.* São Paulo: Peres, 1994.

_____. *Coletivo Nacional de Educação do MST. Como fazer a escola que queremos: o planejamento.* Cadernos de Educação. São Paulo, nº 6, 1995.

_____. *Setor de Educação. Princípios da Educação no MST.* Cadernos de Educação, São Paulo, nº 8, 1996.

_____. *Setor de Educação. Como fazemos a escola fundamental.* Cadernos de Educação, São Paulo, nº 9, 1999.

_____. *Para Soletrar a liberdade nº02. Somos Sem Terra. Reforma Agrária por um Brasil sem latifúndio.* Caderno do educando. Setor de educação, 2001.

_____. *Boletim especial Letra Viva,* n°107. MST informa, 2006.

_____. *Lutas e conquistas. Reforma Agrária: Por justiça social e soberania popular.* 2ª edição. São Paulo, 2010.

NASCIMENTO, C. G. do. *A educação camponesa como espaço de resistência e recriação da cultura: um estudo sobre as concepções e práticas educativas da Escola Família Agrícola de Goiás* – EFAGO. Dissertação (Mestrado em Educação) – Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 2005.

SAVIANI, Dermeval. *Pedagogia histórico-crítica: primeiras aproximações.* 10.ed. revista. Campinas: Autores Associados, 2008.

VEIGA. J.E. *O que é reforma agrária.* São Paulo: Ed. Brasiliense, 1990.

VENDRAMINI, C. R. *Terra, trabalho e educação: experiências sócio-educativas em assentamentos do MST.* Ijuí: Edunijuí, 2000.

WILLIAMS, R. *Cultura e Sociedade.* São Paulo: Nacional, 1969.

Site:

http://amigosenff.org.br/

Acessado em : 09/10/2016

http://www.alexandria.com.br/Arquivos/enff

Acessado em: 10/10/2016

http://www.alexandria.com.br

Acessado em: 10/10/2016

Entrevista:

Maria Emília Silva

Coordenadora da Biblioteca Nacional Florestan Fernandes

Realizada em: 01/10/2016

34830

INCLUSÃO NA EDUCAÇÃO SUPERIOR NUMA PERSPECTIVA SÓCIO CULTURAL E EPISTEMOLÓGICA: UMA REFLEXÃO A PARTIR DO CURRÍCULO SOBRE A DEMOCRATIZAÇÃO E DESCOLONIZAÇÃO DO ENSINO SUPERIOR

Sandra Rosa Gomes dos Santos

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Graduação em Pedagogia e Especialização em Psicopedagogia clínica e educacional pela mesma instituição; Docente no Curso de Pedagogia, Departamento de Educação, Universidade Nove de Julho – UNINOVE. sandra.gomes@uni9.pro.br

Manuel Tavares Gomes

Doutorado em Filosofia pela Universidade de Sevilha. Professor permanente do Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE) de Universidade Nove de Julho - UNINOVE. tavares.lusofona@gmail.com

Resumo

As linhas estruturantes do texto giram em torno do problema nuclear que constitui toda a teoria do currículo: os conhecimentos que devem ser ministrados e o modelo de identidade dos novos estudantes numa sociedade plurilinguística e multicultural. Centraremos o estudo na relação indissociável entre democratização e currículo. As categorias de análise serão: currículo e multiculturalismo, currículo, interculturalidade, democratização e descolonização. A internacionalização de um campo como o currículo, afetado, por culturas nacionais distintas e pelos fenômenos das migrações e da globalização, demanda novas linguagens e novos públicos que poderão produzir novas narrativas. Um país como o Paraguai, caracterizado pelo bilinguismo, necessita de uma reflexão profunda sobre flexibilização dos currículos da educação superior. Partimos do princípio de que o sistema púbico de Educação superior no Paraguai se pode considerar ainda em construção e, por isso, carece de ampliação e democratização, no sentido de possibilitar o acesso aos grupos sociais mais desfavorecidos. A partir dos modelos teóricos centrados nos estudos subalternos e pós-coloniais incidiremos a nossa reflexão sobre o currículo numa perspectiva intercultural e pós colonial. Moreira, Silva, Young e Goodson são os autores que fundamentarão nossa discussão sobre Currículo numa perspectiva inclusiva. A problemática da Interculturalidade e Decolonialidade será fundamentada em Walsh, Mignolo, Santos, Quijano,. Do ponto de vista metodológico, as reflexões que permeiam o estudo serão de caráter ensaístico com recurso bibliográfico e análise documental, sobretudo, a Reforma do sistema educativo de 1994, suas perspectivas e desafios.

Palavras-chave: Educação superior. Currículo. Multiculturalismo. Interculturalidade. Democratização. Descolonização.

Introdução

A organização formal dos sistemas de educação superior em todo o mundo possibilitou que a sua função primordial se direcionasse para a pesquisa e para a produção do conhecimento. Tradicionalmente, o conhecimento produzido foi o reflexo da organização e hierarquia sociais e colocado ao serviço, prioritariamente, dos grupos sociais dominantes. Consideramos, pelo contrário, que as funções prioritárias da universidade dizem respeito à sua afirmação como consciência crítica da sociedade, à promoção da coesão social e ao favorecimento do acesso de públicos cada vez mais amplos e diversificados do ponto de vista social e cultural. Consideramos que as desigualdades e desequilíbrios sociais constituem ainda um problema grave em muitos países da América Latina; que as taxas de pobreza e exclusão social são ainda elevadas e, por isso, o investimento na educação básica e superior constitui um dos principais desafios, tendo em vista a transformação das sociedades latino-americanas em sociedades mais desenvolvidas e mais justas. No texto que se apresenta discutimos a questão do currículo e sua centralidade nos sistemas educativos visando a promoção de uma democracia multi e intercultural. Entendemos o currículo como um modo de pensar e agir no que diz respeito à educação, seja ela básica ou superior. As reflexões sobre o currículo deverão direcionar-se para a resposta às seguintes questões: qual a função da educação e do ensino? O que ensinar? Para quê ensinar? Como ensinar e como formar cidadãos conscientes, livres, críticos e participativos numa sociedade democrática? O currículo não transforma a sociedade. Todavia, consideramos que é a partir dele que se formam cidadãos com uma consciência transformadora. O fenômeno da multiculturalidade suscita alguma problematização: as sociedades contemporâneas são, indiscutivelmente, multiculturais. Pretende-se, no entanto, que sejam interculturais e que os sistemas educativos nas suas dimensões curriculares promovam essa ineterculturalidade. No texto defendemos a tese da indissociabilidade entre interculturalidade e decolonialidade das sociedades e das instituições educativas. Fazemos, finalmente, uma abordagem da Reforma Educativa de 1994, no Paraguai, questionando o seu sentido: estratégias de combate à exclusão e à pobreza ou operacionalização das exigências neoliberais?

América Latina: debilidades e desafios

Os estudos levados a cabo pelo PNUD (2015) revelam que os países da América Latina e América Central (excetuando Chile, Argentina e Uruguay) apresentam os índices mais baixos no que diz respeito ao desenvolvimento humano, pobreza da população e desenvolvimento educacional, comparativamente com alguns países europeus, norte-americanos e asiáticos. Os dados revelam um índice médio de desenvolvimento humano[1] dos países da América Latina situando-se entre 0,627 (Guatemala) e 0,836 (Argentina) sendo que, em termos comparativos internacionais, a Austrália obtém o valor mais elevado – 0,935. O Paraguay ocupa o 112º lugar no *ranking* mundial de índice de desenvolvimento humano com a pontuação de 0,679. No que diz respeito ao índice de desenvolvimento educacional,[2] os países da América Latina e América Central situam-se, no *ranking* internacional entre o 40º (Uruguay) e o 88º (Guatemala) lugar, ocupando o Paraguay o 82º lugar. Segundo os padrões de desenvolvimento internacionais, os níveis de pobreza e exclusão social são particularmente elevados em países como Honduras, Guatemala e Bolívia, denotando a permanência de grupos sociais em situação de elevada exclusão social. De acordo com o informe sobre educação superior na iberoamérica (2016, p. 48),

> A Iberoamérica apresenta um quadro de baixa coesão social caracterizado por níveis elevados de exclusão, pobreza e desigualdade e por um insuficiente desenvolvimento da educação básica. Tudo isto, apesar dos avanços observados no plano social e da educação escolar, limita as oportunidades das pessoas para progredir na vida, debilita o tecido social e reduz o impacto dos avanços conseguidos na melhoria das condições materiais da população. Este panorama gera efeitos negativos na educação superior. Sociedades com desequilíbrios básicos de equidade – como encontramos várias na América Latina – tendem a acentuar o caráter seletivo das universidades e outras instituições de ensino superior e produzem efeitos indesejados sobre a distribuição do capital humano.

Apesar do desenvolvimento registrado na última década, subsistem, ainda, sérias deficiências que criam obstáculos ao desenvolvimento dos países menos

1 O Índice de Desenvolvimento Humano (IDH) mede o nível de desenvolvimento humano dos países utilizando como critérios indicadores de educação (alfabetização e taxa de matrícula), longevidade (esperança de vida ao nascer) e renda (PIB per capita). O IDH situa-se entre 0 e 1 e quanto mais próximo de 1, maior será o índice de desenvolvimento humano.

2 O Índice de Desenvolvimento educacional (IDE) é um índice que permite avaliar os progressos gerais no âmbito da Educação Para Todos (EPT). O valor do IDE é determinado pela média aritmética dos seguintes quatro elementos: 1. Ensino primário universal; 2. Alfabetização de adultos; 3. Paridade e igualdade entre sexos; 4. Qualidade da educação média até ao quinto grau. O valor do IDE oscila entre 0 e 1.

desenvolvidos e com maiores índices de pobreza e exclusão social. Insuficiências que se prendem com a deficiente formação em todos os níveis de ensino, desde a educação básica obrigatória até ao ensino superior. É nestes aspectos que reside o maior desafio para as universidades no cumprimento das suas funções sociais e epistemológicas, de consciência crítica da sociedade, de produção do conhecimento, de formação de cidadãos críticos e participativos e da sua contribuição para a transformação e desenvolvimento sociais tendo em vista níveis elevados de justiça e equidade sociais.

Consideramos, de acordo com os estudos levados a cabo pelo CINDA (2016), apoiados nos estudos do PNUD (2015) que quanto menor o nível de escolarização das populações, maior será o índice de exclusão social. Neste sentido, a universidade tem um papel-chave no desenvolvimento social, incidindo, sobretudo, na formação dos seres humanos e na produção e transferência do conhecimento, tendo em vista a inovação e o desenvolvimento de todas as dimensões da sociedade e da economia.

Na história da educação dos países da América Latina existem traços de uma evolução sublinhada por desigualdades e exclusão social. Embora se tenha registrado uma expansão considerável na última década do ensino superior, sobretudo do setor privado, as políticas de educação superior e os investimentos têm variado substancialmente entre os países da América Latina, obedecendo a lógicas diferentes, umas mais democráticas outras mais neoliberais. No que diz respeito às propostas mais democráticas, em países como o Brasil, Venezuela, Equador, Bolívia, Argentina, novos modelos de educação superior foram surgindo nos últimos 15 anos. As universidades, tradicionalmente reservadas às elites, abriram-se a novos estudantes, quer no que diz respeito às dimensões de gênero, etnia, classe social e mesmo de gerações diferentes. Esta abertura criou desafios e expectativas no que diz respeito à democratização da educação superior, à inclusão dos grupos sociais mais desfavorecidos, dos pontos de vista social e econômico e dignificação das suas culturas e saberes. A inclusão de novos públicos e culturas marginalizadas potencia a promoção da interculturalidade e a decolonialidade das relações de poder e de conhecimento, ainda que não seja suficiente para a total decolonialidade da educação (QUIJANO, 2005; MIGNOLO, 2003; WALSH, 2012, 2013; SANTOS (2005).

A decolonialidade da educação superior, com os seus obstáculos, contradições, dilemas e paradoxos, implica a dissolução de todas as estruturas de dominação "de longa duração" (RIVERA, 2010) e a aposta na multiculturalidade e interculturalidade (WALSH, (2012, 2013) como respeito pelas múltiplas culturas existentes no cenário do ensino superior e, simultaneamente, a prática do diálogo entre a diversidade cultural. Superar o monoculturalismo não é, apenas, uma questão teórica. É, com certeza, uma proposta de transformação que exige uma práxis transformadora e emancipatória e uma consciência política de compromisso.

Currículo, multiculturalismo, interculturalismo e decolonialidade

No âmbito dos estudos sobre currículo existem múltiplas teorias que o perspectivam de diferentes modos. De acordo com as perspectivas tradicionais, o currículo era concebido como uma questão simplesmente técnica, pois se resumia em discutir as melhores e mais eficientes formas de organizá-lo e aceitar mais facilmente o *status quo*, os conhecimentos e os saberes dominantes pretendendo ser apenas teorias neutras, científicas ou desinteressadas. Do ponto de vista das teorias crítica e pós-crítica o currículo é um campo ético e moral implicando múltiplas relações de poder que se preocupam com as conexões entre saber, poder e identidade. Numa perspectiva pós-crítica, não existe separação entre conhecimento e poder, são mutuamente dependentes. Comparando com a posição tradicional sobre currículo, a questão do poder constitui a grande inovação das teorias críticas e pós-críticas. Na perspectiva de Goodson (1995, p. 10), uma história do currículo deverá ser "uma história social centrada numa epistemologia social e preocupada com determinantes sociais e políticas do conhecimento educacionalmente organizado." Deve ser multifacetado, construído e reconstruído e negociado em vários níveis e campos. Sendo uma construção social, não faz sentido, segundo o autor, que o currículo seja prescritivo. Numa sociedade capitalista, seguindo os estudos de Althusser, o currículo constitui um instrumento de dominação e de reprodução da ideologia dominante. É, por isso, um instrumento de domesticação das consciências e de perpetuação da ideologia dominante. Numa sociedade verdadeiramente democrática, a diferença cultural e a diferença colonial[3] (MIGNOLO, 2003), produzida pelo colonialismo, deverão, nas sociedades multiculturais, fazer parte integrante do currículo.

O Brasil, o Paraguai, tal como outros países da América Latina e Caribe, caracteriza-se por um claro fenómeno de multiculturalismo e diversidade cultural. Todavia, não significa que as instituições de

3 Entendemos por diferença colonial, na perspectiva de Mignolo (2003) as culturas e saberes subalternizados pelo colonialismo ao longo do processo histórico. O colonialismo produziu a diferença colonial, um pensamento fronteiriço, ao hierarquizar as culturas, dividindo-as em civilizadas e primitivas. Este processo de subalternização criou, ao longo da história colonial e depois dela, formas diferentes de colonialidade. (QUIJANO, 2005).

educação tenham promovido e incluído essa riqueza cultural numa perspectiva intercultural emancipatória e decolonial. Algum pessimismo atravessa o mundo acadêmico progressista, em relação à continuidade e aprofundamento dos novos modelos de educação superior, pessimismo gerado pela onda de direita que atravessa os países da América Latina, incluindo o Brasil, agravado pela eleição de Donald Trump, nos Estados Unidos.

Consideramos que a manutenção de estruturas coloniais de dominação de longa duração (RIVERA, 2010), de herança colonial, incluindo o currículo, são impeditivas de uma verdadeira decolonialidade das IES. Neste sentido, mais do que ditar novos preceitos para as instituições de ensino superior, entende-se a necessidade de construção de novos currículos que tenham uma organização e fundamentos epistemológicos contra-hegemônicos. Como refere Moreira (2009, p. 379), as questões ligadas ao currículo, pela importância que lhe é atribuída do ponto de vista da dominação e reprodução do sistema hegemônico, geram polémica e dificuldades de consenso:

> (…) as instigantes conversas, a serem incentivadas no campo do currículo, jamais serão totalmente transparentes, pautadas por concessões, acomodações, apropriações, negociações e reconciliações que se desenvolvam sem quaisquer questionamentos. Pelo contrário, as relações de autoridade e de poder não desaparecem completamente, quaisquer que sejam os rumos seguidos no contexto educacional global, no qual se intenta robustecer a internacionalização do campo. Daí a importância de precauções. Ao mesmo tempo, não se trata de buscar um aparente consenso, que mascare uma apatia desgastante ou intenções ocultas.

Não basta que os currículos tenham uma abordagem inclusiva mantendo a sua estrutura tradicional; é necessário que, para além da dimensão inclusiva, os currículos apontem para uma perspectiva transformadora (BANKS, 1994) em que a estrutura do currículo é alterada possibilitando aos alunos olhares diferentes sobre os conceitos, temas e acontecimentos sob perspectivas culturais e étnicas diferentes. Por outro lado, uma abordagem transformativa do currículo deverá permitir a promoção de um diálogo aberto e democrático entre professores e estudantes de modo a permitir um auto e hetero-conhecimento, o espírito crítico e a problematização da realidade social, tendo em vista a participação social e a construção de sociedades mais justas, equitativas e profundamente democráticas do ponto de vista social, cultural e económico. Numa sociedade multicultural a exigência em termos curriculares vai numa perspectiva de promoção da interculturalidade. Entendemos o conceito, de acordo com Walsh (2012, 2013) na sua dimensão crítica, ou seja, o diálogo entre culturas a partir da promoção e respeito por cada uma delas. A interculturalidade crítica tem a vantagem, em relação à relacional e funcional, de pressupor a dissolução das estruturas coloniais de dominação. Só é possível o diálogo entre culturas dissolvendo as estruturas anti-dialógicas de dominação. Neste sentido, a interculturalidade crítica é indissociável do processo de decolonialidade.

A Reforma do Sistema Educacional Paraguaio: combate à exclusão e à pobreza?

Pressupondo que o sistema público de Educação superior no Paraguai se pode considerar ainda em construção os desafios da ampliação e da democratização deverão possibilitar o acesso aos grupos sociais mais desfavorecidos, às mulheres e a minorias étnicas historicamente excluídos dos processos civilizacionais. Pensamos que a democratização do ensino superior, nas duas dimensões que enunciamos (expansão e democratização do acesso e do currículo), se estabelece por duas vias: investimento tendo em vista a expansão que possibilite o acesso das populações mais carenciadas e mais excluídas e por via do ajustamento do currículo à diversidade cultural e de saberes, existente no Paraguai. Expansão e ajustamento do currículo supõem, do nosso ponto de vista, um processo de decolonialidade do currículo e, globalmente, a decolonialidade da educação superior, entregue, maioritariamente, ao setor privado (53 universidades, em 2011, sendo que 45 delas são privadas, segundo dados do próprio Ministério da Educação). A educação é um motor do desenvolvimento e do crescimento económicos e, além disso, é um elemento essencial para formar os cidadãos do futuro e para construir sociedades mais inclusivas com igualdade de oportunidades.

O problema das desigualdades sociais só pode ser solucionado, a prazo, por intermédio da formação, cada vez mais elevada dos cidadãos. A democratização do ensino superior implica, por isso, maiores investimentos direcionados para o incremento de politicas públicas para os ensinos secundário e superior. A ampliação dos níveis de escolarização no ensino secundário, que representa as taxas mais baixas dos países da América Latina, afigura-se prioritária para reduzir os níveis de pobreza e de desigualdades sociais e reforçar a integração social. Moreira está seguro de que "em um projeto democrático, há que se garantir pluralidade e embate.

Deseja-se tanto um choque vibrante de posições políticas e de perspectivas científicas, quanto um conflito claro e aberto de interesses" (p. 379). Para Goodson (2007), as questões do currículo ligam-se, como referimos a questões de poder e, por isso, não são questões internas às instituições educativas, mas questões de posicionamento político e de projeção da sociedade que se pretende construir. Também Michael Young (2011) se situa nesta mesma linha. No currículo se manifestam relações de poder nele incrustradas e, por isso, o silenciamento de muitas vozes, sobretudo daquelas que pertencem a grupos sociais economicamente mais desfavorecidos. Educação e conhecimento são inseparáveis e contextualmente construídos. Daí que consideremos, na linha de Santos (2005), que a justiça e equidade sociais devem ser acompanhadas pela justiça e equidade cognitivas. A resolução dos problemas da pobreza passa pela solução dos problemas da educação, do analfabetismo endémico e funcional e pelo investimento na formação dos cidadãos.

A Reforma Educacional de 1994, de que apresentamos alguns aspectos, traz consigo as marcas das orientações do Banco Mundial. Decorrente dos estudos levados a cabo pelo *Instituto de Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard* (HIID) e pelo *Centro Paraguayo de Estudios Sociológicos* (CPES) para a realização de um diagnóstico sobre a situação da educação paraguaia, a reforma de 1994 abarca uma reestruturação nos domínios educacional, organizacional, jurídico e pedagógico. Centrada no combate à pobreza e na diminuição da interferência do Estado, compete ao setor privado liderar, com o financiamento do Estado, o combate ao flagelo social da pobreza, impeditivo do desenvolvimento econômico e da acumulação de riqueza. A pobreza surge, assim, como um obstáculo ao desenvolvimento da exploração capitalista. As políticas neoliberais têm enorme influência no Paraguai, sobretudo a partir de 1989, tendo como marco legal o fim do regime autoritário e ditatorial que vigorou no país por mais de trinta anos. A partir daí iniciam-se os primeiros movimentos de transição democrática, proclamando um conjunto de mudanças relativamente ao funcionamento do Estado e às formas e níveis de participação social. (RIVAROLA, 2000). No âmbito dos países da região, o Paraguai que possui infraestruturas menos desenvolvidas e recursos humanos menos qualificados, sendo o país com menor arrecadação de carga tributária o que num sistema de organização mundial do capital dificulta o desenvolvimento de uma economia globalizada. (BORDA, 2007). As bases da Reforma Educacional de 1994 trazem as marcas das exigências globais de reestruturação do capital que impõem aos países do Sul um conjunto de reformas das quais estão dependentes os financiamentos do Banco Mundial (BM) e do Banco Interamericano de Desenvolvimento (BID). No texto constitucional de 1992, a educação adquire grande relevância e constitui um dos eixos fundamentais de transição e aprofundamento democráticos. Nesse mesmo texto se estabelece o direito de todos à educação integral e permanente, eliminando todas as formas de discriminação. Estabelece a gratuidade do ensino básico e é da competência do Estado a promoção de uma educação de qualidade desde o ensino básico ao ensino superior. Tendo em consideração que o Paraguai é, comparativamente com os países da região, aquele que possui taxas de escolaridade mais baixas, a reforma de 1994 direciona-se, sobretudo, para a educação básica tendo em vista a aquisição de competências e qualificação dos cidadãos para a entrada no mundo do trabalho. O ainda restrito acesso ao ensino superior justifica que os principais esforços se direcionem para a educação básica. O Plano Estratégico que serviu de orientação à reforma educativa apresenta, por um lado, a definição das grandes prioridades e as ações prioritárias a serem executadas; por outro, oferece um marco lógico que permite examinar a correspondência entre metas, atividades e resultados. De acordo com estas formulações o quadro de objetivos gerais incorpora os seguintes aspectos:

- Promover a participação da sociedade;
- Reforçar a integração social;
- Reduzir a pobreza e promover a educação geral efetiva;
- Incrementar a produtividade da força de trabalho;
- Limitar os problemas de ajustamento promovidos pelo Mercosul;
- Favorecer a criatividade e inovação e a iniciativa autogestionária.

No que diz respeito aos problemas fundamentais que deverão ser encarados, o Plano Estratégico e outros documentos adicionais de apoio delinearam três áreas prioritárias: qualidade, eficiência e equidade.

Quase 50% da população paraguaia fala duas línguas: Guarani e Castelhano. No mundo inteiro é um caso único, o que permite entender a importância que é atribuída ao bilinguismo na educação paraguaia. A educação bilingue é assim, uma parte importante da reforma educativa. Um outro eixo fundamental da reforma educativa é a reforma curricular. A prioridade atribuída à mudança de currículo sustenta-se no convencimento no que diz respeito às debilidades e à escassa pertinência do que foi valorizado pela prática educativa durante o período ditatorial. A maioria dos estudantes que termina a sua escolaridade básica e mesmo a superior tem uma formação de tipo enciclopédico e memorístico, inadequada à preparação para

o mercado de trabalho e para o desempenho da cidadania. O novo currículo atribui grande importância à afirmação da democracia e a uma relação estreita com o mercado de trabalho e produção económica. Os eixos de ação prioritários definem-se do seguinte modo: no que se refere aos conhecimentos e habilidades básicas, são incluídos aspectos relacionados com a leitura e a escrita, cálculo e capacidades para solucionar problemas. Insiste-se também no fortalecimento da capacidade de "aprender a aprender". A reforma promove, ainda, as habilidades de caráter profissional e a intensificação dos contatos com as empresas, obedecendo ao princípio de que a educação deve preparar os cidadãos para a entrada no mercado de trabalho. O tema da formação para a democracia representa um dos pontos mais sensíveis da reforma educativa expressando-se na reforma curricular. Rivarola (2000) considera que da reforma educativa se deve destacar a contribuição efetiva da educação inicial, o desenvolvimento de atitudes positivas de convivência e solidariedade e aceitação das diferenças, valores fundamentais para a construção de uma cultura democrática.

Considerações finais

Recuperamos, finalmente, as teses explícitas ou implícitas presentes no texto e os respectivos argumentos.

Os atrasos e fragilidades dos países da América do Sul resultam ainda dos processos de colonização, colonialismo interno e das políticas levadas a cabo pelo capitalismo mundial e neoliberalismo. Consideramos que a educação constitui o núcleo fundamental promotor do desenvolvimento dos povos e que, em sociedades multiculturais como as sul americanas, as políticas educacionais deverão ir no sentido de promover o interculturalismo crítico como forma de dar voz aos povos silenciados e oprimidos historicamente e como processo indissociável da decolonialidade das sociedades e das instituições educativas. Os currículos, construídos em contextos sociais, deverão ser a expressão dessa multiculturalidade acentuando as dimensões do conhecimento plural e de uma formação crítica dos cidadãos tendo em vista o exercício de uma cidadania democrática.

Referências

BANKS, James. Multiculturalism's Five Dimensions. 1994. Disponível em: https://www.learner.org/workshops/socialstudies/pdf/session3/3.Multiculturalism.pdf. Data de acesso: 9-06-17.

BORDA, Dionísio. Paraguai uma marcha lenta: situação e perspectiva econômica. *DEP.* 2007; 7: 167-181.

BRUNER, J.;MIRANDA, D. A. *Educación Superior en Iberoamérica*. Informe 2016. Santiago: CINDA, 2016.

GOODSON, Ivor. *Currículo: Teoria e História*. Petrópolis: Vozes, 1995.

GOODSON, Ivor. Currículo, narrativa e o futuro social. *Revista Brasileira de Educação* v. 12 n. 35 maio/ago. 2007, p. 241-252.

MEC. Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), Instituto para el Desarrollo Internacional de la Universidad de Harvard (HIID), Paraguay 2020, *Plan estratégico de la reforma educativa*. Asunción, junio, 1996.

MEC. Consejo Asesor de la Reforma Educativa (CARE), *Reforma educativa, compromiso de todos*, Informe de avance del CARE. Fundación en Alianza, Asunción, marzo, 1992.

MEC. Ley General de Educación, Asunción, 1998.

MIGNOLO, Walter. *Histórias locais, Projetos globais*. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

QUIJANO, Anibal. Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. *Centro de Investigaciones Sociales* (CIES), Lima, 2005.

RIVAROLA, Domingo. La Reforma Educativa en el Paraguay. Santiago: CEPAL-ECLAC, Serie *Políticas Sociales*, 40, p. 1-29, 2000.

RIVERA CUSICANQUI, Sílvia. *Oprimidos pero no vencidos*. La Paz: La mirada Salvaje, 2010.

SANTOS, Boaventura de Sousa. *A Gramática do Tempo*. Porto: Afrontamento, 2005.

YOUNG, Michael. O Futuro da educação em uma sociedade de conhecimento: o argumento radical em defesa de um currículo centrado em disciplinas. *Revista Brasileira de Educação*, São Paulo, v. 16, n. 48, p. 609-623, set./dez. 2011.

WALSH, C. Etnoeducación e interculturalidad en perspectiva decolonial.

Cuarto Seminario Internacional "Etnoeducacion e Interculturalidad.

Perspectivas Afrodescendientes. Lima, 2012.

WALSH, C. *Pedagogías Decoloniales. Prácticas insurgentes de resistir, (re)existir y (re)vivir*. Quito: Ediciones Abya-Ayala, 2013.

34322

O CURSO DE PEDAGOGIA E OS DESAFIOS NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR

Rosemary Roggero
Professora Dra. Do Programa de Pós-Graduação da UNINOVE. roseggero@uol.com.br

Lucilene Schunck Costa Pisaneschi
Doutoranda em Políticas Educacionais – PPGE- UNINOVE. lupisaneschi@yahoo.com.br

Luana Monteiro Maciel
Graduanda em Pedagogia – Faculdade de Educação, UNINOVE.
luana.monteiro.adm@gmail.com

Resumo
Esta pesquisa tem como objetivo compreender quais os elementos presentes na formação inicial do pedagogo que podem contribuir para a atuação desse profissional na direção escolar. Para esse fim procuramos analisar as Diretrizes Curriculares Nacionais para o curso de Pedagogia (DCNP) no que diz respeito às disciplinas voltadas para formação do diretor de escola, especialmente no que se refere à gestão de pessoas e, escutar a opinião de profissionais formados que, hoje, atuam em escolas básicas em relação às contribuições do referido curso no exercício da sua profissão. Para responderemos à questão proposta procuramos identificar as disciplinas presentes nas DCNP vinculadas à formação do diretor escolar e compreender os desafios que esses profissionais vivenciam no cotidiano do seu exercício profissional em uma perspectiva democrática. Por se tratar de uma pesquisa exploratória optamos por uma metodologia de natureza qualitativa que tem como alicerces o levantamento bibliográfico-documental associado a entrevistas, semiestruturadas que foram realizadas com três diretoras de escola da cidade de São Paulo. A investigação nos mostrou que a amplitude de propósitos do curso de Pedagogia e a quantidade reduzida das disciplinas voltadas para a formação profissional do gestor escolar contribuem muito pouco para a atuação desses educadores na condução do seu ofício.
Palavras-chave: Diretor Escolar. Formação do Pedagogo. Gestão de pessoas. Gestão democrática. Matriz Curricular.

Abstract
This research aims to understand what elements present in the initial formation of the pedagogue that can contribute to the performance of this professional in the school direction. To this end, we seek to analyze the National Curricular Guidelines for the Pedagogy Course (DCNP) with regard to the disciplines directed to the formation of the school director, especially with regard to the management of people and listen to the opinion of trained professionals who, Today, work in basic schools in relation to the contributions or not made possible by said course. To answer the proposed question we highlight as objectives the identification of the disciplines present in the DCNP linked to the training of the school director and to understand the challenges that these professionals experience in the daily life of their professional practice in a democratic perspective. Because it is an exploratory research linked to the activities of scientific initiation, we opted for a methodology of a qualitative nature that has as a foundation the bibliographic and documentary survey associated to semistructured interviews conducted with three school principals in the city of São Paulo. Research has shown that the breadth of Purposes of the Pedagogy course and the reduced amount of the subjects directed to the professional training of the school administrator contribute very little to the performance of these educators in the conduct of their craft.

Introdução

A abordagem aqui desenvolvida envolve a formação das autoras, sua atuação profissional e seus interesses acadêmicos, mas também revela o desejo da participante do programa de Iniciação Científica que, já tendo uma formação superior em administração de empresas e cursando pedagogia, pensava em reunir os conhecimentos das duas áreas. A preocupação inicial era saber se o pedagogo, quando conclui sua formação inicial, está apto a assumir a direção de escola tendo em vista que a matriz curricular do curso de Pedagogia oferece um leque de disciplinas voltadas para as mais diferentes possibilidades de atuação profissional.

Segundo o documento ¨Retrato da Rede", publicado em 2016 pelo Sindicato dos Especialistas da Educação da Cidade de São Paulo, (SINESP), que entrevistou 575 gestores, o maior desafio enfrentado pelos diretores diz respeito à gestão de pessoas. Tal constatação levou a investigar como o curso de Pedagogia prepara os futuros diretores, tendo como foco, a gestão de pessoas em perspectiva democrática.

Veiga (1997, p. 18) defende que:

> A gestão democrática exige a compreensão em profundidade dos problemas postos pela prática pedagógica. Ela visa romper com a separação entre concepção e execução, entre o pensar e o fazer, entre a teoria e a prática. Busca resgatar o controle do processo e do produto do trabalho pelos educadores.

A busca pela instituição de uma política democrática na educação não é recente. Viana (1986) afirma que, entre os anos 1960-1970, o tema da democratização escolar tomou boa parte das discussões e dos debates pedagógicos, tanto no setor público quanto no privado. A constituição de 1988 consagrou, pelo menos do ponto de vista legal, o princípio da gestão democrática do ensino público. Entretanto, o estabelecimento legal não dá conta dos desafios enfrentados, na prática, na constituição de uma gestão que seja, de fato, democrática.

Diante desses elementos, a primeira ação da pesquisa vinculou-se à identificação, no interior da matriz curricular do curso de Pedagogia, das disciplinas especificamente voltadas para a formação do diretor de escola. Em seguida, procuramos compreender quais são os desafios que esses profissionais enfrentam no seu dia-a-dia profissional no que se refere ao estabelecimento de uma prática democrática junto a seus pares.

A hipótese inicial é a de que o profissional formado no Curso de Pedagogia não chega à escola preparado para exercer uma atividade no âmbito da gestão de pessoas tendo como princípio orientador do seu exercício profissional, as relações democráticas.

Para verificar essa hipótese, uma das referências utilizadas foi a pesquisa realizada por Gatti e Barreto (2009), que estudaram as matrizes curriculares de 71 cursos de Pedagogia, no Brasil. Também foram levantadas as competências que regem a formação inicial nesse campo, conforme a Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, que instituiu as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Pedagogia e, finalmente, relacionamos os dados obtidos à entrevistas realizadas com três diretoras escolares, sendo uma da Rede Estadual de Educação de São Paulo, uma da Rede Municipal de Educação de São Paulo e uma da Rede particular de ensino.

Procedimentos Teórico-Metodológicos

Para Mattar (2001), a pesquisa exploratória visa fornecer ao pesquisador conhecimentos básicos sobre o problema de pesquisa, sendo mais apropriada quando há pouca ou nenhuma compreensão sobre o fenômeno a ser estudado. Essa perspectiva nos parece adequada a um trabalho de iniciação científica, no qual o exercício investigativo é, ainda, embrionário.

Mattar também afirma que "uma particular hipótese expletiva surgida durante a pesquisa exploratória procederá mais promissora do que as outras" (2001, p. 19). Assim, a pesquisa exploratória pode gerar informações sobre as outras possibilidades concretas relativas à condução de pesquisa, em diversas derivações ou aprofundamentos do projeto.

Além disso, para atender aos objetivos aqui propostos utilizamos uma pesquisa de natureza qualitativa que associou estudos bibliográficos, análise documental e entrevistas semiestruturadas realizadas com duas diretoras de escolas da rede pública e uma da rede privada da Cidade de São Paulo. Os critérios de escolha das entrevistadas levaram em consideração o tempo no cargo (mais de dez anos) e a diversidade institucional das escolas onde essas profissionais atuam.

As referências utilizadas na construção do contexto e também para a análise da pesquisa têm como base as contribuições de Bernadete Gatti & Elba Siqueira de Sá Barreto (2009); Pisaneschi (2008) e Rocha (2014), no que diz respeito aos elementos que nos ajudaram a compreender a dinâmica e as fragilidades do Curso de Pedagogia; de Frigotto (1996) e Vitor Paro (2006) quanto às dificuldades e às possibilidades de constituição de uma gestão democrática no seio da escola básica; e de Maria de Fátima Costa Félix (1984) para a análise da estrutura burocrática do sistema escolar brasileiro.

Histórico do curso de Pedagogia

Desde sua criação no Brasil, em 1939, vem-se buscando identificar o papel do pedagogo e a identidade do curso de Pedagogia. Segundo estudos realizados por Rocha (2014) o curso de Pedagogia sempre esteve envolvido nos embates entre a formação do bacharel e a do licenciado. Da década de 1930 até a instituição das Diretrizes Curriculares Nacionais de 2006, o curso de Pedagogia sofreu muitas reformulações, das quais serão destacadas algumas, buscando se adequar às reformas educacionais que se processaram durante mais de sete décadas.

Com o Parecer nº 251/62, do Conselho Federal de Educação (CFE), estabeleceu o Currículo Mínimo do curso de bacharelado em Pedagogia mantendo a divisão entre o bacharelado e a licenciatura. No mesmo ano, o Parecer nº 292/62 do Conselho Nacional de Educação (CNE), foi excluída a organização que definia três anos para o bacharelado e mais um ano destinado à disciplina de Didática para ser licenciado, passando esta disciplina a ser ministrada de forma concomitante. Em 1969, nova alteração do curso, agora, com a fixação dos mínimos de conteúdo e duração.

Nos anos 1970, após a Lei nº 5.692/71 que tornou obrigatória a escolaridade de primeiro grau para todas as crianças de 7 a 14 anos (BRASIL, 1971), houve uma expansão de escolas públicas no Brasil, sendo necessária a formação, em curto prazo, de um maior número de professores para atuar no primeiro grau, assim como de supervisores, diretores de escola e orientadores educacionais, cuja formação inicial exigida envolvia o curso normal, em nível do então segundo grau, e o curso de Pedagogia, em nível superior, com base na legislação que determinava que esses profissionais deveriam ter formação específica para o exercício da função.

Ao final dos anos 1970 e início dos anos 1980, verificaram-se vários debates promovidos pelo movimento pró-formação do educador que refletiam sobre o quadro educacional brasileiro, tendo em vista o longo período de ditadura militar e o descrédito nas instituições que representavam o poder instituído.

Segundo Pisaneschi (2008) e Rocha (2014), inúmeras são as produções que têm demonstrado a fragilidade da Pedagogia em formar bem os futuros mestres. Inúmeras, também, são as indicações de que essa fragilidade repousa no perfil ambíguo e na falta de especificidade que o curso tem assumido desde a sua criação. Para alguns pesquisadores, como Gadotti (1978), Mello et al (1983), Brito (1989) e Gatti (1997), essa falta de especificidade tem levado o referido curso a não cumprir com qualidade, nenhuma das várias funções que lhe foram atribuídas ao longo da sua história:

> Os cursos de Pedagogia não têm conseguido criar e difundir um saber crítico que forme educadores para atuarem quer como professores do curso normal, quer como professores das séries iniciais do 1º grau, ou ainda como especialistas (MELLO et al, 1983, p. 77).

Para Pisaneschi (2008) e para Rocha (2014), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional de 1996, quando atrelou a formação dos professores das séries iniciais da educação básica à criação do Instituto Superior de Educação e, posteriormente, ao Curso Normal Superior, o fez como uma tentativa de romper com a indefinição do curso de pedagogia que nem bem formava o professor, nem bem, o especialista. Entretanto, reconhece a autora, que tais medidas provocaram alvoroço no meio científico-acadêmico, intensificando os embates e as disputas políticas em torno dos destinos do Curso de Pedagogia. Essa situação de disputa pode explicar o fato das Diretrizes Curriculares Nacionais voltadas para o Curso de Pedagogia só serem instituídas dez anos depois da Lei 9394/96.

A Resolução CNE/CP nº 01 de 15 de maio de 2006, em seu artigo 5º define que o Pedagogo deve estar apto a:

> I - Atuar com ética e compromisso com vistas à construção de uma sociedade justa, equânime, igualitária;
> II - Compreender, cuidar e educar crianças de zero a cinco anos, de forma a contribuir, para o seu desenvolvimento nas dimensões, entre outras, física, psicológica, intelectual, social;
> III - Fortalecer o desenvolvimento e as aprendizagens de crianças do Ensino Fundamental, assim como daqueles que não tiveram oportunidade de escolarização na idade própria;
> IV- Trabalhar, em espaços escolares e não-escolares, na promoção da aprendizagem de sujeitos em diferentes fases do desenvolvimento humano, em diversos níveis e modalidades do processo educativo;
> V - Reconhecer e respeitar as manifestações e necessidades físicas, cognitivas, emocionais, afetivas dos educandos nas suas relações individuais e coletivas;
> VI - Ensinar Língua Portuguesa, Matemática, Ciências, História, Geografia, Artes, Educação Física, de forma interdisciplinar e adequada às diferentes fases do desenvolvimento humano;
> VII - Relacionar as linguagens dos meios de comunicação à educação, nos processos didático-pedagógicos, demonstrando domínio das tecnologias de informação e comunicação

> adequadas ao desenvolvimento de aprendizagens significativas;
> VIII - Promover e facilitar relações de cooperação entre a instituição educativa, a família e a comunidade;
> IX - Identificar problemas socioculturais e educacionais com postura investigativa, integrativa e propositiva em face de realidades complexas, com vistas a contribuir para superação de exclusões sociais, étnico-raciais, econômicas, culturais, religiosas, políticas e outras;
> X - Demonstrar consciência da diversidade, respeitando as diferenças de natureza ambiental-ecológica, étnico-racial, de gêneros, faixas geracionais, classes sociais, religiões, necessidades especiais, escolhas sexuais, entre outras;
> XI - Desenvolver trabalho em equipe, estabelecendo diálogo entre a área educacional e as demais áreas do conhecimento;
> XII - Participar da gestão das instituições contribuindo para elaboração, implementação, coordenação, acompanhamento e avaliação do projeto pedagógico;
> XIII - Participar da gestão das instituições planejando, executando, acompanhando e avaliando projetos e programas educacionais, em ambientes escolares e não-escolares;
> XIV - Realizar pesquisas que proporcionem conhecimentos, entre outros: sobre alunos e alunas e a realidade sociocultural em que estes desenvolvem suas experiências não escolares; sobre processos de ensinar e de aprender, em diferentes meios ambiental-ecológicos; sobre propostas curriculares; e sobre organização do trabalho educativo e práticas pedagógicas;
> XV - Utilizar, com propriedade, instrumentos próprios para construção de conhecimentos pedagógicos e científicos;
> XVI - estudar, aplicar criticamente as diretrizes curriculares e outras determinações legais que lhe caiba implantar, executar, avaliar e encaminhar o resultado de sua avaliação às instâncias competentes.

Parece evidente que as atribuições exigidas aos egressos do Curso de Pedagogia são extensas e variadas, sinalizando as dificuldades que o curso apresenta em subsidiar, especificamente, a atuação do gestor escolar.

Gestão empresarial e gestão escolar: aproximações e distanciamentos

Não é difícil perceber que questões relativas à administração de empresas sempre se fizeram presentes na administração escolar, sendo essa última, como argumenta Félix (1984), encarada como desprovida de um corpo teórico. Para a autora, esse perfil assumido pela administração escolar, assim como pelo sistema escolar brasileiro como um todo estiveram, desde sua origem, vinculados à evolução do sistema capitalista.

Sobre essa identificação entre administração escolar e empresarial Felix (1984, p. 71) afirma,

> […] administração escolar não constitui um corpo teórico próprio e no seu conteúdo podem ser identificadas as diferentes escolas da administração de empresas o que significa uma aplicação dessas teorias a uma atividade específica neste caso a educação.

Segundo a autora houve a transferência da teoria empresarial para o interior das escolas, as quais foram marcadas pela administração científica do trabalho, desenvolvida por Taylor e Fayol. A partir destes, as escolas passaram a ser compreendidas como organizações promotoras de eficiência e produtividade.

Nesse sentido, Felix (1984, p. 73), revela dois aspectos a serem considerados: o primeiro é que as organizações empresariais e educacionais têm estruturas semelhantes, podendo ser administradas pelos mesmos princípios. O segundo, parte da convicção de que a organização escolar e o sistema educacional como um todo, para

> […] adequar- se às condições sociais existentes e atingir os objetivos que são determinados pela sociedade, necessitam assimilar métodos e técnicas de administração que garantam a eficiência do sistema, justificando assim a sua própria manutenção.

Uma educação que surgiu no seio da sociedade moderna, atrelada ao ideário burguês, traz em si uma contradição latente: de um lado; proclama a liberdade como princípio supremo, de outro, aprisiona os homens à reprodução de uma sociedade que é, por excelência, uniformizante. Tal contradição coloca a educação numa esfera, eminentemente, política o que significa.

Uma gestão democrática não se esgota nas determinações legais, sejam elas quais forem. Sua constituição, no ambiente educacional, só pode ocorrer nas relações que são construídas diariamente entre os diferentes sujeitos. É nessa perspectiva que tomamos a gestão de pessoas, como um movimento processual e político que envolve a participação como elemento fundamental das relações estabelecidas no interior dos espaços escolares.

Entretanto, a gestão da escola não se esgota no atendimento ao princípio da gestão democrática.

Segundo Ramal (2013, p. 18) a gestão pode ser definida como

> […] conjunto de princípios, procedimentos, técnicas e instrumentos que buscam garantir a implementação daquilo que é planejado para que o projeto se concretize, podendo-se, assim, converter algo idealizado em realidade tangível e concreta.

Tal conceituação situa a gestão no rol dos procedimentos lógicos que têm no planejamento e no controle dos processos, os elementos fundamentais para se atingir objetivos institucionais. Esses elementos implicam a gestão de pessoas, de processos e de recursos, o que, no caso da instituição escolar, envolve desde o sistema em que a instituição está inserida, até as relações com a comunidade do seu entorno.

Para Kanaane et al (2010), o exercício da gestão pressupõe o conhecimento do ambiente interno de uma determinada organização, sendo imprescindível conhecer a sua missão, sua visão e seus valores, características essas, que justificam o porquê de sua existência, ou seja, a sua finalidade. Esse conhecimento permite cuidar da gestão dos recursos e processos, mas também contribui para a gestão de pessoas. No caso da escola, essa gestão tem uma dimensão ampliada pelas relações que desenvolve junto à comunidade, no atendimento às expectativas de escolarização e qualidade social da educação oferecida.

O exercício da gestão de pessoas em perspectiva democrática vincula-se a um determinado projeto de sociedade e de educação que considera os diferentes sujeitos que convivem nos ambientes escolares como portadores de histórias pessoais e sociais que precisam ser consideradas. Como afirmam Gryzybowski (1986, apud Frigoto, 1996, p. 134):

> A educação é antes de mais nada, desenvolvimento de potencialidades e a apropriação de 'saber social' (conjunto de conhecimentos e habilidades, atitudes e valores que são produzidos pelas classes, em uma situação histórica dada de relações para dar conta de seus interesses e necessidades). Trata-se de buscar, na educação, conhecimentos e habilidades que permitam uma melhor compreensão da realidade e envolva a capacidade de fazer valer os próprios interesses econômicos, políticos e culturais.

Vitor Paro (2006) lembra que a gestão democrática da escola pública acaba sendo considerada, muitas vezes, como uma utopia, dadas as dificuldades existentes em torno da construção de uma participação efetiva dos diferentes atores sociais que vivenciam o universo escolar no seu cotidiano. E acrescenta:

> A palavra utopia significa o lugar que não existe. Não quer dizer que não possa vir a existir. Na medida em que não existe, mas ao mesmo tempo se coloca como algo de valor, algo desejável do ponto de vista da solução dos problemas da escola, a tarefa deve consistir, inicialmente, em tomar consciência das condições concretas, ou das contradições concretas, que apontam para a viabilidade de um projeto de democratização das relações no interior da escola.

Ao conceber a gestão democrática como um exercício político não podemos desconsiderar, entretanto, a importância que os elementos pedagógicos fornecem ao exercício profissional do diretor escolar. Nesta perspectiva que concebe a educação em sua dimensão político-pedagógica é que situamos o papel assumido pelo curso de Pedagogia.

Criado para formar especialistas que ocupariam cargos da administração pública educacional, o curso de Pedagogia acabou, ao assumir também a formação dos professores dos anos iniciais da escolarização, tendo sua finalidade, ainda mais ampliada pela atual legislação (Resolução CNE/CP 01/2006), fragmentando, sobremaneira, a formação do pedagogo.

As entrevistas apresentadas e analisadas a seguir revelam a dimensão dessa fragmentação.

Apresentação e análise dos Dados

Gatti e Barretto (2009) analisaram 71 cursos de Pedagogia onde foram listadas 3.513 disciplinas: 3.107 obrigatórias e 406 optativas. A tabela 2 mostra que, do total de disciplinas obrigatórias, apenas 4,5% são voltadas à gestão escolar, levando a concluir que o profissional sai pouco preparado para gerir uma escola.

O que revelam as entrevistas

As entrevistas realizadas para esta pesquisa tiveram como mote questões relativas aos desafios enfrentados pelas gestoras no cotidiano escolar, especialmente, no que diz respeito à gestão de pessoas numa perspectiva democrática e, às contribuições que Curso de Pedagogia forneceu a essas profissionais para desenvolverem esse trabalho.

Das três diretoras entrevistadas, duas disseram que a licenciatura em pedagogia contribuiu, muito pouco para a sua atuação profissional. Afirmaram que

Tabela 2 Disciplinas Obrigatórias do Curso de Pedagogia

Categorias		N	%
Fundamentos teóricos da educação	Fundamentos teóricos da educação	701	22,6
	Didática geral	106	3,4
	Subtotal	807	26,0
Conhecimentos relativos aos sistemas educacionais	Sistemas educacionais	165	5,3
	Currículo	158	5,1
	Gestão escolar	140	4,5
	Ofício docente	19	0,6
	Subtotal	482	15,5
Conhecimentos relativos à formação profissional específica	Conteúdos do currículo da educação básica (infantil e fundamental)	232	7,5
	Didáticas específicas, metodologias e práticas de ensino	643	20,7
	Tecnologia	22	0,7
	Subtotal	897	28,9
Conhecimentos relativos às modalidades e níveis de ensino	Ed. especial	118	3,8
	EJA	49	1,6
	Ed. infantil	165	5,3
	Contextos não-escolares	16	0,5
	Subtotal	348	11,2
Outros saberes		173	5,6
Pesquisa e TCC		217	7,0
Atividades complementares		183	5,9
Total		3.107	100,0

Fonte: GATTI, Bernardete; BARRETTO, Elba Siqueira de Sá. Brasilia: Unesco, 2009.

as distâncias existentes entre o que se vê na formação e a prática são imensas.

Ao serem perguntadas a que atribuíam essa distância, responderam que o curso é amplo e muito superficial. Ambas afirmaram, também, acreditar que os profissionais que elaboraram as Diretrizes Curriculares do Curso não devem ter uma dimensão da realidade da escola básica.

Uma das diretoras entrevistadas é coordenadora do Curso de Pedagogia de uma Universidade bastante conceituada. Essa profissional relatou acreditar nas potencialidades formativas do curso, mas que reconhece que os desafios da profissão, no seu dia-a-dia, são complexos e que a prática é fundamental para o amadurecimento profissional.

As três diretoras foram unânimes ao referirem-se aos desafios de se construir, no ambiente escolar, relações que sejam realmente democráticas. Elas defenderam a ideia de que essa construção requer uma disposição constante por parte de todos os sujeitos envolvidos nesse processo, tarefa que consideram a mais difícil no exercício profissional.

Considerações Finais

Como visto anteriormente, o estudo teórico-documental associado às considerações feitas pelas entrevistadas revelaram que, apesar das constantes revisões pelas quais o Curso de Pedagogia tem passado nos últimos anos, a sua identidade continua ambígua. Essa ambiguidade está relacionada ao seu histórico de constituição.

A preparação de pedagogos para a gestão de pessoas e do ambiente escolar em perspectiva democrática, tal como prevê a Constituição Federal e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, em vigor, ultrapassa os limites da formação inicial, encontrando no cotidiano escolar e nas relações estabelecidos entre as escolas e seu contexto social, seus maiores interlocutores para o desenvolvimento desse profissional.

Dessa forma, a constituição do exercício profissional do diretor de escola numa perspectiva democrática configura-se como uma dimensão pedagógica que não pode ser desvinculada da esfera política de sua formação, mas também envolve uma formação inicial que preveja conteúdos necessários à prática da gestão. As Diretrizes Curriculares Nacionais precisam ser revistas nessa direção.

Referências

BRASIL. Resolução CNE/CP nº 01, de 15 de maio de 2006**. Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para o Curso de Graduação em Pedagogia, licenciatura**. Disponível em: < http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/rcp01_06.pdf>. Acesso em: 26 ago. 2016

BRASIL. Lei n. 5.692, de 11 de agosto de 1971. **Fixa Diretrizes e Bases para o ensino de 1° e 2º graus, e dá outras providências**. Disponível em: < http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 25 out. 2016.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE 251/62. Currículo Mínimo e duração do curso de Pedagogia. In: **Documenta 11**, jan. fev. 1963, p. 59-65.

BRASIL. MINISTERIO DA EDUCAÇÃO E CULTURA. Conselho Federal de Educação. Parecer CFE nº 292/62. **Documenta 10**, dez. 1962

BRITO. R. L. G. L de. O professor profissionalizante da Habilitação Específica de 2ºgrau para o magistério e a democratização do ensino. **Dissertação (Mestrado)** – Pontifícia Universidade Católica, São Paulo, 1989.

FELIX, Maria de Fátima Costa. **Administração Escolar: Um Problema Educativo ou Empresarial**. São Paulo: Cortez. 1984.

FRIGOTO, Gaudêncio. **Educação e a crise do Capitalismo real**. São Paulo: Cortez, 1996.

GADOTTI, Moacir. **Escola Cidadã**. São Paulo: Cortez, 1978.

GATTI, B. A. **Formação de professores e carreira: Problemas e Movimento de Renovação.** Campinas: Autores Associados, 1997.

GATTI, Bernadete Angelina (Coord.); BARRETO, Elba Siqueira de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, DF: Unesco, 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Acesso em: 20 ago. 2014

KANAANE, R.; FIEL FILHO, A.; FERREIRA, M.G. (orgs.). **Gestão Pública. Planejamento, processos, sistemas de informação e pessoas**. São Paulo: Atlas, 2010

MATTAR, Fauze N. **Pesquisa de Marketing**. São Paulo: Atlas, 2001.

MELLO, G. N. de et al. As atuais condições de formação de professor de 1º grau. São Paulo: **Caderno de Pesquisa da fundação Carlos Chagas**, São Paulo, n. 45, 1983.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. 3 ed. São Paulo: Ática, 2006.

PISANESCHI, L. S. C. O Instituto Superior de Educação no contexto de produção dos ambientes institucionais de formação dos professores das series iniciais: uma abordagem histórica. **Dissertação (Mestrado)** – Faculdade de Educação, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2008.

RAMAL, A. (org.) **Gestão Escolar: perspectivas, desafios e função social**. Rio de Janeiro: LTC, 2013

SINESP (2016). **Retratos da Rede**. Disponível em: http://www.sinesp.org.br/index.php/9-aconteceu-no-sinesp/828-retrato-da-rede-2016-mostra-deterioracao-em-ambientes-e-equipamentos-na-rme. Acesso em: 27 de janeiro de 2017.

VIANNA, I. O. A. Planejamento Participativo na Escola. São Paulo: EPU, 1986.

VEIGA, I. P. A. (Org.) **Projeto Político Pedagógico – Uma Construção Possível.** Campinas, SP: Papirus, 1997

35076

O ENSINO SIGNIFICATIVO DA MATEMATICA NO ENSINO DE JOVENS E ADULTOS – EJA

Ernestina Beatriz Gomes dos Santos

Licenciada em Matemática; Professora na rede Estadual de São Paulo, vinculada à Secretaria de Educação do Estado de São Paulo; aluna integrante do Programa de Pós-Graduação *Latu Sensu* em nível de Especialização em Educação Profissional Integrada à Educação Básica na Modalidade de EJA; Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo.
bia16gomes@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo estabelecer uma análise reflexiva sobre a atual realidade da Educação de Jovens e Adultos – EJA, buscando problematizar nesta modalidade o conteúdo específico da Matematica Financeira nos moldes como este tem sido abordado no interior da salas de aula. A EJA é um ensino desafiador e a aplicação de seus conteúdos nos exige compreender que esta modalidade de ensino requer uma aprendizagem significativa e expressiva na vida de alunos, que em sua maioria são trabalhadores, que por diversas razões não conseguiram concluir sua escolaridade e agora sentem a necessidade de terminar seus estudos objetivando participar mais efetivamente do mercado de trabalho, da vida social, política e cultural ou mesmo sentir-se pleno com sua escolarização e para isso a compreendemos que a transformação da prática educativa é essencial. É necessário olhar para a educação de jovens e adultos, buscando a compreensão de suas experiências e também necessidades. Consideramos assim que os jovens e adultos que integram a EJA são sujeitos participativos e acessíveis a novos questionamentos e descobertas, que resignificam a aprendizagem dando relevancia para a sua vivência no mundo do trabalho e também para a sua vida social, e que sendo motivados se tornam capazes de relacionar sua aprendizagem em sala de aula com seus conhecimentos e experiências, desenvolvendo assim a sua capacidade real de entender o mundo em que está inserido, tornando-se sujeito crítico e conhecedor dos seus direitos e deveres na esfera social em que está inserido. Ao pensarmos o ensino de matemática financeira faz-se necessário buscar mais do que um conteúdo teórico a ser ensinado, mas sobretudo as estratégias de torná-lo acessível para que os alunos sejam capazes de reconhece-la e usá-la em seu cotidiano, articulando o saber adquirido na escola com o seu papel de indivíduo na sociedade.

Palavras-chave: EJA.Matemática significativa.Práticas educativas.

INTRODUÇÃO E CONTEXTUALIZAÇÃO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) destina-se à educandos que ao longo de suas vivencias não puderam concluir seus estudos na idade própria devido a fenomenos como:1) a inserção precosse no mundo do trabalho diante da necessidade de compor a renda familiar; 2) por vezes devido à distancia das escolas e a precariedade de acesso; 3) ou mesmo alunos mais jovens que por múltiplos fatores foram excluídos da escola. São estes os obstáculos que na presente pesquisa pretende-se analisar para pensarmos a EJA como nosso objeto de estudo.

Ao pensarmos os sujeitos da EJA nos tempos que correm, um dos fatores a serem considerados e analisados com mais primor foi o ambiente escolar que tornou-se excludente por não estar preparado para acolher e dialogar com as heterogeneidades dos educandos, como por exemplo alunos que apresentam problemas de baixo desempenho escolar, acabam excluídos através da repetência ou da evasão escolar.

No contexto nacional a Educação de jovens e adultos se manteve entre as políticas públicas de forma mais incisiva a partir da Constituição de 1988 e a partir da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDBEN, de 1996 quando a EJA foi legitimada como direito público subjetivos dos jovens, adultos e idosos que desejavam voltar aos estudos.

De acordo com a LDB a responsabilidade de direito é comum dos Estados e municípios e de maneira complementar pela União. No entanto a EJA foi preterida nos anos de 1990 para poder priorizar o acesso a educação na infância e na adolescência e dessa forma acabou enfrentando problemas, sobretudo, financeiros devido a sua exclusão do Fundo de Desenvolvimento do Ensino Fundamental - FUNDEB.

A partir de 2003 houve um olhar diferenciada para a EJA , sendo essa considerada como dívida social e também como fator prioritário dentro da Educação, neste ano o Ministério da Educação – MEC, lança portanto o Programa Brasil Alfabetizado - PBA , buscando atender jovens acima de 15 anos, adultos e idosos que ainda são analfabetos. Contudo no Brasil ainda existem 13,1 milhões de pessoas que não sabem ler nem escrever, portanto esse programa veio de encontro a tentar minimizar esse fato, tendo como base não somente o ato de aprender a ler e escrever, bem como o desenvolvimento da capacidade de compreensão, interpretação e produção de conhecimento para que esse jovem fosse estimulado a dar continuidade na sua formação em cursos da Educação de Jovens e adultos (EJA).

O Programa Brasil Alfabetizado, teria uma ação regional com curta duração e baixo custo, a ação desse programa recrutava alfabetizadores de maneira improvisada e recebendo uma reduzida ajuda de custo, pouca orientação e supervisão, sendo também responsáveis por inscrever e manter os alunos.

Em 2011 foi criado o Programa Nacional de Acesso ao Ensino Técnico e Emprego (Pronatec), tem por objetivo poder atender ao mercado de trabalho que procurava por mão de obra qualificada. O Pronatec teve como principal novidade a bolsa-formação, com investimento do governo Federal para atender a oferta de cursos gratuitos de formação técnica concomitantes ou subsequentes ao ensino médio, e também atendendo o público da EJA. As políticas de reconhecimento e legitimidade da Educação de Jovens e Adultos ampliaram esse ensino atendendo não só o ensino fundamental, bem como o médio e profissional, desdobrando e alargando os direitos de jovens e adultos.

O ensino da EJA ainda se apresenta como um desafio principalmente devido às insuficientes políticas públicas que buscam atender ao mercado de trabalho e a competitividade desse mundo e como conseqüência há uma perda na formação integral desse sujeito como cidadão que tem direito a uma aprendizagem que não somente o qualifique para o mundo do trabalho, mas que permita e estimule sua participação social e política dentro do espaço em que ele está inserido.

Diante disso e pautados em discussões como Freire (2016), observamos que a escola precisa cumprir o seu papel de ambiente destinado a todos para que possam concluir seus estudos sendo esse ambiente favorável , acolhedor e adaptado as diversidades dos alunos, dentro do pensamento deste autor o importante na escola não é só estudar, mas é também criar laços de amizade e convivência e é sobre este pensamento que esta pesquisa tem se debruçado ao pensar a EJA.

Em tese, a EJA deve proporcionar e oportunizar a este grupo de estudantes que tem características tão peculiares uma educação que possa atendê-los e que seja transformadora, critica e libertadora, respeitando as habilidades, os valores e conhecimentos adquiridos ao longo da vida social, familiar e sobretudo das experiencias adquiriada na vida sobretudo ao que se refere ao mundo do trabalho. Compreendemos até aqui que assim essa educação passará a ser significativa, contribuindo para o desenvolvimento pleno do sujeito da EJA.

Contudo, ao analisarmos o ensino da Matemática Financeira que é oferecido pela EJA, nos deparamos com um ensino distante da realidade do aluno, fato que provocou uma série de questionamentos e críticas que surgiram ao nos deparemos com informações descontextualizadas e conteúdos repetitivos que abrangem fórmulas matemáticas sem significados e distante da real necessidade desse aluno da EJA.

> A prática educativa é algo mais do que a expressão do ofício de professores, é algo que não lhes pertence por inteiro, mas um traço cultural compartilhado (...) o pensamento sobre a educação não pode ser explicado sem recorrer a outras esferas do pensamento e da cultura. As práticas educativas não podem ser compreendidas sem ver como outras práticas sociais projetam-se, incidem ou nelas provocam reações e mudanças (...) (2014, p.35).

É necessário que o educador proponha uma prática dentro da sala de aula que possa desenvolver nos educandos a criticidade e a autonomia necessária para que a educação seja transformadora. Paulo Freire (2006) em uma das suas principais obras questionou o ensino oferecido pela maioria das escolas, classificadas pelo autor como educação bancária, na qual consideramos estar também pautada esse modelo da matemática financeira que nos parece não dialogar com o mundo dos alunos da EJA. Dentro do pensamento de Freire, nesse tipo de escola que apenas transmite o conteúdo, o professor age como quem deposita conhecimento no aluno que é apenas receptivo, trata-se portanto de uma escola que aliena e não promove a emancipação e muito menos a libertação dos sujeitos.

Observa-se, então, que na concepção "bancária" da educação, a única margem de ação que se oferece aos educandos, que são considerados como tábuas rasas, é o depósitos de informações, sem haver o diálogo que consideramos tão importante para a emancipação e libertação do sujeito. Partilhamos assim, da proposta de Freire de que aprender não é somente "acumular" conhecimentos e habilidades, mas mudar qualitativamente (melhorar) em relação a uma maneira de proceder, de pensar, de raciocinar, de se comunicar, de resolver problemas, de avaliar e autoavaliar-se.

Dentro desta reflexão e dialogando com a realidade do ensino de matemática, compreendemos que seja necessário repensar e reestruturar o ensino da Matemática na EJA, de maneira a torná-lo mais interessante aos jovens e/ou adultos, possibilitando assim que estes possam dialogar, refletir e que a proposta do ensino da Matemática seja inovador favorecendo uma ação que construa um conhecimento capaz de estabelecer vínculos entre a realidade dos educandos e os significados relacionados com essa vivência.

A aprendizagem da Matemática significativa deve considerar as soluções encontradas pelos alunos e incitar novas leituras e temas problematizadores, exigindo do processo de ensino/apredizagem estabelecer conexões e diálogos com outras áreas de conhecimento, resultando assim na interdisciplinaridade na qual por vezes se é potencialmente capaz de mediar dificuldade como ler, analisar e interpretar um texto e/ou um problema matemático. Portanto, preparar e organizar aulas integrando e dialogando com outras disciplinas pode ser uma estratégia que privilegie e propicie um pensamento articulado resultando dessa maneira em uma rede de pensamentos relacionados com seu cotidiano.

> (...) não há dúvida quanto à importância do professor no processo educativo. Fala-se e propõe-se tanto educação a distância quanto outras utilizações da tecnologia na educação, mas nada substituirá o professor.Todos esses serão meios auxiliares para o professor. Mas o professor, incapaz de se utilizar desses meios, não terá espaço na educação. O professor que insistir no seu papel de fonte e transmissor de conhecimento será fadado a ser dispensado pelos alunos, pela escola e pela sociedade em geral. O novo papel do professor será o de gerenciar, de facilitar o processo de aprendizagem, de interagir com o aluno na produção crítica de novos conhecimentos (...).(2008, p. 80)

Para pensadores desta modalidade de ensino como de Tomaz e David (2008) a interdisciplinaridade poderia ser alcançada quando os conhecimentos de várias disciplinas são utilizados para resolver um problema ou compreender um determinado fenômeno sob diferentes pontos de vista. O papel do professor, deve ser de provocador cognitivo, reduzindo a confusão e os conflitos, usando explicações e recursos que possam favorecer a construção coletiva dos conhecimentos.

METODOLOGIA

Foram analisados documentos institucionais como a Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, determinou no artigo 38º que a idade mínima para realizar os exames supletivos é de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. Dentro disso, analisa os fundamentos pedagógicos apresentados que possam ser diagnosticados e utilizados no processo escolar na modalidade EJA.

A experiência da EJA do município de São Bernardo do Campo, são utilizados aqui como referencias para pensarmos a pluralidade e diversidade que correspondem os alunos da

Objetivando realizar um estudo quali-quantitativo até a presente etapa da pesquisa foi realizada um estudo bibliográfico, no qual buscou-se sustentação teórica, análise de experiencia e sistematização de dados. Foram analisadas textos clássicos, bem como

artigos publicados recentimentos em sites que abordam o assunto aqui em análise.

JUSTIFICATIVA

Quem são os alunos da EJA? Compreender quem é o aluno da EJA coloca automaticamente o professor no papel de mediador capaz de trazer reflexões a partir dos conhecimentos prévios desses jovens e adultos, integrando esses conhecimentos trazidos aos conceitos por exemplo, e que nesta pesquisa é o nosso problema e ser analisado, da Matemática Financeira.

A uniformidade imposta pelas escolas, bem como pelos currículos, acaba com toda a riqueza que existe nas experiências e vivências do mundo da educação de jovens e adultos, apequenando assim o desenvolvimento pessoal e reflexivo que podem acontecer nessa modalidade. Ainda é predominante o modelo do ensino com o reducionismo de conteúdo a ser implementado na educação EJA, ou seja, a EJA ainda está arraigada no enfoque da aceleração da educação.

Assim, torna-se tarefa difícil e desestimulante a volta aos estudos quando o adulto é tratado como alguém que perdeu uma fase da vida com a qual a escola é incapaz de dialogar, cabe ressaltar aqui a presença do jovem que também parou de estudar e também deparase, nesta tentativa de volta, com o arcaismo da escola e sobretudo da EJA. Ao pensarmos este jovens que atualmente corresponde aos educandos que integram a EJA, percebemos que este é um produto da própria escola, ou seja, se durante um tempo ele era o interditado, hoje praticamente ele é apenas produto da escola, oriundo de crianças com dificuldade de aprendizagem, sucessivas reprovações, mas que quando em sua adolescência se confrontam com a vida profissional se sentem obrigadas a retornar à escola, sendo então direcionados para o ensino da EJA.

Diante de tais quadros, consideramos que a escola deve ser empática, atendendo e dialogando com as necessidades educacionais dos alunos e estreitando as relações entre professor e aluno.

Atualmente, de acordo do DI PIERRO (2016) no ensino da EJA nos deparamos com um gigantesco conflito de gerações, ja que o número de jovens no sistema EJA é um fenômeno crescente que resulta em um um novo cenário nessa modalidade. A procura pela EJA por jovens representa um desafio para os professores, pois têm que conciliarbas diferentes faixas etárias em uma mesma sala de aula, procurando atender as necessidades e especificidades de cada geração. A EJA sempre foi direcionada para o público adulto que por diversas razões não conseguiu estudar no tempo regular , mas agora com esse novo público, a EJA precisa se adaptar e se reiventar para oferecer propostas que sejam adequadas para esse universo juvenil.

A Lei de Diretrizes e Bases (LDB), de 1996, determinou no artigo 38º que a idade mínima para realizar os exames supletivos é de 15 anos para o Ensino Fundamental e de 18 anos para o Ensino Médio. A partir dessa decisão, presumia-se que podendo prestar os exames de conclusão, o aluno também poderia freqüentar a EJA.

Pensar as características dos estudantes da EJA presume reflexões mais profundas devidas às transformações que ocorrem na sociedade refletindo na escola, solicitando novos formas de ensinar e aprender, sempre norteando o ensino como uma prática reflexiva, interdisciplinar e contextualizada para esses educandos.

Maria Clara di Pierro em um de seus artigos publicados no ano de 2016, defende acreditar que a diminuição da idade mínima tem sido negativa, pois considera que a LDB cometeu um equívoco ao estabelecer a idade de 15 anos para a conclusão por exames do Ensino Fundamental, para a autora essa medida precisa ser revista, pois pode gerar ainda mais exclusão, porém, ainda de acordo com ela, "não adianta elevar a idade mínima da EJA sem resolver o problema da Educação que está no ensino regular.

O ensino da EJA precisa ser integrado com esse novo aluno jovem, daí decorre uma proposta na qual os alunos aprendem a partir de problemas e questões da realidade na qual estão inseridos, nos quais os conhecimentos aprendidos fazem sentido, ou seja, são significativos favorecendo o aprendizado. A juventude e o adulto estão presentes em um mesmo espaço cultural, social e escolar diante desse cenário cabe a escola integrá-los com novos conceitos, enfoques e estratégias dentro de uma educação que atenda as expectativas de ambos de forma a valorizar, motivar as experiências e conhecimentos trazidos por cada estudante.

CONCLUSÕES

Ao analisarmos a trajetória da Educação de Jovens e Adultos (EJA), é possível identificar avanços importantes na direção de seu reconhecimento como direito para um grupo plural de sujeitos que, por motivos diversos, não tiveram acesso, ou mesmo a possibilidade de permanencia nos estudos.

Contudo, apesar de respeitáveis conquistas, é possível observar que a EJA continua transitando nas margens da educação, ocupando, na tradicional hierarquia que conduz o sistema educacional brasileiro, um lugar ainda restrito e de pouco valor. Sem dúvida a desvalorização da EJA pode e deve ser associado aos grupos aos quais esta atende, que já nela, transitam grupos e pessoas que carregam diferenças e especi-

ficidades e conflitos sociais, como negros, indígenas, pescadores, ribeirinhos, população do campo, mulheres, jovens, idosos, pessoas em privação de liberdade, com necessidades educacionais especiais, povos tradicionais, populações de periferia urbana, sendo este majoritariamente trabalhadores com inserção precária no mercado.

Designados de forma genérica, são frequentemente pensados de forma idealizada pelos projetos educacionais e por seus agentes e por isso, faz-se importante questionarmos e reconhecermos as diferenças para a partir daí pensarmos em políticas públicas eficazes e que sejam, sobretudo, norteadas por abordagens pedagógicas que "caibam na vida desses sujeitos".

Conforme pensa o educador Paulo Freire (2016) mudar a educação é difícil, mas é possível, e pautada com essa reflexão e na proposta e conceitos básicos de Freire, foi realizada na cidade de São Bernardo do Campo uma ação educativa para entender a real necessidade dos sujeitos que configuram os alunos da EJA, seus questionamentos através de situações-limite, falas significativas, visão de mundo, valores, cultura e das suas vivências que constituem seu contexto de vida , traduzindo seus anseios e expectativas para que o ensino da EJA seja transformador percebendo assim sua reafirmação na sociedade. Através do levantamento dessas questões foi feita uma análise desses dados problematizando e aproximando a escola na vida desses sujeitos através de eixos norteadores como «Memória e Territorialidade», «Meio Ambiente e Saúde», «Linguagens e Cultura e Trabalho?», além desses temas que globalizam um sujeito interagindo com o meio social no qual ele está inserindo, houve também a preocupação de aprimorar seus conhecimentos e habilidades em matemática com enfoque na aplicação de temas relevantes que possibilitasse o aprimoramento de questões ligadas ao consumo do dia a dia, como também levantando dados e práticas que dizem respeito a inclusão e exclusão social que incluem essas práticas de consumo.

Nessa construção dialógica, educandos e educadores caminharam juntos, lado a lado norteando-se e organizando-se através de situações limite e das falas significativas que necessitavam de um olhar diferenciado que atendesse as reais expectativas desses sujeitos, nessa caminhada mediada pelo educador ficou evidenciado a real transformação desse sujeito, superando a barreira do senso comum para uma participação crítica e emancipadora, sendo portanto capaz de compreender o contexto histórico, político e social que ele faz parte estabelecendo uma relação de cumplicidade com sua vida social, seus interesses e perspectivas em relação a sua compreensão que implica em uma educação transformadora e desafiadora, favorecendo o desenvolvimento do sujeito como um ser globalizado, participativo e emancipado, estabelecendo um paralelo com o seu cotidiano e os eixos abordados no decorrer do curso descobrindo e ampliando o sentido da aprendizagem significativa e contextualizada com sua realidade desenvolvendo sua habilidade de raciocínio e pensamento criativo. Diversos estudiosos que dedicam-se a pensar o mundo da EJA afirmam que o aumento dos saberes, que permite compreender melhor o ambiente sob os seus diversos aspectos, favorece o despertar da curiosidade intelectual, estimula o sentido crítico e permite compreender o real, mediante a aquisição de autonomia na capacidade de discernir.

Nesse debate, ganha destaque também a importância da construção de uma institucionalidade da EJA, ou seja, de início ela precisa existir efetivamente, para que se possa pensar sobre a relevância de uma oferta qualificada de suas ações considerando as especificidades tanto dos territórios, quanto dos seus múltiplos e diversos sujeitos. Nessa perspectiva, é preciso agregar esforços com os poderes públicos de forma responsável e que tenha por objetivo garantir e efetivar tal oferta.

Contudo, ao pensarmos a EJA como nosso objeto de pesquisa nos cabe, então, a pergunta: será possível construir uma ação educativa que promova entre os seus sujeitos, redes de cooperação que garantam ações capazes de gerar oportunidades de inserção profissional, societária e cultural e também a participação no processo de gestão? Enquanto pesquisadores acreditamos que sim, contudo desde que esta tarefa integre gestores públicos e escolares, professores, estudantes, empresas, universidades e demais instituições sociais e comunidade.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRAFICAS

[1] DI PIERRO. Maria Clara: **Perdemos 3,2 milhões de matrículas na Educação de Jovens e Adultos**. http://epoca.globo.com/ideias/noticia/2016/06/maria-clara-di-pierro-perdemos-32-milhoes-de-matriculas-na-educacao-de-jovens-e-adultos.html

[2] DI PIERRO, Maria Clara, HADDAD Sergio. Transformação nas políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos no Brasil no início do terceiro milênio: uma análise das agendas nacionais e internacionais. http://www.scielo.br/pdf/ccedes/v35n96/1678-7110-ccedes-35-96-00197. Acesso em 15/10/2017.

[3] FREIRE,Paulo.**Pedagogia do Oprimido**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2016.

[4] MIELE, Arthur Fernando; **O Ensino Criativo da Matemática no Ensino Médio**.São Paulo, abril de 2004.

[5] PICONEZ, STELA C. BERTHOLO. **Reflexões pedagógicas sobre o ensino e aprendizagem de pessoas**

jovens e adultas.São Paulo: Imprensa Oficial do Estado de São Paulo, 2014.

[6] **Práticas Pedagógicas III, IV,V; Vivências e Experiências em EJA**, Prefeitura de São Bernardo do Campo. 1º edição : fevereiro de 2015.

[7] SOUZA, GARCIA. Joamir Roberto de; Jacqueline da Silva Ribeiro. **Contato Matemática**.São Paulo: FTD, 2016

[8] TOMAS, Vanessa; DAVID, Maria M. M. S. **Interdisplinalidadee aprendizagem da matematica em sala de aula**. Belo Horizonte: Autentica, 2008.

34709

PEDAGOGIA E CINEMA: A TOLERÂNCIA COMO PRINCÍPIO EDUCATIVO

Rosiley Ap Teixeira
Doutora em História da Educação; Professora do PROGEPE-UNINOVE.
rosileyteixeira@uol.com

Patrícia Ap Bioto-Cavalcanti
Doutora em Educação; Professora do PROGEPE-UNINOVE.
patcavalcanti1@gmail.com

Resumo
Em alguns estudos da Pedagogia, considerada aqui como a Ciência da Educação, considera-se que a investigação de temas ligados à cultura é fundamental para entender mais de perto questões basilares da educação. Para tanto, pode-se começar indagando acerca do conceito de cultura, da forma como diferentes conceitos foram elaborados e a repercussão desta história do termo para a área e a prática educacional. Pretende-se ainda pensar as contribuições do cinema para as discussões sobre a cultura. Desse modo relacionar cinema pedagogia é tratar, supostamente, de coisas e lugares incompatíveis, pois enquanto Pedagogia é o lugar da verdade que normatiza e enquadra o cinema é supostamente anárquico e o lugar da ilusão . Se a pedagogia pensa sobre as técnicas de si para enquadrar os sujeitos e um modo de viver e compreender o mundo, o cinema fala dos cuidados de si e dos outros. Desse modo, pensamos que pode a pedagogia aprender com o cinema, pois esse mantém um dialogo com a intimidade que fala com a multidões. De outro modo entende-se que o cinema investe na experimentação , ou seja é na experiência que encontramos sua potencialidade educativa , pois esse permite ao sujeito o exercício sobre si.
Palavras-chave: Pedagogia e Cinema. Tolerância. Diversidade.

A Pedagogia

Pode-se considerar, que na pedagogia junto seus autores, que a discussão sobre cultura é fundamental para a formação inicial de professores. Tal encaminhamento está conforme uma série de dispositivos legais que conformam a educação brasileira, a saber: a LDB de 1996, os Parâmetros Curriculares Nacionais, a Declaração de Salamanca, e a de Jonteim, as Diretrizes Curriculares Nacionais dos cursos de Pedagogia e Licenciaturas e toda legislação que diz respeito a inclusão de temas ligados à diversidade cultural nos currículos das escolas, como por exemplo, a Lei 10639/03 sobre o estudo da História da África e cultura afro-brasileira. Tal monta de dispositivos legais indicam para o fato que há um consenso nacional e internacional acerca da premência da escola voltar-se para o debate do tema do multiculturalismo e da diversidade.

Se pensarmos na educação brasileira a democratização do acesso à escola pública básica passou a ser política nacional nos anos 80. São aproximadamente três décadas de medidas com este fim.

Os números atuais sobre as matrículas do ciclo I do ensino fundamental indicam que praticamente 100% das crianças em idade escolar estão matriculadas em escolas públicas ou privadas. Entretanto, em diferentes regiões do país este número não atinge ampla maioria da população em idade escolar, como os estados do norte e do nordeste, em regiões rurais, ribeirinhas e de difícil acesso. É sabido, entretanto, que nos níveis superiores de ensino esta universalização do acesso não se aplica. Os jovens estão cada dia mais deixando as escolas de ensino médio públicas. Classes e até escolas com este atendimento estão sendo fechadas, quer no período diurno quer no período noturno.

Há que se considerar ainda que o acesso à educação infantil ainda está muito aquém das necessidades e das expectativas das famílias. Tem-se noticiado, ininterruptamente, sobre o déficit entre a demanda e a oferta de vagas na educação infantil pública.

Quanto ao ensino superior medidas de incentivo às camadas mais baixas da população para acesso e permanência neste nível de ensino não atingem uma porcentagem considerável de jovens e adultos em idade propícia ao ingresso neste nível de ensino. Os motivos são vários: (1) os cursos nas universidades públicas tem a maior parte das vagas ocupadas por egressos das escolas particulares e que podem dispensar todo seu tempo apenas à sua formação acadêmica, realidade que não se aplica aos jovens de baixa renda, que nem acessam a universidade pública, nem podem se dedicar apenas a formação, realidade que medidas como a consideração da nota do ENEM para ingresso nas universidades públicas, o FIES e o PROUNI estão longe de alterar quantitativa e qualitativamente;(2) os cursos nas universidades privadas muitas vezes tem custos muito mais altos do que a população de baixa renda pode arcar, mesmo se considerando as medidas de financiamento de mensalidade; (3) há déficit na oferta de cursos superiores ligados à áreas da economia que requerem formação rápida e articulada com as mudanças no mercado de trabalho em tempo ágil, e (4) mesmo acessando o ensino superior, muitos jovens evadem por fatores variados, do que não é feito um acompanhamento que permita adoção de medidas para cessar a desistência e a evasão.

Isto tudo para pontuar a dificuldade que o estado brasileiro ainda tem para garantir a universalização da educação. E está-se falando aqui de universalização do acesso e da não da qualidade.

Ao falarmos em universalização e democratização do acesso e da permanência, não poderíamos deixar de considerar a necessária ênfase ao tema da inclusão como forma de garantir tais prerrogativas de sistema público de ensino. Neste sentido, o Estado brasileiro tem adotado procedimentos políticos e pedagógicos no intuito de possibilitar a abertura da escola brasileira à diversidade cultural. Para tanto, as políticas e as discussões partem de alguns princípios: (1) a escola é para todos; (2) todos tem suas características próprias, e (3) a escola precisa aprender a lidar com um padrão heterogêneo de conteúdo e de alunado.

A constatação básica, preliminar e primordial para alicerçar tal discurso e tal prática é que as pessoas são diferentes e que a semelhança fundamental é esta diferença comum.

Sendo assim, somos todos diferentes, únicos. Se somos todos diferentes temos valores e culturas diferentes. Mas isto não impede que nos associemos. Que nos aproximemos. É isto que a história da humanidade tem demonstrado, que somos seres sociais.

Cada grupo social formado passa a produzir os sentidos e os significados a respeito do mundo, da vida, de si e dos outros. Passa a produzir formas de expressar isto e passa a produzir formas de produzir sua vida material e formas que possibilitem a convivência em grupo. À soma destes elementos pode-se dar o nome de cultura.

A cultura

Aprendemos que não há "a cultura", única, modelar, superior. Não se pode afirmar que haja "a cultura", uma única forma de expressão e de produção da vida que possa ser considerada como a única forma válida, devendo ser assim, universalizada em todos os grupos sociais em qualquer tempo e local, o que lhe daria também um estatuto de superioridade.

Também não se pode afirmar que haja formas primitivas e superiores de cultura, como defendiam os antropólogos evolucionistas, dos quais pode-se citar Lewis Henry Morgan. Para os evolucionistas a humanidade passou por estágios de evolução cultural saindo da selvageria, à barbárie até o estágio civilizado. Tal perspectiva considera as construções culturais sempre a partir de um parâmetro comparativo, quer internamente quer com um padrão exterior.

O que os antropólogos de início do século XX passaram a afirmar, e esta é a tese mais aceita atualmente, é que cada cultura deve ser considerada em si, como tendo um valor por si, para si, sem perder a perspectiva de estar num contexto e num agrupamento maior, qual seja a sociedade que a abriga e o tempo em que foi construída.

Para Franz Boas (2012) há que se considerar o aspecto histórico e particular de cada cultura. As culturas particulares devem ser estudadas a partir das necessidades e das características do grupo que a constituiu. Para Levi-Strauss (1995) as culturas se desenvolvem com um mecanismo próprio em várias direções e em contato com outras culturas, pelo que chamou de coalizão. Tem-se, assim, uma cultura híbrida ou mestiça, uma realidade plural, multicultural.

Estas são as premissas básicas do TemaTransversal "Pluralidade Cultural", dos PCNs. Como tal, deve estar presente em todas as disciplinas, atividades e projetos, de modo a incluir efetivamente o assunto nas escolas com vistas da criação de uma sociedade que compreenda a si mesma como multicultural, como permeada pelas diferenças, igualmente valorosas e importantes. Pode-se afirmar que este tema transversal tem como intenção última e primeira construir um novo paradigma conceitual e social, qual seja, o a heterogeneidade, em lugar da premência e da busca da homogeneização de padrões e pensamentos que assola a sociedade há tempos. Este último visa afirmar a força de uma classe social sobre as demais. Baseia-se em relações de força, na construção ideológica de fracos e fortes, de superiores e de inferiores, dos que devem ser considerados e dos que devem ser menosprezados.

Escolas Plurais

De modo alinhar-se a um projeto educacional e social que visem a construção de um sociedade baseada na igualdade de deveres e de direitos, escolas, professores e alunos devem estar, em primeiro lugar, a par destas discussões. A escola ainda é um local para acesso, discussão e produção do conhecimento. É partir de sua ação interpretativa sobre os conceitos que fornecem uma visão do mundo que os sujeitos escolares, acima mencionados, constituem-se, em grande parte como cidadãos ou e como seres humanos, apropriando-se do conhecimento humanamente construído. Constituem desta forma, saberes que lhes darão condições intelectivas e argumentativas de participarem ativamente do debate acerca do projeto de escola e de sociedade em que suas ações se desenrolam. Desdobrar saber em poder é, segundo a filosofia pragmatista, o fazer. Fazer que é aqui entendido, como uma ação interpretativa, constitutiva de um entendimento para si e compartilhado, propositiva de novas ideias e passível sempre de reconstrução. Assim os sujeitos se constituem e constituem o mundo em que estão.

A ação discursiva é o instrumento privilegiado do professor de escola. Por ela, o professor se constitui como agente ativo. Este é o mesmo processo que se aplica ao aluno, outro sujeito escolar. Sua presença está por exigir do professor este movimento em direção de si, professor, e em direção de si, aluno. O aluno se constitui neste processo como igualmente portador de uma potencialidade e de potencialidades discursivas, para interpretação e proposição.

Tais possibilidades de ação existem e são cultivadas, digamos assim, no ambiente escolar, mas não se encerram, acabam ou se limitam a ele. Professores e alunos continuam a existir como seres humanos sociais onde quer que estejam. Onde quer que estejam detém a posse dos atributos construídos num processo escolar de decifrar a realidade e de criar uma utensilagem mental para lidar com ela.

As determinações legais, os PCNs, as DCNs, os acordos internacionais e outros tantos documentos em que tais princípios podem ser encontrados dizem de um movimento social que vem desta perspectiva transformadora e que visam, ao mesmo tempo, sua constituição. Eles expressam uma realidade e uma necessidade histórico-social. Tem a intenção de promover novas reflexões e movimentos, mas como papéis não tem força, são letras impressas em folhas de papel ou circulando como códigos-fonte na rede mundial de computadores.

Só surtirão algum efeito se as pessoas se colocarem em movimento para executarem o proposto, motivadas por suas crenças internas, por designações de superiores em ambiente de trabalho ou por força de acordos de execução que envolvem interesses e projetos outros, mas relacionados. Mas também podem apresentar movimento contrário, de recusa, de não movimentação, de não se alinhar ao proposto. Mas ainda desta forma estão estabelecendo algum tipo de diálogo com o documento. Travaram contato com ele, de formas e intensidades variadas, elaboraram suas impressões e emitiram um parecer. Isto é dialogar com o proposto, como o documento, com as ideias colocadas. Há que se considerar que os textos, que os documentos,

que os dispositivos legais e discursivos que tocam em temas pertencentes ao universo da consideração da pluralidade e diversidade cultual, da multiculturalidade, das diferenças, tocam em temas, crenças e condutas humanas profundamente arraigadas, polêmicas, não equalizadas no universo interno de cada homem e do grupo social.

Teóricos da educação como Basil Bernstein (1996) e Antonio Vinao Frago (2001) falam da diferença que existe entre aquilo que o documento, a política, o discurso oficial propõe o que é feito no cotidiano das escolas, nas salas de aula, nas conversas entres os professores. Afirma Bernstein que o professor produz um campo de recontextualização do discurso, ou seja, ressignifica, dá novo ou, por vezes, dá outro significado ao que oferecido à sua interpretação. O professor passa, então, a agir dentro deste campo recontextualizado, orientando suas falas e fazeres por aquilo que ele mesmo produziu, que está muito mais de acordo com o que pode captar, com o que quis captar, com o que lhe interessou, com o que lhe dizia algo, do que com o discurso total do órgão que construiu o discurso originário, legal, governamental.

Tal movimento está ligado à várias causas. Pode-se apontar entre elas: (A) os professores tem um saber teórico e prático anteriores às propostas governamentais que os alcançam no exercício da docência. É com este saber previamente construído que passa a ler o que foi proposto; (B) a proposta oficial é sempre homogeneizante, para todos.

A este segundo ponto pode-se apresentar uma argumentação que diga do quanto as escolas são plurais, mesmo que pertencentes a um mesmo sistema de ensino. Por mais que devam e procurem seguir as prescrições normativas, sua cultura interna interfere neste processo, que é sempre composto por vários elementos distintos de uma escola para outra. Entre eles pode-se citar: (1) há uma história da instituição escolar a ser considerada; (2) há um entorno imediato e amplo em constante movimento a ser considerado; a composição e os processos deste entorno estão relacionados ao que entra na escola e ao que deve sair dela, considerando aqui alunado, o objetivo da escola, os insumos para a escola, interferências na estrutura física etc; (3) há um corpo docente com diferentes formações, diferentes fases de desenvolvimento profissional, com jornadas de trabalho distintas, com perspectivas profissionais distintas dentro de uma escola; (4) os membros da equipe escolar estabelecem entre si relação de afinidade, conflitos, acordos, medidas para realizar interesses dos diversos grupos; (5) as relações que os alunos estabelecem com os professores são particulares e particularizantes; (6) tais fatores contribuem para criação de um ambiente institucional mais ou menos organizado e planejado, mais ou menos receptivo as demandas surgidas, mais ou menos aberto ao diálogo, etc.

Assim como os distintos grupos sociais tem sua cultura, cada escola tem a sua, como afirma Julia (2001), quanto à cultura escolar.

Há que considerar ainda quando se busca interpretar as elaborações que provem das propostas dos textos e discursos oficiais que (C) o proposto pode não estar de acordo com o ponto de vista, com os interesses, com a visão de mundo daqueles que estão produzindo uma ressignificação. Esta falta de concordância, de afinidade, pode ser velada ou declarada abertamente, dependendo do grau de envolvimento com o setor de comando que emite a designação e com o interesse político do sujeito reelaborador. Este pode se colocar ao lado do proposto ou contra ele de acordo com uma perspectiva pessoal, que é sempre profissional aqui, ou de acordo com um interesse de grupo. Por mais esdrúxulo que possa parecer, mas a realidade confirma a bizarrice, por mais que as políticas e as medidas digam da necessidade de promover uma alfabetização ampla e eficiente, de promover o sucesso escolar, de melhorar a qualidade do ensino, se a escola e o professor simplesmente não estiverem interessados, se acharem que em algo melhor para fazerem da vida, simplesmente nada farão no sentido da política proposta.

Além disso, as políticas desconsideram o ciclo de vida profissional de docentes e gestores. O que foi proposto pode ser de difícil execução para professores iniciantes e pode ser novo demais, diferente demais para um professor em final de carreira, não mais aberto às mudanças (Huberman, 1995)

O que temos aí, é, de certa forma, um mapear do que dentro da escola pode oferecer resistências às medidas oficiais. Isto indica que o professor e a escola não ocupam sempre o lugar de morto no fenômeno educacional (Nóvoa, 1999).

Isto tudo nos diz, também, da presença ativa dos seres humanos nas instituições sociais, neste caso, a escola. As leis, determinações, as propostas fazem parte do processo de configuração das escolas, mas ao mesmo tempo fazem parte e são peças fundamentais as pessoas que lá estão, desempenhando funções de professores, coordenadores, gestores, apoiadores e alunos, que lá convivem, que lá trabalham, que lá se desenvolvem, que lá se formam.

A escola construiu para si duas figuras principais: o professor e o aluno. O aluno é sempre a criança, o jovem ou o adulto incompleto, em formação, em desenvolvimento. O professor é aquele que também está em formação, em processo de desenvolvimento - visto que aprendemos e nos desenvolvemos sempre, não só quando crianças e jovens – e que possui saberes e

experiências específicas e a função social de coordenar o processo de aprendizagem.

A pedagogia, ora nome de curso, ora nome de ciência, ou não, considerando designações adotadas em outros países, tem buscado as razões ultimas e primeiras do fenômeno educativo. Para tanto, alia-se às reflexões de ciências que lhe dá recursos investigativos e interpretativos que permitem a construção de significados para o que está a investigar.

O cinema

Se até aqui tratamos da pedagogia e suas verdades e legislações, da escola e sua pluralidade e multiplicidade, sujeitos e culturas, como podemos pensar a relação do cinema com a educação no tocante a pluralidade, diversidade e sujeitos culturais ? Como pensar um meio, capaz de tratar da subjetivação dos sujeitos plurais condenados a liberdade e ao medo de si e dos outros? Como permitir o exercício da liberdade para todos de modo a se garantir a todos o direito a diferença e a existência?

Para problematizarmos estas questões pensou-se na experiência e na prática de ver filmes. Pois estes através de imagens e sensações marcam a construção do olhar sobre o mundo, convocam o pensamento para um exame sobre a vida e o outro. Permite-nos ver a si e o outro contribuindo para o alargamento do horizonte daquele que olha e nesse olhar possa se ver e ver o outro, o diferente.

Desse modo a experiência de ver filmes traz em si a potencialidade das práticas de si como formação. A ideia de formação posta passa por esse lugar não institucionalizado, mas como processo que gira em torno de uma cultura em que a relação consigo é sobremaneira importante para a aprendizagem, pois mobiliza ética e esteticamente o sujeito.

Tomar as técnicas de si para pensarmos metodologicamente o cinema como o lugar para o exercício da tolerância como o lugar para o cuidado do outro no campo da educação para diversidade, pluralidade cultural, é pensar o cinema como o lugar que produzimos a nos mesmos ao mesmo tempo que aprendemos a cuidar do outro . Pensar o cinema como o lugar que nos permite dialogar com a diversidade cultural, que nos permite perceber o outro nas relações diversas plurais . Pensar o cinema que educa anarquicamente, que não possui moral, certo e errado, como o lugar do humano. Pensar nas diferentes formas de se relacionar no e com o humano. Pensar nas praticas de si.

As práticas de si implicam certas formas de aprendizagem e modificações dos indivíduos. Para o Foucault (2011) o cuidado de si que estava dado na antiguidade grega ao longo da história, e acaba por ampliar-se, possuía em si no primeiro momento a pratica de " um certo modo de encarar as coisas, de estar no mundo, de praticar ações , de ter relações com o outro. A *epimélia heautoû* é uma atitude – para consigo, para com os outros, para com o mundo". Essa exige uma certa "*atenção do olhar para si*", mas designa também atenção algumas ações que nos permite assumir-se , *nos modificarmos, , nos purificarmos, nos transformarmos, nos transfiguramos* […] que se constituem em exercícios longos que envolvem "*técnicas de meditação , memorização do passado, exame de consciência , as de verificação das representações"* (p.11)

Ao voltarmos para o cinema como uma experiência ou prática de si é pensar esse lugar em que olhar para as coisas que concerne a nos mesmos é pensar em uma prática ética e estética a partir das imagens retratadas em lugares, pessoas e suas histórias , textos e contextos cinematográficos voltados para o problema da diversidade .é pensarmos na diversidade pluralidade cultural e na tolerância como exercício para o cuidado de si e dos outros. Uma boa leitura do papel educativo do cinema é a coletânea Educação, Cultura e Cinema , em especial o volume que trata da diversidade cultural(A diversidade cultural vai ao cinema), organizada por Inês de Assunçao de Castro Teixeira e Jose de Souza Miguel Lopes . No volume citado as autores convidam professores do mundo acadêmico para a partir dos filmes discutirem as questões sobre diversidade cultural e desigualdade social. As discussões passam pelas questões de gênero etnia, sexuais, etárias, geracionais, regionais , religiosas e morais.

Iniciamos este texto falando da pluralidade e diversidade cultural e do tratamento pedagógico dado à questão em documentos, avançamos em direção as escolas que enfrentam cotidianamente essas questões e a necessidade de coletivamente eliminarem as atitudes racistas, preconceituosas e xenófobas que habitam em muitas de suas praticas pedagógicas; Nos detemos na importância de por meio da experiência cinematográfica, via interação dialógica entre culturas, nos exercitarmos nas reflexões individuais e coletivas sobre os cuidados de si, defendendo o direito a diversidade , ampliando desse modo a nossa sensibilidade para com o outro e por fim da necessária consideração do tema da tolerância em meio a esta discussão. Desse modo os lugares para ensinar o cuidar-se, o discutir, o viver num ambiente de diversidade cultural não pode prescindir de uma atitude e de um pensamento em que a base seja a tolerância.

O que é a tolerância?

Do ponto de vista da sociedade, a tolerância é a capacidade de uma pessoa ou grupo social de aceitar outra pessoa ou grupo que tem uma atitude diferente

da que é a norma no sistema de significados em que se está inserido. Numa concepção moderna é também a atitude pessoal e comunitária de aceitar valores diferentes daqueles adotados pelo grupo de pertença original.

Numa fala à Assembléia Geral da ONU (2010), o Secretário Geral da organização, Om Ban Ki-Moon, afirmou que:

> A tolerância é essencial para construir uma sociedade mundial unida em torno de valores comuns. A tolerância é uma virtude e uma qualidade que permite construir pontes e abrir canais e comunicação. Não significa aceitar todas as práticas e opiniões, mas promover maior consciência e respeito pelos direitos humanos e liberdades fundamentais. Deve ser ensinada, incentivada e transmitida.
>
> Uma humanidade unida significa vivermos e trabalharmos juntos, com base no respeito mútuo e para a riqueza que nos traz a condição humana.

Segundo Nicolau Abbagnano (2007, p. 961), "… a tolerância aparece como elemento indispensável da vida do Ocidente só depois da Reforma nas lutas que opuseram várias facções da cristandade". Afirma ainda que: "Em 1539, Jean Bodin falou da necessidade de paz religiosa a ser obtida como um retorno à religião natural que eliminasse as controvérsias dogmáticas" (*idem*).

Para o autor, o Tratado sobre a Tolerância, de Voltaire, datado de 1763:

> […] exerceu influência histórica [e] passou a fazer parte da consciência civil de povos no mundo inteiro. Todavia, a sua realização nas instituições que regem a vida de muitos povos é incompleta e está sempre sujeita a novos perigos.
>
> Na linguagem mais ampla […] também é entendida em sentido mais amplo [que a religiosa], abrangendo qualquer forma de liberdade, seja ela moral, política ou social. Assim entendida, identifica-se com o pluralismo de valores, de grupo e de interesses na sociedade contemporânea […]. Por tolerância pura entende-se, as vezes, a tolerância que se estende às políticas, às condições e aos comportamentos que não deveriam ser tolerados por impedirem ou mesmo substituírem as probabilidades de uma existência ou sofrimento. Marcuse afirmou que a tolerância indiscriminada se justifica nos debates inócuos e nas discussões acadêmicas, sendo indispensável na religião e na ciência, não se pode admitir quando estão em jogo a paz, a liberdade e a felicidade da existência, porque nesse caso equivaleria à repressão de todos os fatores e inovação da realidade social […]. Contudo, nesse significado mais genérico a tolerância não e distingue da liberdade, e seus problemas são os mesmos dos limites e das condições da liberdade política. (ABBAGNANO, 2007, p. 962).

Tratar da tolerância remete à intolerância. Uma das facetas mais conhecidas é a intolerância religiosa. Atualmente, um exemplo exacerbado de intolerância religiosa são os atos terroristas da Al-Qaeda e do estado islâmico. É lógico que a questão não é apenas religiosa, há também interesses políticos e econômicos por trás disto. Mas cabe perguntar: e quando na história da humanidade foi possível fala em interesses apenas religiosos? Pelo que tem-se demonstrado, nunca.

Se a tolerância nos diz de um sentimento, de uma atitude de aceitação, de acomodação, a intolerância nos diz de uma repulsa, de um afastar o que é diferente, o que muitas vezes está relacionado ao medo do outro, do que é diferente, o que leva atribuir a este outro uma faceta de inaceitável, de inferior, de algo que deve ser rechaçado, de algo que deve ser até exterminado.

É o que faz o terrorismo. Ele rotula, afasta e destrói o que é diferente e tido como inferior e prejudicial, o que ele entende como ameaçador por conta de algum tipo de interesse por poder.

No sentido da filosofia moral o terrorismo poderia ser interpretado como uma forma de decadência ou regressão. Ou seja, o terrorismo nega tudo o que o homem construiu em torno da produção de uma existência e de um mundo social e harmonioso, comunitário, livre e tolerante, no que estão as condições mínimas de sobrevivência do ser humano enquanto indivíduo e grupo.

Imaginemos se entrássemos todos ao mesmo tempo numa histeria coletiva, nessa patologia psiquiátrica da intolerância e do revide, do olho por olho e dente por dente? Não haveria mais humanidade. Nos autodestruiríamos completamente.

Se é tolerância que nos dá as condições básicas de existir, de ser e de conviver, a intolerância é o sinal de um marcha para o fim.

Mas a educação é baseada numa aposta positiva da humanidade. Há um filósofo da educação contemporâneo, Hubert Hannoun, que em sua obra Educação: certezas e apostas (1992) fala dos pressupostos fundamentais da educação, sem os quais não se poderia por a tarefa educativa a caminho. Os pressupostos são: (1) supõe-se que a humanidade seja obreira da felicidade; (2) supõe-se positiva a imagem do homem a ser formado; (3) supõe-se que a pessoa humana seja perfectível, e (4)

supõe-se que a pessoa humana esteja capacitada para a liberdade.

Ao tratar do primeiro pressuposto o autor remete ao mito da criação hesiodéico de Prometeu e Pandora. Prometeu rouba dos deuses do Olimpo o fogo da vida e o dá aos homens. Os deuses, enfurecidos com Prometeu, o prendema na rocha Tarpéia, condenando-o ao castigo eterno de ter seu fígado comido pelos abutres. Os homens recebem, por sua vez, o castigo de terem de cuidarem da sua própria vida, dali por diante, já que aceitam o fogo roubado por Prometeu. Este é o suplício impingido aos homens, fazerem a si e a seu mundo. A produção da vida humana está na aposta que os homens escolherão o Reino e não as Trevas, a vida e não a morte, já que agora o poder está com eles.

Para o segundo pressuposto Hannoun fala de um eterno vir a ser que compõem o homem. De maneira diversa de outros animais o homem não nasce homem como o conhecemos, como homem social, racional, bípede, possuidor de códigos de linguagem, produtor de símbolos e de objetos pertencente a uma forma de cultura. Se deixado à própria sorte, em meio natural, o ser que nasce homem se tornará adquirirá hábitos, postura e linguagem próprios da raça animal em que ele tenha crescido. Casos de crianças criadas com lobos são exemplo disso. O caso do menino Victor encontrada nas florestas das cercanias de Paris em pleno século XIX dão exemplo disso. Ao contrário, se um filhote de gato for deixado em meio a cachorros ele não aprenderá a latir, mas sim a miar, e não perderá a habilidade de subir em superfíceis, de saltar e cair nas quatro patas. O homem é um ser social, como já dizia Aristóteles. Para outro educador, Bernard Charlot, o homem e filho do homem. A posse de sua humanidade está no contato com outros homens. É um pouco isto que afirma Vigotski ao falar da importância da socialização para o desenvolvimento humano.

O homem é também perfectível, segundo Hannoun. E a educação aposta nisto. Aposta que há um estado ulterior preferível ao estado presente. Que há sempre um ponto superior em que o homem pode chegar, e que lhe dará e trará novas e melhoras oportunidades, aprendizados e crescimento. Há sempre o que fazer, o que a aprender. Um processo que nãos e esgota.

E, por fim, é o homem condenado à liberdade. Uma liberdade hegeliana. A conquista de uma posse de si completa e total que permite ao homem ser quem ele realmente é em toda e qualquer situação, em todo e qualquer tempo e com quer que seja. Ele é um consigo mesmo, sem deixar de estar com os outros. Vivendo em primeiro lugar consigo mesmo, inteiro, e ao mesmo tempo, convivendo e sendo o que é. Uma igualdade consigo na alteridade. Esta a verdadeira liberdade. E a educação conduz o homem neste processo de inteirar-se e integrar-se.

Hannoun nos fala aqui de uma humanidade em que se pode apostar, em uma humanidade perfectível, que pode alcançar a felicidade, a liberdade, que escolherá o reino e não as trevas, que está em harmonia consigo e com os outros. Neste estado não há lugar para o medo, para o terrorismo, para intolerância.

Pensou-se para tanto como a experiência a prática de ver filmes pode permitir que os sujeitos da aprendizagem possam aprender a cuidar de si e dos outros , os outros entendidos aqui como o estranho, o diferente culturalmente. Vamos tratar um pouco do tema do medo, mas aqui de um medo que é o "medo do outro", do diferente, do diverso, pois nisto pode estar a origem da intolerância.

Optando por uma argumentação dentro da Pedagogia que nos ajuda a entender o fenômeno educativo entraremos pelo caminho da História da Educação. Optando por uma investigação histórica sobre a tolerância, e seu inverso a intolerância, e uma conseqüência da intolerância, o medo, chegamos a Jean Delumeau, que o pesquisou por 20 anos.

Para entender a origem e a configuração do medo na sociedade ocidental, Delumeau (2009) optou por uma investigação na longa duração. É possível flagrar em estudos de longa duração permanências multisseculares ou milenares nos processos históricos.O autor debruçou-se sobre dados que diziam respeito a seu objeto de estudo que datam do século XIV ao XIX. Pertencente à uma determinada escola dentro da história, a história das mentalidades, Delumeau quis saber como o medo esteve presente, como se manifestou, o que significava no período citado acima. Produziu duas obras sobre o tema: O medo no Ocidente, de 1978 e O pecado e a morte, de 1983.

Em 2005 Delumeau foi à PUC do Rio de Janeiro falar sobre suas obras. A fala do filósofo Leandro Konder, que abriu a sessão de trabalhos em que Delumeau proferiu sua palestra sobre o tema em questão, nos ajuda a entender a importância das contribuições do historiados para o debate acerca da tolerância, da intolerância:

> Vivemos numa época na qual a História marca presença com muita ênfase na nossa existência. As mudanças proliferam e nos dão a impressão de que estão se acelerando. Em alguns casos os hábitos, as instituições, os costumes e os valores que há um ou dois séculos levavam duas ou três gerações para se modificar vem se transformando no âmbito da mesma geração.
>
> Nossa maneira de apreender essas modificações, que nos parecem vertiginosas, não

> poderiam deixar de se modificar. Contudo, nem sempre temos conseguido mudar suficientemente nosso modo de encarar as mudanças. Nosso saudoso Helio Pelegrino nos advertia sempre para o fato de que existem matrizes internas para o conservadorismo. Mudar é arriscar a perder sua identidade, é correr o risco de morrer. (KONDER, 2006, p. 04)

E esta morte pode ser a extinção da vida física, mas pode ser também a morte de certezas pessoais, de valores que nos mantinham de pé, que nos sustentam e até de ilusões, preconceitos e modos de entender o mundo e de viver nele.

Com estas perspectivas de morte, com estes medos, lidavam já os homens na Europa entre os séculos XIV e XIX, segundo Delumeau. Somavam-se aqueles o medo das guerras, da peste e da fome. Delumeau flagra este estado de coisas na literatura, na iconografia, em letras de músicas, em panfletos, em toda e qualquer fonte histórica da época.

Percebeu que o medo começou a se fazer presente no Ocidente sobremaneira quando do início da ascensão da burguesia. Encorajada pela nobreza ameaçada, a burguesia começa a produzir materiais, discursos, práticas e valores, numa literatura de época que reforça a exaltação de nuances do temor. Trata do cavaleiro destemido, capaz de tudo por seu reino e por sua amada. Disto depende seu acesso à glória do mundo, à honra. De sua coragem, de seu destemor.

Mas se o cavaleiro era o destemido, o forte, o povo foi produzido nos discursos e práticas produzidos na Europa entre o XIV e o XVII, estudados por Delumeau, o povo foi produzido como o medroso, o fraco e o incapaz. Este discurso era uma forma de justificar o poder dos dominantes sobre a massa dos pobres, ameaçadora, em maior número, incivilizada.

Thomas More, em sua Utopia (2004, p. 48), considera que: "[…] a pobreza do povo é a defesa da monarquia […] a indigência e a miséria eliminam toda coragem, embrutece as almas, acomodam-nas ao sofrimento e à escuridão e as oprimem ao ponto de tirar-lhes toda energia para sacudir o jogo".

O pobre, neste contexto, é o outro. A massa. É preciso domar a massa para que ela nem tente requisitar o poder.

O índio é o outro, fazendo referência às populações com as quais os navegadores dos séculos XVI e XVII fizeram contato nas terras descobertas. Ele era tido como bárbaro, selvagem, inferior, tomando por base um conceito de cultura exterior à estas populações, partindo de um padrão eurocêntrico moderno. Assim tiveram que ser categorizados de modo a justificar sua escravidão, extermínio e aculturação. Assim não atrapalhariam os planos de reis e nobres na exploração das riquezas das quais estas população nativas dispunham.

Os turcos mulçumanos eram o outro, considerando as guerras pela Terra Santa, nas Cruzadas. Haviam que ser dominados, expulsos, mortos.

O católico era o outro, considerando a Reforma Protestante.

Os protestantes eram o outro, considerando a Contra-Reforma Católica.

Até quando a resposta ao medo do outro será a intolerência e a destruição do diferente, do que se entende como diferente, como ameaçador, como encarnando algum tipo de morte, de sinalização de um processo natural e necessário de mudança, haja vista que em sociedade a mudança é irrevogável, irresistível?

Para Maupassant (Cf. Lorimier, 2003, p. 77) o medo é a decomposição da alma, é uma morte antecipada. O indivíduo se separa de si, há uma cisão, ele faz os indivíduos regredirem e pode regredir assumindo a forma de violência. O medo coletivo pode conduzir a comportamentos absurdos e suicidas.

A LDB, os PCNs, as DCNs, a 10.639 apostam na vida, na tolerância, no Reino. Pretendem conduzir o homem à perfeição, à positividade, à liberdade e à efetividade de uma proposta de pluralidade cultural, de uma convivência multicultural.

Mas as pessoas podem se apropriar de maneiras diferenciadas dos discursos oficiais. Pode-se recontextualizar. Recontextualizaremos, entenderemos e atuaremos com qual lente, de qual perspectiva? O que nossas experiências pregressas, o que nós somos nos diz desta tolerância e de uma perspectiva plural de vida? Em que sentido estamos agindo? Qual nossa aposta? O Reino ou as Trevas? Aqui escolhe-se o Reino.

Referências

ABBAGANANO, Nicola. *Dicionário de Filosofia*. Trad. Alfredo Bossi. São Paulo: Martins Fontes, 2007.

BERNSTEIN, Basil. A *estrutura do discurso pedagógico: clase, códigos e controle*. Trad. Tomaz Tadeu da Silva. Petrópolis: Vozes, 1996

BOAZ, Frans. *Antropologia cultural*. Texto selecionado, apresentação e tradução Celso Castro, Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2012.

BRASIL. *Lei nº 9394, de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional.* Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm. Acesso em 08 de julho de 2011.

_____. SECRETARIA DE EDUCAÇÃO FUNDAMENTAL. *Parâmetros Curriculares Nacionais: introdução aos parâmetros curriculares nacionais.* Secretaria de Educação Fundamental. Brasília: MEC/SEF, 1997, 126p.

_____. *Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003.* Altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da Rede de Ensino a obrigatoriedade da temática "História e Cultura Afro-Brasileira", e dá outras providências. Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.639.htm. Acesso em 12 de maio de 2016.

CHARLOT,Bernard. *Da relação com o saber.*Trad. Bruno Magne. Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000, p. 51-58

DELUMEAU, Jean. *História do Medo no Ocidente, 1300-1800. Uma cidade sitiada.* Trad. Maria Lúcia Machado. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

FERNANDES, Dirce Lorimier. *A Literatura Infantil.* São Paulo, Edições Loyola, 2003.

FOUCUALT, michel. *A hermenêutica do sujeito.* Trad. Márcio Alves da Fonseca e Salma Tannus Muchail. Martins Fontes - SP, 2011.

HANNOUN, Hubert .*Educação: certezas e apostas*. Trad. Ivone C. Benedeti. São Paulo: Fundação Editora da UNESP, 1998.

HUBERMAN, Michaël. O ciclo de vida profissional dos professores. In: NÓVOA, A. (Org.). *Vidas de professores.* 2. ed. Porto, Portugal: Porto, 1995. p. 31-61.

JULIA, Dominique. A cultura escolar como objeto histórico. Revista Brasileira de Historia da Educação. SBHE, Campinas: Autores Associados, nº 1, jan/jun 2001.

KONDER, Leandro. Medo e História. *Revista Multitextos CTCH.* Pontifícia Universidade Católica do Rio de Janeiro: Rio de Janeiro, Ano 0, nº 3, 2006.

LÉVI-STRAUSS, Claude. Raza y cultura. Madrid: Catedra, 1995. (Colección Teorema)

MORE, Thomas, Utopia. Trad. Anah de Melo Franco.Brasília, IPRI, Editora da UNB, 2004.

MORGAN, Lewis, Henry. Evolucionismo cultural. Texto de Morgan, Tylor e Frazer. Textos selecionados, apresentação e revisão por Celso Castro. Trad. Maria Lucia de Oliveria. Rio de Janeiro, Jorge Zahar, 2005.

NOVOA, Antonio. O passado e o presente dos professores, In: NÓVOA, A. (Org.). *Profissão Professor.* Porto: Porto, 1999. p. 13-34.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS (ONU). *Mensagem do Secretário-Geral da ONU – Dia Internacional da Tolerância*. 2010. Disponível emhttp://www.unric.org/pt/mensagens-do-secretario-geral/29782-mensagem-do-secretario-geral-da-onu-dia-internacional-da-tolerancia. Acesso em 11 de maio de 2016.

SILVA, Tomaz Tadeu da. *Documentos de Identidade: uma introdução às teorías críticas de currículo.* 2ª ed. Belo Horizonte: Autentica, 2004.

TEIXEIRA, I. A. C.; LOPES, J. S. M. *A diversidade cultural vai ao cinema*. Belo Horizonte, MG: Editora Autêntica, 2006.

VINAO FRAGO, Antonio. Culturas escolares y reformas (sobre La naturaleza histórica de los sistemas e instituciones educativas. *Revista Teias.* Rio de Janeiro. Fac Educação/UERJ. Ano 1, n. 2, jul/dez 2000, p. 116-134.

_____. Fracassan las reformas educativas? La respuesta de um historiador. Sociedade Brasileira de História da Educação (org.) *Educação no Brasil: história e historiografia*. Campinas, SP. Autores Associados: São Paulo, SBHE, 2001, p. 21- 52.

34494

REVISÃO DA LITERATURA: SINDICALISMO DOCENTE E SEU PAPEL NAS GREVES DA REDE PÚBLICA PAULISTA

Viviane Belizario de Freitas Guinossi

Mestranda do Programa de Pós Graduação em Educação -PPGE; Universidade Nove de Julho - UNINOVE. vivi_freitas13@yaho..com.br

Carlos Bauer

Pós Doutor pela UNICAMP e professor do Programa de Pós Graduação em Educação –PPGE; Universidade Nove de Julho -UNINOVE. carlosbauer@pq.cnpq.br

Resumo

Esse artigo é parte do nosso estudo que busca contextualizar um momento da história da educação brasileira na qual, por meio de uma longa greve no ano de 1993, que perdurou por mais de três meses os professores da rede pública paulista enfrentaram uma dura batalha de resistência que teve como desfecho um episódio emblemático, a ocupação da Alesp (Assembleia Legislativa de São Paulo) por parte dos professores que tentavam negociar com o governo estadual melhores condições de trabalho e reposições salariais. Esse fato é um entre muitos momentos marcantes da batalha do sindicalismo docente que visa questionar a ordem posta pela onda neoliberal da década de 90 e a precarização no mundo do trabalho. Para compreender esse período fez-se necessário um levantamento bibliográfico dos trabalhos e estudos existentes na academia sobre nossa temática. A nossa pergunta nuclear da pesquisa consiste em investigar: do ponto de vista da resistência como se organizaram os professores durante a ocupação da Alesp (Assembleia Legislativa de São Paulo) na greve de 1993? Partindo desse questionamento procuramos iniciar uma pesquisa nos bancos de dados acadêmicos com intuito de balizar nosso percurso levantando quais aspectos desse momento histórico já foi estudado. O objetivo dessa pesquisa é entender esse momento da história dos professores da rede estadual paulista, como parte de um esforço que se dá para registrar de forma contextualizada a história da luta dos professores, intermediado pelo sindicato como parte importante na história da educação brasileira. O trabalho será realizado mediante fundamentação teórica por intermédio de autores da rede ASTE que tem amplas pesquisas ligadas ao associativismo e ao sindicalismo docente. A metodologia da pesquisa se dará por revisão da literatura, levantamento bibliográfico e como parte empírica, a coleta de dados em jornais da grande imprensa sobre o período e matérias disponíveis na sede da APEOESP (Sindicato dos Professores Oficial do Estado de São Paulo), além de entrevistas qualitativas com professores que participaram da greve e da ocupação da Alesp.

Palavras-chave: Sindicalismo docente. História da educação. Greve de professores. Apeoesp. Alesp.

Introdução

Os presentes parágrafos tem a intenção de procurar fundamentar conceitual e preliminarmente as pesquisas que estamos realizando e que trazem como principal objetivo reconstruir criticamente a trajetória de um momento emblemático da história dos professores da rede estadual do ensino de São Paulo, que foi a ocupação da Assembleia Legislativa pelos docentes durante a greve de 1993.

A ocupação aconteceu em 19 de outubro, como desdobramento de uma greve envolvendo parte significativa da categoria dos professores das escolas públicas estaduais paulistas, desgastados que estavam com os acontecimentos de um movimento reivindicativo que já ocorria há 65 dias sem conseguir atingir quaisquer uns dos seus intentos e nem mesmo firmar o diálogo conciliatório com o governo do estado de São Paulo.

Foram contados nove dias de ocupação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo (Alesp) efetivados pelo professorado paulista, num quadro de significativa solidariedade da sociedade e ação política que procurava chamar atenção da opinião pública para o desmantelamento da escola que estava em curso inspirado pelo ideário do chamado neoliberalismo que, então, ganhava força no debate político nacional; mas que teve na forte ação repressiva por parte do estado o emudecimento da questão social pelo uso da força policial.

Esse episódio faz parte da história do Sindicato dos professores do ensino oficial do Estado de São Paulo (APEOESP), mas também é uma página importante do colapso e da crise estrutural do sistema educacional brasileiro. Na medida em que traz à tona os primórdios da crescente influência dos organismos ditos multilaterais, como é o caso do Banco Mundial, do Fundo Monetário Internacional, da Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO), com suas pregações em torno da Declaração Mundial de Educação para Todos; reafirmados na Conferência de Nova Déli, no Relatório Jacques Delors e no Plano Decenal de Educação para Todos apresentado pelo estado brasileiro em 1993.

Esse período histórico educacional que tem, entre outros, como pontos cruciais para o seu balizamento as diretrizes emanadas do proclamado Consenso de Washington (1989) e da Declaração Mundial de Educação para Todos (1990) é merecedor de nossa atenção. Nesse contexto, os movimentos deflagrados pelos professores da rede pública estadual paulista, no calor da hora desses acontecimentos, nos parecem ser uma excelente oportunidade de se dimensionar o seu papel de resistência e questionamento à supremacia, política e ideológica, alcançada pelo neoliberalismo naquele momento histórico.

Os estudos sobre o associativismo e o sindicalismo dos trabalhadores em educação

A temática do sindicalismo operário é clássica e largamente desenvolvida nas áreas da sociologia, da história, da ciência política, do serviço social, da psicologia social etc., desde os primórdios desses campos do conhecimento nas universidades ocidentais. Ocorre que os estudos versando sobre o associativismo e o sindicalismo dos trabalhadores da educação e, mormente, aqueles preocupados com sua historicidade são poucos usuais mesmo no universo acadêmico educacional.

No caso dos programas de pós-graduação em educação, atuantes na contemporaneidade brasileira, os estudos existentes versando sobre a Apeoesp são aqueles que mais se destacam, com uma gama muito grande de pesquisadores preocupados com a sua presença política e o seu percurso histórico na educação brasileira.

Entretanto, pelo que pudemos apurar em nossas consultas as fontes bibliográficas especializadas e aos bancos de teses e dissertações, a ocupação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo, deflagrada a partir de 19 de outubro de 1993, até o presente momento, não mereceu nenhum estudo que procurasse dimensionar sua importância histórica educacional.

De fato, pelo que foi constatado esse marcante e conturbado episódio ainda permanece inédito dentre as inúmeras preocupações que motivam os pesquisadores que se tem dedicado a estudar a presença da Apeoesp na área educacional. Por essa razão acreditamos ser de suma importância essa reconstrução sob uma perspectiva histórica para tentar compreender as nuances desse período e sua importância da luta sindicalista na educação.

Para procurar compreender a gênese, os percalços do movimento paredista, que trouxe como a sua principal consequência à ocupação da Alesp é importante contextualizar o política e economicamente momento histórico que o país atravessa; como também se verificar a maneira em que produzia a sua inserção na dinâmica mais geral do capital numa fase histórica de predominância ideológica do chamado neoliberalismo. Nesse aspecto, autores como Perry Anderson (1995), Martin Carnoy (2202), L. C. H. Freitas (1999, 2007), Gaudêncio Frigoto (1995, 2000), Luiz Antônio Cunha (2007), entre outros, poderão contribuir sobremaneira com a caracterização da época histórica que tencionamos estudar.

Após um duro período de instabilidade política no qual os direitos políticos da população foram usurpados mediante o uso da força física e de ações golpistas de caráter jurídico que buscavam legitimar a ditadura instalada em 1964. Foram anos difíceis, pautados pelo estado de exceção, com a subtração de direitos elementares do Estado de democrático, tempo nos quais

as lutas sociais por melhores condições de vida e pela liberdade de expressão e organização política se tornavam muito árduas.

Num cenário de transição política, em 1993 o país passava por um momento político de fragilidade já que acabara de sofrer um processo de impeachment de um governo que tinha sido eleito por voto direto e com amplo apoio popular nas eleições de 1989.

Partindo dessa brevíssima contextualização, por ora, faz-se necessário uma revisão da literatura para que seja possível um levantamento de pesquisas relacionadas com a nossa temática com o intuito de alicerçar os nossos próprios passos nessa seara dos estudos acadêmicos. Desta sorte, partimos da premissa de que no interior dos programas de pós-graduação, nas páginas dos periódicos especializados, nos acervos eletrônicos das sociedades científicas, dos bancos de teses e dissertações, em compêndios e na literatura correlata aos nossos objetivos poderemos encontrar contribuições significativas que possam trazer informações significativas para o constructo da nossa própria pesquisa.

Algumas informações preliminares

Após visitar os bancos de dados acadêmicos dos principais programas de pós-graduação do país e soberbamente considerados relevantes para a área educacional do país, podemos afirmar que não há o registro de quaisquer pesquisas especificamente tratando da greve dos professores realizada em 1993 na rede estadual de São Paulo; tão pouco sobre a ocupação da Assembleia Legislativa do Estado de São Paulo decorrente desse movimento paredista, sendo esse o nosso principal objeto de estudo. De qualquer forma, julgamos que se torna importante procurar conhecer e compreender estudos relacionados à nossa abordagem e atinentes a construção da história do associativismo e do sindicalismo de trabalhadores em educação.

Dito isso, fizemos um apanhado geral do que encontramos e achamos relevante para o estudo, trazendo também dados de quantas pesquisas tivemos contato nesse percurso. Iniciamos pelo site da Associação Nacional de Pesquisa em Educação (ANPED), no qual o grupo de trabalho História da Educação, foram encontrados 182 trabalhos nenhum com a nossa temática ou pelo menos com o período da nossa pesquisa. Já no grupo Trabalho e Educação foram encontrados 116 pesquisas, dentre esses, apenas dois com aproximação com nosso objeto de estudo. Intitulados "Quem quer ser professor? A precariedade objetiva e subjetiva no trabalho docente" das autoras Walkiria Rigolon e Selma Venco, no qual é discutida a condição do trabalho docente e a desvalorização dessa carreira. Em "Política de qualificação profissional e difusão do neoliberalismo no meio operário", Patrícia Vieira traz traços do neoliberalismo que atinge os trabalhadores com a exigência da qualificação profissional como premissa de merecimento no mercado, realidade que pode ser detectada no mundo do trabalho docente. No grupo de trabalho Política e Educação superior foram encontrados 91 trabalhos, porém com aderência ao nosso objetivo nenhuma pesquisa se destacou. O mesmo ocorreu no grupo de trabalho Movimentos sociais, sujeitos e processos educativos, que com 150 estudos, nenhum se relaciona a nossa temática. O mesmo processo se deu em Educação Popular que com 136 trabalhos nada tinha aderência ao estudo em questão, sendo assim também com Sociologia da Educação que registrou 83 trabalhos.

Segundo banco de dados que nos debruçamos em nossas buscas foi o da Sociedade Brasileira de Sociologia, no qual utilizamos as palavras chaves para a busca: sindicalismos, educação na década de 1990, greve dos professores em São Paulo, greve dos professores, greve, história da educação, Apeoesp, ocupação, alesp. Entre essas palavras chaves nenhum trabalho de relevância para nosso estudo se destacou nesse banco de dados.

Continuamos a busca no Portal das Ciências Sociais Brasileiras (ANPOCS) com as palavras chaves: sindicalismo, greve, apeoesp, ocupação. Após a pesquisa constatamos que nenhum trabalho registrado no banco de dados tinha aderência com nosso estudo.

A busca continuou no site da Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível superior (Capes), no qual encontramos objetivamente mais estudos que vão contribuir para avançarmos na pesquisa. As buscas se deram com as palavras chaves, ocupação com 1946 trabalhos, ocupação nas escolas com 485 pesquisas, ocupação como tática de luta com 33 resultados, greve dos professores com 286 arquivos, no qual destacamos alguns estudos como "Precarização e resistência docente: Memórias de greves e crise de mobilização na Secretaria Estadual de Educação de São Paulo", no qual Mariana Esteves de Oliveira discute a condição do professor e seus processo de resistências nos processos de greve. Também selecionamos "Partidos e sindicatos: escritos de sociologia política" De Leôncio Martins, para nos ajudar a compreender um pouco mais a relação entre os sindicatos e os partidos políticos na dinâmica da sociedade. Do mesmo autor, ainda temos "Destino do Sindicato" para contribuir nessa compreensão. Do período histórico no qual nosso objeto de estudo se localiza, destacamos " A construção intelectual do Brasil contemporâneo: da resistência à ditadura ao governo FHC", Bernado Sorj. Ainda nesse esforço de compreender a relação e importância dos sindicatos destacamos o estudo " A relação entre o Estado e os sindicatos sob uma perspectiva territorial" de Amir El Hakim de Paula.

Ainda no banco de dados da Capes os trabalhos mais relevantes foram encontrados com as palavras chaves: sindicalismo docente, no qual obtivemos 171 estudos como resultados e destacamos os seguintes: " Condição de emergência do sindicalismo docente: Conditions for the emergence of teachers´labor unions" dos autores: Sadi Dal Rosso; Hélvia Leite Cruz; Erlando da Silva Rêses. " Marx, Engels e o sindicalismo docente" de Carlos Bauer e Alessandro Rubens Matos. "Condição de construção histórica do sindicalismo docente de educação básica" de Hélvia Leite Cruz, " Sindicalismo docente em México, Brasil y argenteina: uma hipótese explicativa de su estructuración diferenciada" De Julián Gindin, "Sindicatos, trabalho e educação: um estudo do posicionamento do sindicalismo docente brasileiro e português durante a década de 1990, de Ivonaldo Neres Leite. Ainda temos " Somos todos trabalhadores em Educação? Reflexões sobre identidades docente desde a perspectiva de sindicalista" da Márcia Ondina Vieira Ferreira. Ainda temos " De vocação para a profissão: organização sindical docente e identidade social do professor" de Erlando da Silva Rêses.

Com a palavra chave Apeoesp foram encontrados 11 trabalhos, nos quais destacamos " Condição de construção do sindicalismo docente de educação básica" de Hélvia Leite Cruz. A pesquisa ainda se deu com as palavras chaves: greve em 1993 no qual não obtivemos nenhum resultado. O mesmo se deu com as palavras história da educação.

O levantamento se deu também no site da Scielo, no qual obtivemos os seguintes resultados. Com as palavras chaves: sindicalismo no Brasil foram encontrados 56 artigos, dos quais destacamos: " O movimento sindical na Argentina e no Brasil (2002-2014) dos autores Adalberto Cardoso e Julián Gindin. "As múltiplas faces do trabalho precário e o sindicalismo: a experiência brasileira" de Fernado Ramalho Martins e Jacob Carlos Lima. Ainda temos "A ditadura militar e a proletarização dos professores" de Amarilio Ferreira JR e Marisa Bittar. "O sistema de Relações de Trabalho no Brasil: alguns traços históricos e sua precarização atual" de Márcia da Silva Costa. " Trabalho e sindicalismo no Brasil: um balanço crítico da 'década neoliberal' (1990-2000) de Giovanni Alves. Ainda do mesmo autor "Do 'Novo sindicalismo' à ' concertação social' ascensão (e crise) do sindicalismo no Brasil (1978-1998).

A busca no bando de dados da Scielo continuou com as palavras chaves: Apeoesp, greve dos professores que não houve nenhum resultado. Com a palavra chave: greve em São Paulo foram encontrados 19 trabalhos, entretanto, nenhum com tanta aderência ao estudo proposto. Já com a palavra chave: greve, os resultados obtidos foram 117 artigos, dos quais nenhum foi destacado para nossa pesquisa nesse momento.

Referências

ANDERSON, Perry. "Balanço do neoliberalismo". In: SADER, Emir; GENTILI, Pablo. *Pós-Neoliberalismo*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1995.

ANTUNES, Ricardo. O Que É Sindicalismo. (Coleção: Primeiros Passos) (Sindicalismo -Políticas - São Paulo: Editora Brasiliense, 1980.

BAUER, Carlos; DINIZ, Cássio; PAULISTA, Maria Inês (orgs). Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil. Jundiaí: Editora Paco, 2013

BAUER, Carlos; DANTAS, Vanessa; BERNARDI MIGUEL, Mirian Maria, PAIVA, Luís Beserra de; DINIZ, Cássio (orgs). Sindicalismo e Associativismo dos Trabalhadores em Educação no Brasil: vol. 2. Jundiaí: Editora Paco, 2015

CARNOY, Martin. Mundialização e reforma na educação. Brasília: CNPq, IBICT, UNESCO, 2002.

CUNHA, L. A. O desenvolvimento meandroso da educação brasileira entre o estado e o mercado. *Educação e sociedade*, out 2007, vol. 28, nº 100, p. 809-829.

DAL ROSSO, Sadi. et ali. Associativismo e sindicalismo em educação - Organizações e lutas / Brasilia: Biblioteca "Sindicalismo em Educação" volume 1 - Paralelo 15, 2011.

DALL ROSSO, Sadi; LUCIO, Magda de Lima. O Sindicalismo Tardio da Educação Básica no Brasil. Revista Universidade e Sociedade. Brasília, DF, ano XIV, Nº 33, 2004.

DELORS, J. Educação: um tesouro a descobrir: Relatório para a UNESCO da Comissão Internacional sobre Educação para o século XXI. São Paulo, Brasília: Cortez, UNESCO, MEX, 1999.

FERREIRA JR., Amarilio. Sindicalismo e Proletarização: A SAGA DOS Professores Brasileiros. São Paulo, 1998. Tese (Doutorado em Historia Social) Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas - Universidade de São Paulo.

FREITAS, H. C. L. A reforma do ensino superior no campo da educação básica: as políticas educacionais e o movimento dos educadores. *Educação e sociedade*, ano XX, nº 68, dez 1999, p. 17-44.

_____. A (nova) política de formação de professores: a prioridade postergada. *Educação e sociedade 100*, v. 28, número especial, 2007, p. 1203-1230.

FRIGOTO, G. Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceptual no campo educacional. In GENTILI, P. (Org.) *Pedagogia da exclusão*: crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 1995.

_____. Educação e a crise do capitalismo real. São Paulo: Cortez, 2000.

GINDIN, Julián; FERREIRA, Marcia Ondina Vieira; DAL ROSSO, Sadi. (orgs). Associativismo e sindicalismo em educação – teoria, história e movimentos / Brasília: Biblioteca "Sindicalismo em Educação" volume 2 – Paralelo15, 2013.

34372

TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA: UMA INCLUSÃO REFLEXIVA

AUTISTIC SPECTRUM DISORDER: A REFLECTIVE INCLUSION

Régia Vidal dos Santos

Doutoranda em Educação pela Universidade Nove de Julho (UNINOVE); Docente e pesquisadora - UNINOVE. regiavs@gmail.com

Jason Ferreira Mafra

Doutor em Educação pela Universidade de São Paulo (USP); Diretor do Programa de Mestrado Profissional em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da UNINOVE e docente na mesma universidade. jasonmafra@gmail.com

Resumo

Este artigo tem como objetivo promover reflexões acerca da inclusão escolar de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na rede regular de ensino. Para tanto, apresenta depoimentos de professores e crianças de duas escolas do município de São Paulo, bem como de familiares e de um promotor de justiça do Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público do Estado de São Paulo (GEDUC-MPSP). Estes dados se configuram como resultado da pesquisa de mestrado *"A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista: uma possibilidade de emancipação"*, desenvolvida no período de 2015-2016 no Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais (PROGEPE) da Universidade Nove de Julho (UNINOVE). Com base nos pressupostos da metodologia qualitativa de caráter empírico-teórico e tendo como referencial teórico a concepção de educação emancipadora de Paulo Freire, a pesquisa partiu da hipótese de que, apesar da comunidade escolar reconhecer que a inclusão de crianças com TEA é uma atribuição da escola, dadas as condições pedagógicas, culturais e estruturais em que a mesma está imersa, essa inclusão não se materializa em um projeto educativo emancipador. Na referida pesquisa se propôs responder as questões: o encaminhamento político-pedagógico da equipe gestora e docente às crianças com TEA se traduz em uma perspectiva emancipadora? Como se desenvolve o trabalho educativo com as crianças com TEA nas duas escolas públicas dessa rede de ensino? Como os agentes envolvidos nesse processo acolhem e encaminham essa questão? Os resultados da pesquisa apontaram que, diante da tarefa de promover a inclusão escolar de crianças com TEA, ao mesmo tempo que tradicionais abordagens educativas centradas na concepção bancária ainda se fazem presentes, um enfoque libertador se anuncia. Neste artigo iluminamos as práticas e espaços de superação dessa perspectiva bancária, em que docentes apostam na dimensão do "ser mais" do aluno com TEA e procuram recriar a própria prática a partir da leitura da sua realidade pedagógica. Esses resultados sugerem caminhos para a construção de uma perspectiva emancipadora no processo educacional de crianças com o Transtorno do Espectro Autista.

Palavras-chave: Transtorno do espectro autista. Inclusão escolar. Educação especial. Emancipação. Educação básica.

Abstract: This article aims to promote reflection on the school inclusion of children with Autistic spectrum disorder (ASD) in regular education network. To this end, features testimonials from teachers and children from two schools in the city of São Paulo, as well as family and a Prosecutor of the special Performance Group Education of the Public Ministry of the State of São Paulo (GEDUC-MPSP). These data are as a result of the research master's thesis "the schooling of children with autistic spectrum disorder: a possibility of emancipation", developed in the period of 2015-2016 in the graduate program in management and Educational Practices (PROGEPE) University Nove de Julho (UNINOVE).

Based on assumptions of qualitative methodology of empirical-theoretical character and theoretical conception of emancipating education of Paulo Freire, the research started from the hypothesis that, despite the school community acknowledge that the inclusion of children with TEA is a school assignment, given the pedagogical, cultural and structural conditions in which it is immersed, that inclusion is not materialized in an emancipating education project. In this research proposed to answer the questions: the political-pedagogic forwarding Manager and team teaching to children with ASD translates to an emancipation perspective? How develops the educational work with children with ASD in two public schools education network? As the officers involved in that process and forward this issue? The survey results showed that, faced with the task of promoting the school inclusion of children with ASD, while traditional educational approaches centered on banking design still are present, a liberating approach advertises itself. In this article we light spaces and practices for overcoming this bank perspective, in which teachers are betting on the dimension "be more" of the student with ASD and seeking to recreate the practice itself from reading your pedagogical reality. These results suggest ways for the construction of a perspective in educational process of emancipating children with Autistic spectrum disorder.

Keywords: Autism spectrum disorder. School inclusion. Special education. Emancipation. Basic education.

Introdução

Promover a inclusão escolar de todas as crianças, dentre elas as com transtorno e deficiência, sem práticas de segregação, tem se firmado como um imperativo moral e político decorrente de uma demanda que se impôs a partir da mobilização de organizações civis ligadas, direta ou indiretamente, à essa questão. Sendo que, tal demanda, há mais de vinte e cinco anos, desponta em documentos oficiais, dentre estes, a Declaração sobre Educação para Todos (1990) e a Declaração de Salamanca (1994).

No Brasil, a Constituição Federal de 1988, o Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei nº 8.069/1990) e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394/96) normatizaram a premissa inclusiva presente nos documentos internacionais, assegurando sua vigência em todos os níveis de ensino.

No caso das pessoas com Transtorno do Espectro Autista (TEA), a Lei n.º 12.764/2012, instituiu a política nacional de proteção dos seus direitos e, dessa forma, assegurou a essas pessoas, que apresentam dificuldades na interação social, na comunicação e de comportamento, o arcabouço de direitos legais previsto para as pessoas com deficiência, entre eles, a educação.

Sabemos que leis como essas representam avanços na efetivação da inclusão, pois, além de retirar seres humanos do esquecimento, diante de escolas que insistem em fechar as portas para o diferente, a cobrança do que lhes foi assegurado se torna possível. Mas, também sabemos que, em se tratando de diferenças tão singulares, entre a positivação do direito e a permanência sem marginalização ou segregação há um fosso. Nesse sentido, examinar desafios e iluminar possibilidades que envolvem a inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA), na escola pública, torna-se imperativo.

Com tal propósito, esse artigo foi dividido em três partes, inicialmente apresentamos os princípios que orientam e normatizam o Atendimento Pedagógico Especializado (APE) na rede estadual de ensino paulista entre ponderações do promotor de justiça do Grupo de Atuação Especial de Educação do Ministério Público do Estado de São Paulo (GEDUC-MPSP). Na sequência, a fim de fomentar reflexões sobre como se dá a inclusão de crianças com TEA no contexto atual, procedemos à análise dos dados empíricos coletados a partir de entrevista semiestruturada com profissionais da educação e crianças, em duas escolas dessa rede de ensino. Por fim, as aproximações entre os desafios e as possibilidades serão estabelecidas e apresentadas as considerações sobre a escola diante da inclusão de crianças com TEA e seu papel no processo de humanização e libertação.

Singularidades do atendimento pedagógico especializado (APE)

A Resolução CNE/CEB nº 02/2001, que instituiu as Diretrizes Nacionais para a Educação Especial, em seu artigo 2º, determinou que os sistemas de ensino devem matricular todos os alunos e que cabe "[…] às escolas organizar-se para o atendimento aos educandos com necessidades educacionais especiais, assegurando as condições necessárias para uma educação de qualidade para todos" (BRASIL, 2001).

Em seu terceiro artigo a Educação Especial é definida como uma modalidade de educação escolar com uma proposta pedagógica pautada nas necessidades e particularidades do aluno que, por meio de recursos e serviços educacionais especiais, deve apoiar, complementar ou suplementar os serviços educacionais comuns. Sendo o público destinatário da Educação Especial os alunos que apresentam:

> I - dificuldades acentuadas de aprendizagem ou limitações no processo de desenvolvimento que dificultem o acompanhamento das atividades curriculares, compreendidas em dois grupos: a) aquelas não vinculadas a uma causa orgânica específica; b) aquelas relacionadas a condições, disfunções, limitações ou deficiências; II - dificuldades de comunicação e sinalização diferenciadas dos demais alunos, demandando a utilização de linguagens

> e códigos aplicáveis; III - altas habilidades/ superdotação, grande facilidade de aprendizagem que os leve a dominar rapidamente conceitos, procedimentos e atitudes. (BRASIL, 2001, Art. 5º).

De acordo com os artigos 7º e 8º dessa mesma legislação, esses alunos devem frequentar a classe comum do ensino regular e cabe ao professor dessa classe realizar flexibilização e adaptação curricular adequadas ao desenvolvimento dessas crianças e jovens. Esses artigos preveem, também, a atuação colaborativa entre os professores da sala comum e do atendimento educacional especializado (AEE). O AEE, por sua vez, deve ocorrer no contraturno em espaços denominados Salas de Recursos (SR) e contar com apoios necessários à aprendizagem.

Em 2008, no documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva* o termo necessidades educacionais especiais (NEE) foi substituído por "[…] alunos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento[1] e altas habilidades/superdotação" (BRASIL, 2008, p. 14). Esse documento não só tornou mais precisa a definição do público destinatário da Educação Especial, como reiterou a determinação quanto ao atendimento educacional ser realizado, em um turno na classe comum e, no turno diverso, em uma Sala de Recursos Multifuncional com equipamentos e professores habilitados a identificar, elaborar e organizar recursos pedagógicos destinados à participação no processo educacional de todos esses alunos e alunas. Desse modo, elucidou-se a necessidade de um trabalho conjunto entre professores da sala comum e da SR, de modo a promover a compreensão das complexidades que envolvem o aprendizado e o estímulo das potencialidades desse alunado, de modo a romper as barreiras que impeçam seu desenvolvimento.

Com relação à SR, no Estado de São Paulo, para cada deficiência deve corresponder uma SR específica, o que para o promotor de justiça do GEDUC – grupo do Ministério Público do Estado de São Paulo especializado em direito à educação – se revela inviável. Considerando a preocupação maior de implementação de uma política de educação inclusiva para todos. Nas suas palavras, essa proposta vem de encontro com "[…] a ideia de enxergar quais são os obstáculos dentro da sala de aula e tentar fazer essa ponte com a classe regular" (SANTOS, 2016, p. 176). Para ele, pensar em salas por deficiência é

> […] uma incongruência com a legislação, então é claro que pensar num surdo que precisa aprender libras, que precisa de um intérprete de libras, isso é uma coisa, um suporte específico; ou um cego que tem que aprender Braille, qualquer coisa do gênero… Agora, o AEE, como ele é pensado na legislação, ele é um espaço onde esse professor, que é um especialista, mas não em uma deficiência, ele é um especialista em educação inclusiva precisaria ter uma interlocução com a sala de aula e olhar naquele espaço o que acontece ali que atrapalha essa criança, seja ela autista, deficiente intelectual ou cega. É aquela pessoa que precisa de um olhar individualizado. E eu acho que a Secretaria trabalha, ainda, com compartimentos, como se tivesse uma técnica específica para trabalhar com a deficiência, e não há articulação entre o trabalho da sala de recursos com o trabalho da sala de aula (SANTOS, 2016, p. 177).

Na Resolução SE nº 61 de 2014, que dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino paulista, o termo AEE foi substituído pelo termo atendimento pedagógico especializado (APE). Como lembra esse promotor,

> Isso também é interessante, não sei se por concepções teóricas, ou se por políticas, a rede federal, a estadual e a municipal não usam os mesmos termos, o que seria muito melhor, Sala de Recursos chama de um jeito no município, uma é SAPE, para outra APE, para outra é SAAI, o plano individual de atendimento especializado tem um nome no município, outro no estado (SANTOS, 2016, p. 180).

A determinação de que as unidades de ensino com alunos com deficiência e transtorno deveriam solicitar autorização aos órgãos superiores para a implantação de Salas de Recursos por deficiência, corrobora a precarização do atendimento educacional oferecido a esses alunos. No Estado de São Paulo, de acordo com dados fornecidos pela Coordenadoria de Informação, Monitoramento e Avaliação Educacional da Secretaria Estadual de Educação de São Paulo (SEE/SP), as primeiras SR de TEA foram implantadas em 2014 e totalizavam 16 para o atendimento de 59 alunos em toda a rede estadual de ensino. No ano de 2015, passaram a ser 69 SR de TEA, atendendo 217 alunos com essa especifi-

1 Transtorno Global do Desenvolvimento (TGD), Transtorno do Espectro Autista (TEA), Transtorno Invasivo do Desenvolvimento (TID), e Autismo são terminologias usadas, muitas vezes, para determinar o mesmo conjunto de sinais ou sintomas. No documento *Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva*, lemos que as pessoas com transtornos globais do desenvolvimento são as que apresentam "[…] alterações qualitativas das interações sociais recíprocas e na comunicação, um repertório de interesses e atividades restrito, estereotipado e repetitivo" (BRASIL, 2008, p. 15).

cidade. Em uma rede com 13.825 alunos com deficiência matriculados e sendo atendidos por professores que, na maioria dos casos, mal conseguem conversar uns com os outros, tanto o número de SR quanto o atendimento carecem de estudos, reflexão e revisão. Como aponta o promotor de justiça do GEDUC, "[…] não está funcionando, principalmente o arranjo todo, institucional. A jornada do professor da sala de recursos não bate com o horário do professor da sala comum, então eles não se encontram, não olham para a sala (SANTOS, 2016, p. 178). Na sequência, esse promotor reitera,

> A rede é muito grande, […] a impressão que eu tenho é que há uma concepção ainda que não é ideal, porque trabalha com o olhar na deficiência e não como já está na legislação, a interação desse aluno com o espaço, quer dizer, se você não olha para sala de aula, como faz a inclusão? Se olha para o aluno, ahh ele é um aluno, tanto que a rede estadual ainda usa o termo "pervasivo", isso é uma coisa que não faz mais sentido. É pervasivo onde? Em relação a quê? (SANTOS, 2016, p. 189)

O termo pervasivo, na Educação Especial, é utilizado para definir os alunos que necessitam de apoio para as condições mínimas de vida. Entretanto, a questão que se coloca é: pervasivo é o aluno ou esse sistema que determina o desenvolvimento de recursos de acessibilidade como uma das maneiras para neutralizar a deficiência? Lembrando que recursos e espaços se encontram, na grande maioria, sucateados, potencializando as dificuldades para a concretização de uma política e de uma cultura inclusivas.

Nem todas as escolas, dessa imensa rede de ensino, têm espaço disponível para a abertura de uma SR; nem todos os professores de um turno conseguem esperar o professor do outro turno para pensar e construir, de forma conjunta, um plano de ensino-aprendizagem; "o que fazer" e "para quem" a legislação determinou; quanto a isso, parece não restar dúvida. Agora, "como fazer", como dar conta do discurso de universalização, garantir atendimento educacional adequado à criança tão singular sem tempos e espaços de troca e construção de conhecimento e recursos parece ser o grande desafio colocado à uma política pública que demonstra ter como preocupação maior a contenção de gastos.

Profissionais e crianças em cena

Na dissertação que embasa esse artigo, as entrevistas, com os profissionais e as crianças com TEA, foram realizadas em duas escolas, uma localizada na região central e outra na região leste do município de São Paulo, tendo o zelo de garantir aos participantes a liberdade para falar de suas percepções, crenças e valores acerca da inclusão escolar de crianças com TEA.

Sobre inclusão escolar, enfatizamos que, neste texto, é compreendida como uma proposta de remoção de barreiras em prol da aprendizagem de todas as crianças e envolve a prática do diálogo e a perspectiva da emancipação, portanto, "[…] não pode realizar-se ao isolamento, no individualismo, mas na comunhão, na solidariedade dos existires, daí que seja impossível dar-se nas relações antagônicas, entre opressores e oprimidos" (FREIRE, 2014, p. 105). Além disso, assim como Freire (2000, p. 55), consideramos que "[…] somos ou nos tornamos educáveis porque, ao lado da constatação de experiências negadoras da liberdade, verificamos também ser possível a luta pela liberdade e pela autonomia contra a opressão e o arbítrio" (FREIRE, 2000, p. 55).

Com o objetivo de resguardar a identidade dos entrevistados, os nomes das escolas e dos participantes foram substituídos por codinomes que correspondem a planetas e estrelas. Sendo aqui, uma escola denominada Órion; os gestores dessa escola: Mercúrio e Vênus; as professoras da sala comum e da SR, respectivamente: Terra e Marte; a agente de organização escolar: Pegasi; as crianças: Betelgeuse, Rigel, Bellatrix, Saiph, Mintaka e Alnitak; e o aluno com TEA: Sol.

O nome da outra escola foi substituído pelo codinome Sirius. Os gestores dessa escola forma denominados Saturno e Éris; as professores da sala comum e da SR, respectivamente: Urano e Netuno; a agente de organização escolar: Wasp; as crianças: Pegasus, Andromeda, Cassiopeia, Perseus, Cepheus e Gemini; e o aluno com TEA: Leo.

Considerando o propósito deste artigo de promover reflexões acerca dos desafios e possibilidades relacionados à inclusão de crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA) na escola pública, apresentaremos e discutiremos, dos dados empíricos coletados, as dimensões referentes à percepção sobre inclusão, prática pedagógica e fazeres que podem aproximar a escola real da escola desejada.

As duas escolas têm SR de TEA, contam com professora especializada e os profissionais reconhecem que a inclusão escolar, para além de uma determinação legal, faz parte de um difícil processo. Sobre a dificuldade que encontram para concretizar esse processo, a grande ênfase dada, quase que exclusivamente, recai sobre a ausência de formação, tanto inicial quanto continuada, revelando uma visão acrítica das ações encetadas.

Sobre o planejamento a professora Terra afirma:

> No planejamento ninguém lembra dessas crianças, são invisíveis! Só existem a partir do momento que começam a dar trabalho. Senão são invisíveis. Aí se a gente mostra que a gente enxerga todos, o pai também percebe que o trabalho da escola é diferenciado, isso é um ganho para escola, mas o pessoal da gestão, e não estou falando da gestão daqui, estou falado de um modo geral, da gestão das escolas, esse pessoal não vê como um ganho (SANTOS, 2016, p. 124).

No entanto, essa mesma professora reitera que incluir o aluno com TEA se configura num ganho para todas as crianças. Nas suas palavras, quando os pais percebem que até as crianças com mais dificuldade estão sendo bem tratadas e aprendendo, passam a ter a certeza de que o profissionalismo e tratamento humano se estende a seus filhos.

Suas palavras revelam a ciência de que a inclusão escolar não se restringe "[…] somente à população tradicionalmente atendida por ela, pois, se assim for, ela estará fadada ao insucesso, já que as diferentes expressões do fracasso escolar têm se abatido sobre os deserdados sociais […] sejam eles deficientes, com distúrbios ou *normais*" (BUENO, 2008, p. 60).

Entretanto, a percepção de que o aprendizado resulta da responsabilidade de todos por todos não se faz presente na fala de todos os profissionais. No caso da professora Urano, sobre inclusão, esta afirmar ser "[…] difícil porque é um professor só para dar conta de trinta mais o aluno com deficiência" (SANTOS, 2016, p. 159).

Esse ponto de vista que, reteramos, não é de uma única pessoa, evoca forçosamente, como assevera Apple (2017, p. 11), o questionamento sobre nossa posição "[…] na construção de uma sociedade que reflita valores menos egoístas, mais sociais e emancipatórios".

Sabemos que, por pertencerem a um sistema de ensino, os limites e possibilidades de uma escola se dão entre as ingerências externas e o uso de um espaço interno de autonomia. Sendo que este segundo se fortalece, enquanto exercício de humanização e emancipação, diante da reflexão-ação-reflexão sobre políticas, práticas e culturas educacionais, conjugadas ao compromisso de todos por todos.

Para Pegasi os professores estão tateando no escuro, enquanto para Wasp inclusão é algo bonito só no papel, ou seja, nas duas escolas estudos sistemáticos com o propósito de equacionar e propor alternativas às dificuldades encontradas para a consolidação de um fazer conjunto e não seletivo, se ocorrem, não se revelam no cotidiano escolar.

Nas palavras de Bueno (2008, p.60), cabe a nós, profissionais da educação, levar em […] consideração que alunos com deficiência ou com distúrbios têm, sim, características pessoais que não podem deixar de ser consideradas". No entanto, se o intuito é o de uma efetiva melhoria da qualidade do ensino e da qualidade de vida no planeta, não faz sentido excluí-los do processo educacional; assim como não faz sentido continuar excluindo os demais grupos sociais historicamente desprezados por políticas sociais demagógicas e de manutenção dos privilégios de classe.

Sol, a criança com TEA matriculada na escola Órion, ao mesmo tempo que afirma gostar de brincar com as outras crianças, demonstra reconhecer que algumas crianças têm medo dele. Leo, a criança com TEA matriculada na escola Sirius, ao insinuar que só se sente seguro na SR, revelou seu isolamento.

A dificuldade de socialização, comunicação e a forma estranha como as crianças com TEA reagem às adversidades não advém de sua falta de empenho em ser "normal", nem da falta de empenho dos pais para fazer com que essa criança se adeque à vida em sociedade. Segundo Donvan e Zucker (2017, p. 531), trata-se de uma diferença, não deficiência e cabe às sociedades tentar "[…] lidar com o autismo na mais louvável direção, que é a do reconhecimento cada vez maior da dignidade dos indivíduos que são diferentes".

Sobre as possibilidades de escolarização de seu aluno com TEA, a professora Terra assinala

> Falavam que é impossível trabalhar com ele. Não, não é […]. A parte de escrita foi bem complicada, porque eu não sabia o que funcionava pra ele, tentei de tudo, hoje a gente começa pela palavra global, a palavra geradora, […] no final do ano passado ele sabia escrever até palavras mais complexas, passou as férias, tem que voltar um pouco, mas não comecei do zero […] Na matemática ele tem dificuldade no abstrato, tem que trabalhar o concreto, […]. Eu penso num planejamento para ele mais prático, para que ele tenha uma vida lá fora um pouco mais fácil. Então ele vai ter que aprender a ler e escrever e conseguir fazer algumas operações, não vou exigir que ele entenda porque esse número um passou para a dezena, isso ele vai poder fazer com a calculadora, eu não quero usar calculadora ainda pra que ele entenda alguma coisa, mas ele vai poder usar a calculadora. Ele não precisa copiar da lousa, porque ele vai poder usar um tablete, tirar uma foto, mas algumas coisas, comportamentos ele vai usar lá fora, ele vai poder escrever um bilhete, ele vai ler uma lista para fazer uma compra,

> ele tem que aprender a dar um troco. E essa dificuldade é nossa de entender que o conteúdo da escola, muitas vezes não tem sentido… Para que eu vou ficar me matando para que ele entenda quais são as regiões brasileiras? Até para os outros está difícil, pra ele a gente tem que ter uma coisa mais prática. A vida dele vai ser muito mais complexa do que isso, a gente tem que pensar o que a gente pode fazer para que não seja tão difícil (SANTOS, 2016, p. 125-126)

A convicção dessa professora se coaduna com a máxima ontológica de Freire (2014, 2015), de que seres humanos são seres inacabados, inconclusos, seres de relação e com vocação para "ser mais", tenham transtorno ou não. Essa tarefa não é simples, mas, como sua prática revela, não é impossível:

> […] no começo era mais a parte de entender o que era a escola, que ele tinha limite, mesmo que a porta não esteja trancada, que não adiantava gritar, que eu não ia bater nele para ele parar, porque ele só parava assim em casa, só parava com a porta trancada, só parava se alguém desse um sacode. Então essa foi a primeira parte. Aí a preocupação passou a ser como é que ele ia fazer o registro. A avaliação dele ia ser feita em cima de que? Foi aí que eu comecei a filmar, filmava, levava para casa, olhava o que eu tinha falado, o que o Sol tinha feito. Agora ele mesmo grava e fala, ele mesmo olha, ele mesmo comenta, olha o que eu fiz aqui, eu dei na cabeça dele, eu falo, você viu Sol… Hoje em dia minha preocupação maior é com o pedagógico, é aprender, e quando a atividade é diferente eu filmo (SANTOS, 2016, p. 128).

Conforme exposto na Declaração de Salamanca (BRASIL, 1994), as mudanças requeridas na educação fazem parte de uma ampla reforma e não se restringem ao trabalho a ser direcionado às crianças público destinatário da educação especial. Para as crianças da escola Órion, inclusão é "[…] todo mundo no meio de todo mundo. Se fosse uma conversa, ele entrava no meio da conversa, se fosse uma aula ele entra" (SANTOS, 2016, p. 149). Em contrapartida, os colegas de classe de Leo demonstraram não saber o que é inclusão e lembraram "a gente não convive muito com ele, porque ele fica mais na sala de deficientes, mas o pouco que ele vai ficar com a gente, a gente também aprende com ele" (SANTOS, 2016, p. 171).

Para muitas crianças, nos dias atuais, a escola se coloca como uma referência e como único espaço de convivência social, nesse sentido, lembramos que "[…] estar no mundo necessariamente significa estar com o mundo e com os outros" (FREIRE, 2015, p. 57) e que um processo de ensino-aprendizagem que se pauta na segregação precisa ser reavaliado, pois, "desde o momento em que a criança inicia na escola, esta tem a responsabilidade de ajustar seu trabalho de todas as formas possíveis para atender ás necessidades dessa criança em relação aos seus aspectos cognitivos e sociais" (PACHECO, 2007, p.98). Ademais, se desejamos formar seres verdadeiramente humanos, não há como fazê-lo "[…] sem o desaparecimento da opressão desumanizante" (FREIRE, 2014, p. 131).

Portanto, as condições que possibilitam a permanência com aprendizado das e entre as crianças, como já foi dito, deve ser sistematicamente organizada, avaliada e, sempre que necessário, adequada às possibilidades concretas de espaços de aprendizagem constituídos pela diversidade. Como afirma Freire (1981), promover transformações carece de coragem para, permanentemente, nos distanciarmos da realidade em que nos encontramos imersos e, ao retornarmos, exercitar a criticidade com um "[…] respeito, a toda a prova, aos educandos, aos educadores e às educadoras" (FREIRE, 2015, p. 109).

Nesse sentido, Éris advertiu

> […] para a escola trabalhar com essa criança, ela precisa conhecer a criança, […] A parceria da família é importante, uma rede de apoio é imprescindível, sem ela não tem inclusão. Nós tínhamos alunos com deficiência visual total, e teve um momento que eles foram fazer uma apresentação fora daqui, e essa aluna com deficiência visual total eu tive que levar até o palco, e para minha surpresa, quando nós subimos no palco ela disse assim "estou morrendo de vergonha". Eu na minha inocência, até então, pensei porque se ela não consegue ver as pessoas olhando para ela, e aí eu perguntei para ela isso. Lá no palco eu falei, "porque você está com toda essa vergonha, se você não está vendo as pessoas olhando para você? Finge que elas não estão aqui". E ela falou, "mas eu estou sentindo todas elas". Dentro daqueles corpos, eles sentem (SANTOS, 2016, p. 158)

Sabemos que não se trata de um pequeno desafio, mas como sinalizaram as professoras Terra e Éris e como apontam Freire e Shor, (1986, p. 27), é arriscando, vencendo medos e melindres, buscando alianças e alegrias que conseguiremos consolidar uma escola com

um projeto de educação maior, de inclusão verdadeiramente emancipadora e transformação social.

Considerações finais

Esse artigo iniciou-se com o propósito de promover reflexões sobre um desafio cada vez mais presente nas escolas, o da concretização, de forma verdadeiramente humana e emancipadora, da escolarização de crianças singulares: crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para tanto, consideramos parte dos dados empíricos coletados por meio de entrevistas semiestruturadas e grupo focal com profissionais e crianças de duas escolas da rede estadual de ensino paulista.

Tratam-se de duas escolas pertencentes a uma rede de ensino que, na adversidade de condições, tem como desafio remover barreiras em prol da aprendizagem de todas as crianças. E, como vimos, transformar o sonho da inclusão emancipadora em realidade demanda diálogo, um olhar e um fazer pedagógicos que revelem a certeza do "ser mais" presente no aluno com TEA, e implica no exercício de potencialidades criativas por parte de todos os envolvidos nesse processo.

Lembrando que as crianças com TEA apresentam, de forma mais ou menos intensa, dificuldade para interagir socialmente, para se comunicar, e padrões de comportamentos distintos. Características que se chocam com o que é esperado de um aluno nas escolas: socialização, comportamentos em consonância com a ordem estabelecida e capacidade de comunicação e interação quando solicitado.

Nas entrevistas, os profissionais envolvidos no processo de inclusão da criança com TEA, afirmaram ser a falta de formação a grande responsável pelas dificuldades encontradas para a consolidação de uma inclusão emancipadora, mas, ao mesmo tempo, não revelaram um engajamento em estudos com esse fim. Ao contrário, a ausência de comunicação e confiança no conhecimento, que pode emergir da análise das práticas pedagógicas imperava e, consequentemente, uma grande fragilidade da equipe. Desta forma, se mantém, no cotidiano, uma postura e uma visão pouco crítica das ações encetadas.

Em uma das escolas pesquisou-se formas de assegurar a aprendizagem do aluno com TEA. Na outra, apesar dessa inclusão não ser negada e alguns profissionais se mostrarem sensibilizados com a possibilidade de aprendizado desse aluno, os depoimentos da criança com TEA e dos colegas de classe revelaram que essa criança diferente permanece, na escola, segregada e, diante disso, as possibilidades de aprendizado e valorização humana são reduzidas.

Como apontou Freire, as transformações advêm da crença na necessidade de mudança, da abertura à leitura de mundo do aluno e da aposta no "ser mais" inerente a todo o ser humano, inclusive às crianças e jovens com TEA. Apesar desses apontamentos de Freire serem tão antigos e parecerem óbvios, como vimos, quando pouco praticados, os profissionais envolvidos no processo de ensino aprendizagem perdem a oportunidade de construir conhecimentos capazes de desafiar práticas pedagógicas ancoradas em uma concepção bancária de educação.

Vimos também que, ao reconhecer o direito de todos ao aprendizado e à convivência; ao refletir de forma crítica e criativa sobre caminhos capazes de sobrepujar a opressão; ao unir esforços em prol de uma escola e uma sociedade mais humanas, todos aprendem. Mais que isso, a abertura em comunhão à leitura de mundo do "outro", tende a consolidar espaços justos e solidários na escola e na vida, para crianças e jovens com e sem TEA.

Referências

APPLE, Michael W. **A educação pode mudar a sociedade?** Tradução de Lilia Loman. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

BUENO, José G. S. As políticas de inclusão escolar: uma prerrogativa da educação especial? In: _____; MENDES, Geovana M. L.; SANTOS, Roseli A. (Org.). **Deficiência e escolarização**: novas perspectivas de análise. São Paulo: Junqueira e Martins; Brasília, DF: CAPES, 2008. p. 43-63.

BRASIL. **Declaração de Salamanca e linhas de ação sobre necessidades educativas especiais**. Brasília: CORDE, 1994.

_____. Ministério da Educação e do Desporto. Lei 9394 de 20/12/1996. Estabelece as **Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Brasília: Gráfica do Senado, 1996.

_____. Ministério da Educação. **Resolução CNE/CEB 02/2001**. Brasília, DF, 2001. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/cne/arquivos/pdf/CEB0201.pdf>. Acesso em: 26 set. 2017.

_____. **Decreto nº 7.611, de 17 de novembro de 2011.** Dispõe sobre o atendimento educacional especializado e dá providencias. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2011/decreto/d7611.htm> Acesso em 16/04/2017.

_____. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Especial. **Política nacional de educação especial na perspectiva na educação inclusiva**. Brasília, DF, 2008.

_____. **Lei nº 12.764, de 27 de dezembro de 2014.** Institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12764.htm> Acesso em 16/04/2017.

CAMARGOS, Walter [et al]. **Síndrome de Asperger e outros transtornos do espectro do autismo de auto funcionamento**: da avaliação ao tratamento. Belo Horizonte: Artesã Editora, 2013.

DONVAN, John; ZUCKER, Caren. **Outra sintonia**: a história do autismo. São Paulo: Companhia das Letras, 2017.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da indignação:** cartas pedagógicas e outros escritos. São Paulo: Editora Unesp, 2000.

_____. **Pedagogia do Oprimido**. 58 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2014.

_____. **Pedagogia da Autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 51 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.

_____; SHOR, Ira. **Medo e ousadia**: o cotidiano do professor. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1986.

PACHECO, José et al. **Caminhos para inclusão**: um guia para o aprimoramento da equipe escolar. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SANTOS, Régia V. **A escolarização de crianças com transtorno do espectro autista**: uma possibilidade de emancipação. 197 f. (Dissertação de Mestrado). Programa de Pós-Graduação em Gestão e Práticas Educacionais. Universidade Nove de Julho (UNINOVE). São Paulo, 2016.

SÃO PAULO. **Resolução SE n.º 61, de 11 de novembro de 2014**. Dispõe sobre a Educação Especial nas unidades escolares da rede estadual de ensino. São Paulo, 2014.

34460

UMA PESQUISA EXPLORATÓRIA SOBRE O PNLD

Vania Marques Cardoso
Mestre em Educação; UNINOVE . vmcbrasil@hotmail.com

Resumo
Esta pesquisa, de caráter exploratório, surgiu da preocupação da autora com a forma que as políticas educacionais se efetivam como benefício para a ação docente e a aprendizagem dos alunos na escola (mesmo que sob um discurso estatal que lhes confere credibilidade), especialmente quando se estabelecem entre interesses públicos e privados e não têm a sua implantação acompanhada ao nível micro, como é o caso do PNLD – Programa Nacional do Livro Didático, escolhido como objeto também porque representa uma ação nacional, parte de uma política construída ao lado da ampliação da escola básica, fenômeno em expansão no Brasil nos últimos trinta anos e nascida ainda anteriormente, com características específicas ao longo de seu percurso Levantou-se como problema: Como o PNLD é reinterpretado pelos profissionais numa escola dos primeiros anos do Ensino Fundamental na periferia de um município da região metropolitana de São Paulo? Objetivando coletar dados sobre a forma que os profissionais da escola reinterpretam esse programa nacional e o caminho que essa política pública percorre até chegar à escola, entrevistou-se uma pequena amostra de profissionais que atuam na escolha dos livros didáticos e que utilizam os livros fornecidos numa instituição escolar pública de um município da Grande São Paulo – SP - Brasil que adere ao programa. As observações recolhidas nas entrevistas permitiram inferir que os profissionais, têm vaga compreensão do universo mercadológico que o PNLD representa, analisando o livro didático como produto com valor de uso na materialização curricular, sem clareza do seu valor de troca, estabelecida aprioristicamente pelo Estado, de modo a ocultar as evidências da ambígua relação entre público/privado no circuito mercadológico, como se não interferissem no produto que chega ao aluno. Classificando o livro didático como recurso complementar, relativizando, assim, a validade do PNLD, os profissionais o visualizam com uma neutralidade aparente, historicamente impossível na definição e execução das políticas públicas educacionais.
Palavras-chave: PNLD. Livro didático. Políticas públicas. Reinterpretação de políticas. Público/privado.

Introdução

A presente pesquisa foi realizada numa escola pública na periferia da região metropolitana de São Paulo que atende cerca de 1000 alunos dos primeiros anos do Ensino Fundamental em dois turnos e a EJA no período noturno. Foram entrevistados cinco profissionais, os membros da gestão: direção, vice-direção e coordenação, além de dois professores, um que utiliza o livro didático no cotidiano da sala de aula e outro que não faz uso mínimo dos recursos distribuídos.

Pretende-se fazer uma "[…] a análise da(s) política(s) de educação [para] alcançar a escola e seus agentes, e, num movimento de ida e volta, procurar apreender como as ideias se materializam em ações […]"(VIEIRA,2007, p. 58).Num primeiro momento, se discute o livro didático como mercadoria formatada que penetrou, desde os anos de 1930 no cotidiano das escolas e difunde o conhecimento escolar, cada vez mais simplificado, respondendo à lógica do capitalismo.

Posteriormente, situa-se os principais elementos históricos do PNLD discutindo-o entre o privado e o público, marcado pela injeção de recursos públicos na garantia de um mercado editorial regulado pelo Estado, indutor e induzido pela padronização curricular da escola de massas, ainda em construção no Brasil, em torno da manutenção e reprodução da lógica capitalista.

Discutem-se, em seguida, os achados da pesquisa exploratória e, nas considerações, se abre possibilidades de análise de como o PNLD se efetiva na escola.

O livro didático

Vários autores têm destacado o livro didático como artefato do cenário escolar, portador dos conhecimentos básicos difundidos no seu interior. Apple (1995) releva que há situações nas quais os livros didáticos "[…] estabelecem grande parte das condições materiais para o ensino e a aprendizagem nas salas de aula de muitos países através do mundo" (p. 81); Munakata (2012) valoriza-o como elemento do processo de ampliação da escolaridade; Choppin (2004) aponta diferentes funções para esses manuais, referencial, quando a escola se apropria do livro como arrimo de conhecimento escolar; instrumental, ao mobilizar a aprendizagem; ideológica e cultural porque "[…] um dos vetores […] da língua, da cultura e dos valores das classes dirigentes." (p. 553) e documental, se transformado em fonte textual e icônica de pesquisa autônoma e Gatti Júnior (2004) destaca que o livro didático é portador de saberes escolares com existência material e simbólica.

Sacristán (1995) discute que os livros didáticos tornam-se difusores de um currículo uniforme, prescrito e simplificado, tendo sua redação, edição, promoção e estratégia de mercado em torno das listas aprovadas pelos Estados que os compram, o que Takahashi, editor do setor, confirma: "[…] onde o currículo está mal explicado, mal colocado, quer dizer […] se você lançar um livro bem feito, de agrado dos professores e colocar lá no frontispício: "de acordo com os guias curriculares" todos os professores que não se apropriaram […] vão acabar adotando aquele como programa, e não o guia. […]" (apud OLIVEIRA, 1984).

É possível refletir, a partir desses autores, que o livro didático é um produto específico do mercado livreiro que assume um efetivo valor de uso na implantação da escola de massas, satisfazendo necessidades de uma expectativa educacional mínima, mas, mercadoria cultural, subordina-se ao seu valor de troca no jogo entre o público e o privado.

O Programa Nacional do Livro Didático (PNLD)

O PNLD é um programa desdobrado de uma política pública do livro didático que, no Brasil, vem sendo formulada desde os anos de 1920/30, para fomentar a circulação dessa publicação para uso escolar, criada no século XVIII (JULIA, 2001), que, ao longo do tempo, assume parte significativa do mercado livreiro.

É uma política pública que nasce junto com um sistema educativo dual, configurando, um amalgama de interesses públicos e privados, respondeu a uma demanda do mercado, constatada desde os anos de 1920, como descreveu texto de carta de editor Monteiro Lobato "[…] refreando as edições literárias para intensificação das escolares. O bom negócio é o didático." (apud RAZZINI, 2010 p.118).

Na década de 1930, a iniciativa possibilitou que o mercado livreiro brasileiro pudesse alavancar-se, como os demais que se estruturaram a partir da crise de 1929; foi uma política imposta, com pouca discussão na sociedade (FREITAG e outros, 1989), criando o Instituto Nacional do Livro (INL), cuja competência era, entre outras: "[…] estabelecer convênio com órgãos e instituições que assegurassem a produção e distribuição do livro didático" (p. 12).

Os programas do livro didático, portanto, nascem no interstício entre os interesses públicos e privados, Azevedo (2001) localiza, nesse período, as mudanças educacionais como calcadas na economia internacional para substituir as importações e criar consumo interno para acumular divisas. É quando é criado o Ministério da Educação e da Saúde (1930) e, em 1931, a Reforma de Francisco Campos dá passos na criação de um sistema de ensino dual que, ao mesmo tempo, respondeu à aspiração da classe média pelo ensino superior e expandiu respostas escolares para a industrialização.

Novos grupos econômicos de influência, reestruturação do Estado; a Constituição de 1934 garante ensino primário gratuito e obrigatório, exige Plano Nacional da Educação e determina financiamento estatal do ensino e participação dos entes federados e, a de 1937 regula o ensino profissionalizante em colaboração com as indústrias e sindicatos e fixa educação moral e política como obrigatória.

É um período no qual a educação escolar, no Brasil, é acenada como direito do cidadão e obrigação do Estado, paralelamente, o mercado do livro didático, objeto simbólico da escola em expansão sob controle do Estado é estimulado. Cria-se a Comissão Nacional do Livro Didático (CNLD) em 1938, que estabelece a primeira política de produção e circulação desses livros, define títulos, traduções e concursos para controlar os conteúdos (FREITAG e outros 1989).

Como localiza Azevedo (2001), em meio à redemocratização do pós-guerra, instaura-se uma democracia de massas num Estado populista-desenvolvimentista e se concretiza a educação como setor. E, em 1946, a Constituição, sob influência dos educadores liberais democráticos, define instrumentos legais para viabilizar um ensino universal, a escola básica como direito e a União como reguladora de fundos públicos mínimos para manutenção e desenvolvimento do ensino.

Criam-se "[…] expectativas de mudanças no campo educacional […] traduzidas na ideia de uma Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), prevista pela referida Carta Magna. " (VIEIRA, 2009, p.33), promulgada em 1961. A escolarização ampliada aumenta o controle e financiamento estatal para insumos, inclusive o livro didático, de modo que o Estado passa a controlar sua produção, utilização e importação.

No governo Juscelino Kubitschek (JK), 1956 a 1961, a educação aparece no Plano de Metas, com planejamento racional ao encontro das diretrizes educacionais de organismos internacionais (como UNESCO, por exemplo) e de programas de cooperação com outros países, como foi a OPA (Operação Pan Americana) com os EUA. Considerada a educação alavanca do desenvolvimento econômico, a produção e o subsídio dos livros didáticos tornam-se uma política vinculada à qualidade da educação. (GEBARA, 2000).

A Lei nº. 4024/61 fixa as Diretrizes e Bases da Educação Nacional, cria o Conselho Federal de Educação e os estaduais, lança o Plano Nacional de Educação e o Programa Nacional de Alfabetização. Resultado de embates, entre os interesses públicos e privados, desde o Manifesto dos Pioneiros da Educação de 1932, reeditado em 1959, sob a liderança de Florestan Fernandes, defensor da escola pública, laica e gratuita em contraposição à "Campanha de Defesa da Liberdade do Ensino" liderada por setores que defendiam a livre iniciativa privada na educação (FREITAG, 1986).

Essa legislação acaba por atender mais ao setor privado, e, com o advento do Golpe Militar de 1964, a política o livro didático é reforçado como produto educacional que ajude a responder à internacionalização do mercado, concentração urbano-industrial e ideologia de ascensão social.

Os acordos MEC/USAID (agência norte americana para o desenvolvimento internacional), alicerçam "os compromissos assumidos na Carta Punta del Este" (FAZENDA, 1984, p. 56), desde 1961, para focar as reformas na reprodução de mão de obra, incluídas verbas para o livro didático, um de seus instrumentos.

É criada a Comissão do Livro Técnico e Didático (COLTED) em 1966 (FREITAG e outros, 1989) para coordenar a produção, edição e distribuição, instalar bibliotecas e "treinar" professores e instrutores. Com recursos MEC/USAID cerca de 50 milhões de livros didáticos gratuitos são distribuídos em três anos, política que garantiu a dominação do Estado sobre os conteúdos escolares ao mesmo tempo em que fortaleceu um mercado livreiro específico. A partir de 1970, o Estado injeta recursos públicos na coedição de livros com editoras nacionais pelo Instituto Nacional do Livro (INL), "[…] a economia da educação recorre ao planejamento educacional […]" (FREITAG, 1986, p. 29), que aplicado ao caso do INL otimiza gastos estatais e gera mercado de trabalho no setor editorial.

Extinta a COLTED, cria-se, o Fundo do Livro Didático para desenvolver o Programa do Livro Didático para o Ensino Fundamental (PLIDEF), em 1971, ano da Lei de Diretrizes e Bases da Educação que torna ensino de 1º Grau de oito anos obrigatório. Diante do rompimento do MEC/USAID, os livros didáticos passam a ter contrapartida das unidades federativas. O INL é substituído, em 1976, pela Fundação Nacional do Material Escolar (FENAME) que definia diretrizes de produção de material didático e assegura sua distribuição nacional em cooperação com instituições.(FREITAG e outros, 1989), realçando a combinatória público/privado.

Mesmo sustentada pelo Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) e pelas contrapartidas, a FENAME não consegue atender a rede pública em expansão e, em 1983, surge a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE) que incorpora o PLIDEF e propõe participação dos professores na escolha dos livros. Em 1984 é criado o Comitê de Consultores para a Área Didático-Pedagógica que avalia os projetos editoriais e orienta a FAE na pesquisa dos livros didáticos publicados; em 1985, transforma-se em PNLD (Programa Nacional do Livro Didático).

Seguindo a maioria dos países capitalistas, o Brasil dos anos de 1990 é marcado por reformas políticas para recuperar a crise econômica da década anterior, cenário no qual a política do livro didático um ideário de soluções pré-formatadas para a educação dos organismos multilaterais de orientação e financiamento, fortalecidos desde os anos de 1950.

O Banco Mundial ancora o seu investimento no aumento da produtividade e consumo de produtos, serviços e valores de racionalidade técnica, com aporte de recursos aos livros didáticos nos empréstimos para o Brasil, apertando o nó entre os interesses e das editoras e do Estado, reduzido a seu distribuidor (GATTI JUNIOR, 2004).

O Relatório da Conferência Mundial de Educação para Todos (1990), sob aparência de defesa da escolaridade como inclusão social, reduz a educação básica às habilidades de adaptação na sociedade globalizada e induz a massificação do livro didático, instrumento que facilita o trabalho do professor na produção dessas habilidades.

O documento da Comissão Econômica para a América Latina e o Caribe, CEPA, no mesmo ano, propõe uma educação para a cidadania amalgamada à lógica capitalista, resumida a habilidades de reestruturação produtiva da sociedade. O Projeto Principal de Educação para a América Latina e Caribe discutido em Quito, em 1991 e em Santiago, em 1993, confere à educação um papel fulcral de "dar início a uma nova etapa de desenvolvimento [que dê] resposta aos desafios da transformação produtiva, da equidade social e da democratização política" (Declaração de Quito, 1991) e o relatório Delors (1996) que amplia os objetivos educacionais na globalização e o reconhecimento da diferença cultural, mas abrevia-os à adaptação das culturas à sociedade da informação.

O conhecimento reduzido a habilidades pode favorecer o potencial de oferta educativa, mas limitá-la a um conhecimento social dado, mínimo necessário para a vida social. Entre os autores que discutem a repercussão dessas reformas no cenário educativo brasileiro referenciamos Evangelista e outros (2007) e Gaudêncio (2000), os primeiros indicam que promoveram uma harmonia aparente entre as políticas educacionais e as forças de mercado, a educação tornou-se sustentáculo da produtividade e o segundo argumenta que um discurso de qualidade total, leva à falsa autonomia, individualização e pluralidade, fragmentando os processos de conhecimento.

Na esteira das orientações das agências multilaterais, o Ministério da Educação e do Desporto, a Fundação de Assistência ao Estudante (FAE), o Programa Nacional do Livro Didático e a UNESCO, desenvolvem, em 1994, a primeira publicação que aponta para o controle avaliativo e modelação estandardizada do livro didático, denominado "Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências 1ª a 4º séries" o documento coloca o livro didático como" instrumento capaz de diminuir o distanciamento entre os que mais detêm o saber e os que dele são alijados" (CABRAL, 1994, p.15), entretanto, destaca mais a forma em detrimento do conteúdo, observado somente na sua organização didática.

O processo de avaliação do livro didático será oficialmente instaurado em 1996. As editoras inscrevem as obras no PNLD, mediante edital e são avaliadas especificações técnicas mínimas pelo Instituto de Pesquisas Tecnológicas do Estado de São Paulo (IPT). Após a produção dos livros é feita avaliação amostral pelo IPT com base em normas da Associação Brasileira de Normas Técnicas (ABNT) e ISSO; depois, a avaliação pedagógica por especialistas, cujos pareceres favoráveis determinam a aprovação. Com esses critérios, o MEC organiza os livros aprovados em "Guias do Livro Didático" utilizados na escolha na escola. É um processo avaliativo que coloca o Estado como certificador, verificador do cumprimento do que está prescrito, assumindo-se Estado Avaliador (MARROY, 2001) que ajusta a produção dos livros às provas externas e condiciona o mercado do livro didático a produzir um material circunscrito ao currículo "autorizado".

A avaliação resultou em coleções de maior qualidade gráfica e adequação de um conteúdo e de uma linguagem dirigida aos avaliadores, por exemplo, como observa Gatti Júnior (2004) os livros didáticos destinados ao ensino fundamental começaram a ser impressos a quatro cores somente a partir desse marco regulatório. Gerou, igualmente, uma estereotipia nas publicações, uma corrida das editoras por uma fatia desse mercado garantido pelo Estado, com foco quase nulo nas necessidades das escolas e de seus usuários finais (profissionais e alunos).

O PNLD é um programa federal, de execução combinada entre a União, os estados e municípios, por adesão. A escola escolhe, fornece dados, recebe, distribui (nem sempre o número de livros solicitados é entregue), acompanha e avalia o seu uso. Com o objetivo declarado de "subsidiar o trabalho pedagógico dos professores" por meio da distribuição de coleções de livros didáticos aos alunos da educação básica, ensino fundamental e médio, inclusive a EJA coloca ao MEC a atribuição de informar, orientar e divulgar as formas de operacionalização, promover e apoiar ações formativas das equipes escolares focadas na escolha e uso do livro com os alunos (BRASIL, FNDE, acesso em 09/04/2016).

Extinta a FAE em 1997, o Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação (FNDE) passa a executar o PNLD com aquisição continuada de livros. Na década

de 2000, há uma intensa expansão da distribuição e reposição desses livros, motivada pela expansão da escolaridade e efetivação de uma escola de massas no Brasil.

A política de inclusão de deficientes na escola "regular" também impulsiona um novo mercado livreiro quando o PNLD distribui livros didáticos em Braille e, posteriormente, dicionário enciclopédico cartilha e livro de língua portuguesa em Língua Brasileira de Sinais em CD-ROM. A modalidade de Jovens e Adultos é outro impulso, em 2006 cria-se "Programa do Livro Didático para a Alfabetização de Jovens e Adultos" (PNLA), em 2009 transformado, posteriormente em PNLD EJA. Aos poucos, os programas vão possibilitando uma gama enorme de novos produtos e mercados em ampliação paralela à oferta escolar.

Num movimento de descentralização da União para os Estados e municípios, o PNLD modifica as regras de participação em 2009, e, no ano seguinte, as redes públicas de ensino e as escolas federais passam a aderir ao programa, transitando de uma forma de regulação centralizada para uma forma de regulação híbrida que conjuga o controlo pelo Estado com estratégias de autonomia e autorregularão das instituições educativas, como observa Afonso (2001), assim, tanto a União assume a condição de regulador, quanto faculta aos entes federado alguma possibilidade de regulação interna do seu sistema.

A partir de 2012, o mercado do livro didático se expande com estímulo direto, quase exclusivo do PNLD para o formato digital, de modo a promover parcerias do com instituições privadas, entre elas as próprias editoras e seus grupos editoriais, replicando mais uma vez, um investimento do público no privado, além de difundir produtos, validados pelo uso escolar como necessários, interferindo, assim, na formação de mercados novos e reforçando o papel da escola na veiculação de valores de consumo.

No processo histórico da construção política do livro didático no Brasil, podemos observar que o Estado normatizou, legitimou e difundiu uma produção de livros e outros produtos didáticos, gerando um mercado editorial com características próprias. Surge como política distributiva, no sentido dado por Lowi (1964) destinando esse tipo de publicação para o início da escolaridade, às escolas e alunos com menos recursos e, posteriormente, ampliado como política redistributiva (LOWI, 1964) de recursos estatais, atingindo, na atualidade, o conjunto das escolas públicas.

Ao longo de sua existência, o PNLD foi gerido por várias estruturas diferenciadas, sem nunca desmontar o vínculo circular entre o público e o privado, no qual a produção dos livros didáticos como produtos consumidos pelo próprio Estado que os distribui como gratuitos, demarcando a manutenção e criação de mercados específicos. De forma geral, apesar das mudanças administrativas e de amplitude no atendimento, é uma política de continuidade, implemento de recursos públicos para sustentar o mercado livreiro, numa simbiose entre o público e o privado, regulação indutora do previamente definido nos documentos curriculares, num jogo de interesses, desde a formulação dessa política pública até a sua implementação na escola.

A pesquisa

A instituição se situa em município conexo à cidade de São Paulo, atende cerca de 700 alunos do primeiro ao quinto ano do Ensino Fundamental, é uma escola criada em 2014, construída com requisitos para atender o público ao qual se destina (em prédio térreo, com salas amplas, arejadas e claras, equipadas com recursos informáticos), dispõe de recursos de um Centro Educativo com anfiteatro quadra, biblioteca e espaços de recreação amplos, utilizados em conjunto com aquela instituição.

A escola é gerida por um grupo gestor, composto por uma diretora, uma vice-diretora e duas coordenadoras, uma do Ensino Fundamental e uma da EJA. Regidos pela CLT (Consolidação das Leis do Trabalho) os docentes, as cozinheiras e a direção são concursados, a coordenação pedagógica e a vice-direção são designadas por eleição pelos pares após seleção interna de provas. A direção e a vice-direção assumiram a escola em 2016, encontrando-se ainda em processo de formação de liderança na equipe que também conta com apoio administrativo concursado e terceirização na limpeza e segurança.

O clima organizacional da escola aparenta um nível elevado de consenso, especialmente entre os docentes que se organizam em torno de projetos e de que realizam representa função, como destacam a coordenadora, a vice-diretora e a diretora:

> Existem alguns conflitos claro, como em todo lugar, mas assim, no geral é muito bom. […] é um lugar onde eu sinto prazer de fazer o que faço, de orientar o trabalho de um bom grupo (Coordenadora)
>
> Os professores são muito engajados, fazem um projeto de aprendizagem, às vezes parecem no mundinho deles, mas depois o trabalho aparece. […], por exemplo, agora teve uma exposição de trabalhos maravilhosa. (Vice-diretora)
>
> […] equipe de professores é muito comprometida. (Diretora)

> Uma professora traz um tema, eles [os demais professores] logo abraçam. (Diretora)

Estão evidentes problemas como a falta de espaço para realização do trabalho coletivo de professores, a Sala dos Professores é espaço diminuto, abrigando todos os docentes de todas as turmas, sendo que o horário de trabalho coletivo conjunto, quatro vezes por semana, ocorre com a totalidade dos professores e professores especialistas de área, problemática de espaço se projeta na implementação do PNLD, especialmente no acondicionamento dos livros.

O PNLD está funcionando na escola, desde 2015, o seu primeiro ano de funcionamento, que, em 2014, limitou-se ao último bimestre, sendo que tanto alunos quanto professores vieram transferidos da escola ao lado e já tinham disponíveis os livros didáticos para aquele ano.

Participaram da pesquisa a coordenadora do Fundamental, a diretora, a vice-diretora e duas professoras. A coordenadora foi entrevistada separadamente, a diretora e a vice-diretora em conjunto, bem como as duas professoras, escolhidas, a partir da observação da coordenação de que "Tem professor que não gosta de usar o livro, tem professor que só usa o livro", optou-se por entrevistar uma que utiliza os livros didáticos distribuídos pelo PNLD no cotidiano da aula de aula e outra que não utiliza.

Com 55 anos, a coordenadora pedagógica, tem experiência profissional significativa, em sala de aula e na coordenação. A sua formação foi no curso Magistério, com um percurso em escola pública e entrada para o sistema estadual logo após a conclusão do curso. Por algum tempo optou por trabalhar em vendas na empresa privada e, posteriormente retornou.

Entre 2005 e 2012, atuou como professora polivalente nos primeiros anos do Ensino Fundamental no sistema municipal, quando assumiu a designação para coordenadora pedagógica. Nesse entremeio fez a graduação em Pedagogia na rede privada de Ensino Superior, concluindo-a em 2009.

A professora, citada, a partir de agora, como "Professora A", com 35 anos de idade, atua no magistério desde 2000, sendo os últimos oito anos no sistema municipal, sempre lecionou nos primeiros anos do Ensino Fundamental e com pré-escola na escola privada.

O percurso escolar da professora foi no CEFAM (Centro Específico de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério) projeto estadual de formação de professores entre 1988 a 2006. Continuou estudos em Pedagogia e fez pós-graduação em inclusão, mas optou por não atuar nessa área.

A segunda professora (Professora B) está atuando no magistério na municipalidade há quinze anos, com experiência anterior no sistema estadual de ensino, como costureira, auxiliar de escritório, artesã e balconista. Tem 56 anos, foi formada pelo Curso de Magistério e chegou a ingressar na Licenciatura em Pedagogia em projeto municipal que, entretanto, abandonou.

A diretora, foi professora da rede municipal por três anos, tendo assumido a direção em 2005. Teve experiência como professora por 11 anos em escola particular, lecionou línguas em cursos livres e trabalhou em outras áreas relacionadas às relações públicas. Tem formação em Letras e Pedagogia, junto a universidades privadas em São Paulo, é pós-graduada em gestão pela USP e UNIFESP.

A experiência profissional da vice-diretora é diversificada, atuou por quatorze anos na área financeira e, paralelamente, como professora de línguas e artes da rede estadual de ensino durante os últimos vinte anos, tendo tido a oportunidade de ser também coordenadora. Formada em Pedagogia, Letras e Artes, lecionou como professora polivalente no sistema de ensino municipal de 2003 a 2006, quando assumiu a vice-direção.

Apontamentos exploratórios

A repercussão do PNLD na escola pesquisada é difusa, carrega como todas as políticas públicas, uma reformulação no nível local, das intenções explícitas do programa aplicadas aos problemas percebidos pelos atores escolares, mas, aparentemente, essa política, é tão formatada e regulada que faz replicar os discursos oficiais.

No todo dos discursos dos profissionais, é possível destacar que alguns se colocam mais como sujeitos do processo de escolha e utilização dos livros didáticos (a coordenadora e a professora A), reforçam os seus papéis na mediação pedagógica, na escolha e no uso do livro didático como recurso:

> Eu apresento para os professores […]. Normalmente eu dou uma examinada antes e levo comentado. (Coordenadora)

> A gente tem sempre que estar fazendo aquele meio de campo [entre os professores que usam ou não o livro do PNLD. […] ajudar a aplicar o material. (Coordenadora)

> Você tem que estar sempre fazendo a intervenção nesse sentido [de não usar o livro como única fonte, mas como instrumento

> de complementação do trabalho didático]. (Coordenadora)

> Vou trabalhando aleatório. É uma ferramenta, mas não é a principal, entendeu? Não é seguido, não uso o livro didático de ponta a ponta, eu vou dando atividade, vou pulando, entendeu? (Professora A)

> […] nós tivemos um exemplo do 5º ano, elas [as professoras] estavam trabalhando Biomas e no livro estava bem na frente e aí o que eu falei para elas: Não tem problema, você não precisa seguir o livro na ordem dele, você pode adequar conforme a sua necessidade, a sua aula. (Coordenadora)

> Eu argumentei, a escola do meu filho usa. A gente, na escola pública, tem que começar a fazer o que a particular faz, eu vi que funcionava (Professora A)

Outros localizam a sua ação na implementação do PNLD na escola como a de observadores atentos que acompanham o processo (vice e diretora e professora B) ou se sentem pouco participantes:

> A gente (direção e vice-direção) distribui e a coordenadora passa para os professores. (Diretora)

> A gente analisa com os professores o que é previsto no [currículo local]. (Diretora)

> […]a gente [direção] participa da análise, eles[professores] escolhem porque vão usar no dia-a-dia.(Diretora)

> Normalmente a gente escolhe o livro, mas não eram os livros que chegavam nas escolas que eu trabalhei, eram livros gerais que iam para a escola. (Professora B)

> Na última escola que eu estava, parece que juntavam todos os livros que sobravam na rede e opunham lá. (Professora B)

Na escolha dos livros os profissionais indicam pautar-se em critérios induzidos pelo MEC, num processo dirigido pelas indicações prévias e pulverizado pelas necessidades didáticas de adequação aos alunos e suas potencialidades, pelo consenso e marcado por um desencontro temporal entre a escolha e o uso:

> Um dos critérios importantes é garantir todos os gêneros literários, se tem textos claros, curtos, objetivos. (Diretora)

> Eu acho superbacana, essa abertura que eles dão para a gente escolher o livro, essa autonomia. (Professora A)

> […] achamos o porquê, as partes são ouvidas. (Diretora)

> Discutimos por série, é importante ser comum a todos. (Professora A)

> Quando o grupo sabe argumentar consegue o consenso. (Professora A)

> Não vejo alternativa [a escolher um livro em consenso] não tem como escolher um livro para cada aluno. (Vice-diretora)

> […] tem rotatividade de professores, chega e não participou da escolha no ano anterior (Professora A)

> Escolhe sem planejamento do ano seguinte, mas baseia no ano anterior. (Professora B)

> […] muitos livros já exigem que a criança usar seja alfabetizada e letrada. (Coordenadora)

Os entrevistados levantam dificuldades na escolha. Algumas operacionais:

> Nem sempre vem para todos, por isso acaba havendo uma pressão entre as escolas escolherem o mesmo, aí fica mais fácil trocar os livros, se falta algum (Coordenadora)

> [a quantidade de livros] não vem para suprir todos os alunos, dificulta porque a professora tem que fazer uma adaptação. (Vice-diretora)

> Eu acho os livros parecidos, isso é uma dificuldade para a escolha, tem uns que a gente tira ponto aqui, outro ali diferente. Na verdade, você ficaria com uns dois, três, quatro para te dar um apoio. (Vice-diretora)

> São apresentados muitos livros para escolher, isso dificulta. Um complementaria o outro, mas se escolhe um só. (Coordenadora)

Outras pedagógicas:

> A escolha tinha que ser anual para facilitar a atualização do livro diante das aceleradas mudanças que ocorrem na realidade. (Professora A)

> Para usar o livro didático consumível você precisa estar ali [na sala de aula] com alunos todos no mesmo nível, é difícil. […] não consegue seguir, faz adaptações, pega o livro não na integra, não com todos os alunos ao mesmo tempo, não está todo mundo no mesmo nível (Vice-diretora)

O PNLD é vislumbrado como uma política pública que adentra a escola apenas pelo produto, o livro didático, resultado de uma escolha condicionada, utilizado de forma instrumental (uso em sala, como tarefa de casa, fonte de informação ou ampliação temática) absorvido pela unidade escolar naquilo que condiz com o Projeto Político Pedagógico e seu uso é recomendado como material disponível a todos os alunos que garante um currículo mínimo trabalhado:

> Tem professor que é assim, limita-se ao livro didático, por isso é importante ter o PNLD, garante o mínimo. (Vice-diretora)

> [a liberdade de não usar] é uma prerrogativa da escola […] acho que devia usar sim. Eu aconselho o uso, mas nem todos respondem. (Coordenadora)

Esse papel instrumental reside entre responder às demandas que o currículo impõe e compor o próprio currículo, faz parte do apelo das editoras, tratando os profissionais como consumidores a despeito da distribuição ser gratuita, numa propaganda dirigida ao livro e seu valor simbólico intrínseco, mercadoria didática catalisadora de conteúdos:

> Tem a ver com currículo sim, eles [as editoras] até fazem um link já com o nosso [documento curricular local]. (Professora A)

> Eu percebo que as editoras, agora, elas fazem de tudo para a gente escolher o livro. Ajeitam certinho com o [currículo local]. As editoras estão preparadas, para que a gente para onde fugir, vem com tudo pronto esse marketing para facilitar a nossa escolha, entendeu? (Professora A)

As editoras mandam diretamente para a escola. […] Eles falam degustação […]. (Coordenadora)

Os discursos reforçam que o currículo prescrito vai se embutindo no livro didático, materializando-o como produto simbólico, receptáculo de conteúdo para professores que recorrem a ele como subsídio, ora associado, ora dissociado da proposta curricular em curso, um produto com identidade própria:

> Tem que ensinar a criança que o livro ele é um amigo, digamos assim, que ele tem que cuidar como um objeto importante. (Coordenadora)
> […] é importante terem o livro em casa e usarem para saber o que é um livro e valorizar. (Professora B)

> Costumo dar aula assim, tem vários livros antigos e vão usando e prá lição de casa. (Professora B)

Embora distantes da discussão de como esse programa se desenvolveu como elemento fulcral da efetividade do mercado livreiro no país, utilizam o livro como um produto e organizam as suas preferências com critérios semelhantes aos propostos pelo MEC, mesmo quando desconfiam do todo igual que o processo de escolha representa, tendem a olhar a questão apenas ao nível local.

Considerações Finais

Considerando, como Frigotto (2003), que a educação reproduz os mecanismos sociais e, no capitalismo, subordina a sua função social às demandas do capital, distanciando-a do papel de formar os indivíduos em sua plenitude, fazendo que, os sistemas de ensino, ao se desenvolverem, perpetuem uma estrutura dualista e ocultem contradições, foi realizado o presente ensaio de pesquisa sobre o PNLD.

Inicialmente, se discutiu o livro didático como recurso educacional, artefato cultural simbólico, portador de conhecimentos mínimos, mercadoria cultural que reproduz o cenário social a partir da prescrição curricular.

Em seguida, localizou-se o processo de construção da política pública do livro didático, demonstrando-se como o Estado brasileiro, desde a consolidação do sistema de educação pública na década de 1930, implantou, no interstício entre interesses privados e públicos, um mercado sistemático do livro didático por todo território nacional, redundando no PNLD e sua ampliação.

Assim, observou-se que o programa representa mais uma forma de reforçar "[…] as relações clientelísticas com a sociedade, a hegemonia dos interesses privados no seu interior e a sua apropriação pelas elites [reproduzindo] traços permanentes do Estado

brasileiro" (AZEVEDO, 2001, p. 144), quando se investe verba pública no setor privado sem retorno efetivo para o ensino ou independentemente dele. O livro didático torna-se uma mercadoria específica num mercado de larga escala e em expansão, resposta às constantes reformas curriculares, sob influência dos organismos internacionais, numa espécie de pacto entre autores, editoras e Estado para o sucesso editorial. A implementação final do PNLD descentralizada para a escola, efetiva o livro em produto com valor de uso, mesmo que o de troca tenha sido estabelecido anteriormente, este ensaio exploratório de pesquisa apontou considerações dos profissionais..

Mas, é um valor de uso relativo, nem todos os professores aderem, no entanto, os livros entregues são para todos os alunos, possibilitando desvalorização do valor simbólico da leitura e do próprio objeto (ofertado pelo sistema para não ser usado). Inversamente, a utilização de formas diferentes que a escola encontra para ressignificar esse produto cultural na prática pedagógica em função das necessidades de aprendizagem, ou mesmo adequando essa ferramenta a um planejamento local ao invés de partir dela como fundamento para planejar, parecem iluminar potencialidades para o PNLD ser implementado na escola.

A classificação que a maior parte dos entrevistados deu ao livro didático foi de recurso complementar, uma fonte rica, mas esgotável no contexto escolar. Dessa forma, o evidenciado parece manifestar que a validade do PNLD é bastante relativizada, mesmo que afirmem o desejo de sua permanência.

Este ensaio de pesquisa explorou alguns pontos do universo da implementação do PNLD, constatando que as evidências da ambígua relação entre público/privado, "[…] em uma configuração que longe está de ser linear" (VIEIRA, 2009, p.58) parecem ocultas ou naturalizadas para os profissionais, como se os processos que carregam o livro didático do circuito mercadológico à escola não interferissem no produto que chega ao aluno, encobrindo-o por nebulosa neutralidade;constatação a partir da qual se poderá ampliar a pesquisa.

Referências

AFONSO, A. J. **Reforma do Estado e políticas educacionais: entre a crise do Estado-nação e a emergência da regulação supranacional.** In Revista Educação & Sociedade, ano XXII, nº 75, Campinas: Ed. Papirus, 2001,15-32.

APPLE, Michael W. **Cultura e Comércio do Livro Didátic**o. ln: Trabalho Docente e Textos: Economia Política das Relações de Classe e de Gênero em Educação. Porto Alegre. Artes Médicas. 1995, p. 81-105.

AZEVEDO, J.M.L. **O estado, a política educacional e a regulação do setor educação no Brasil: uma abordagem histórica.** In: Revista Gestão da Educação. São Paulo: Cortez, 2001.

BITTENCOURT, C. M. F. **Livro Didático e Conhecimento Histórico: Uma História do Saber Escolar.** (Tese de Doutorado em Educação). Universidade de São Paulo, 1993.

BORGES, T. R. **Desenvolvimento nacional e Educação - uma análise da articulação histórica entre o sistema internacional, o desenvolvimento nacional e as políticas públicas educacionais. O caso brasileiro de 1930 a 2000.** (Dissertação de Mestrado em Estudos Internacionais). Universidade Federal do Rio de Janeiro, 2011. Disponível em http://www.ie.ufrj.br/images/pos-graducao/pepi/dissertacoes/Tais_Borges_-_Dissertacao_2011.pdf, acesso em 10/06/2016.

BRASIL. **Fundação Nacional do Desenvolvimento da Educação**. Disponível em http://www.fnde.gov.br/home/index.jsp?arquivo=livro_didatico.html>. Acesso em 09/04/2016

CABRAL, L. S. **Contribuições da psicolingüística para a formulação da política nacional dos materiais didáticos**. In "Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências 1ª a 4º séries" , FAE/MEC/UNESCO: Brasília, 1994, p.13-18

CHOPPIN, A. **História dos livros e das edições didáticas: sobre o estado da arte**. In Revista Educação e pesquisa, São Paulo, p. 549-566, 2004.

EVANGELISTA, O. SHIROMA, E. O.; MORAES, M. C. M. **Os arautos da reforma e a consolidação do consenso: anos de 1990**. In: Política Educacional. Rio de Janeiro: Lamparina, 2007. p. 53-86.

FAE/MEC/UNESCO. **Definição de Critérios para Avaliação dos Livros Didáticos Português, Matemática, Estudos Sociais e Ciências 1ª a 4º séries**, Brasília, 1994

FREITAG, B. **Escola, Estado e Sociedade.** São Paulo: Moraes, 1986.

FREITAG, B.; COSTA, W.F; MOTTA, V.R. **O Livro Didático em Questão.** São Paulo: Cortez, Autores Associados, 1989.

GATTI JUNIOR, D. **A escrita escolar da História: Livro didático e ensino no Brasil** (1970-1990). Bauru: Edusc, 2004.

GATTI JUNIOR, D. **Livros didáticos, saberes disciplinares e cultura escolar:primeiras aproximações.** In Revista História da Educação, nº 2 , p. 5-28, Pelotas, 1997.

FRIGOTTO, G. **Os delírios da razão: crise do capital e metamorfose conceitual no campo educacional**.

In GENTILI, P. Pedagogia da exclusão: Crítica ao neoliberalismo em educação. Petrópolis: Vozes, 2000.

GEBARA, A. **Mensagens presidenciais e livros didáticos no Brasil**. In: Anais do Congresso Brasileiro de História da Educação: Educação no Brasil História e Historiografia. Rio de Janeiro: UFRJ, p. 1-10. 2000.

JULIA, D. **A cultura escolar como objeto histórico.** Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, nº. 1, p. 09-43, 2001.

LOWI, T. J. **Políticas públicas, estudios de caso y teoría política**. 1964. In: AGUILAR VILLANUEVA, L. F. (Org.) **La hechura de las políticas**. México: Miguel Ángel Porrua, librero-editor, 2007. p. 89-117.

MARROY. C. **Em direção a uma regulação pós –burocrática dos sistemas de ensino da Europa.** In: OLIVEIRA, D. A e DUARTE, A. Políticas Públicas e educação: regulação e conhecimento. Belo Horizonte: Fino Traço, 2011, p.9-46.

MUNAKATA, K. **O livro didático: alguns temas de pesquisa**. Revista Brasileira de História da Educação. Campinas, v. 12, p. 179-197, 2012.

MUNAKATA, K. **O livro didático como mercadoria.** Revista Proposições nº 20, 2012

RAZZINI, M. P. G. **São Paulo: cidade dos livros escolares.** In: BRAGANÇA, A.; ABREU, M. (Org.). **Impressos no Brasil: dois séculos de livros brasileiros.** São Paulo: Unesp, 2010. p. 101-120.

OLIVEIRA, J.B.A.; GUIMARÃES. S. D. P. **A Política do Livro Didático.** São Paulo: Summus; Campinas, 1984.

SACRISTAN, J. G. **Materiales y textos: contradicciones de la democracia cultural.** In: MINGUEZ G, J.; MIRANDA, B. M (Orgs.). Libro de texto y construccion de materiales escolares. Granada: Proyecto Sur, 1995, pp.75-125.

VIEIRA, S. L. **Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples.** In Revista Brasileira PAE, v.23, n.1, p. 53-69, 2007.

VIEIRA, S. L. **Educação Básica: politica e gestão da escola.** Brasilia: Liber Livro, 2009.

35058

AUTOGESTÃO DE CARREIRA: UMA PREOCUPAÇÃO PRESENTE ENTRE OS UNIVERSITÁRIOS BRASILEIROS?

Verianne Cardoso Telles

Graduanda em Administração - Universidade Nove de Julho. veriannecardoso@outlook.com

Vanessa Itacaramby Pardim

Mestre em Administração; Docente do Curso de Administração – Universidade Nove de Julho. itacaramby@uni9.pro.br

Resumo

A vida universitária é o momento em que o estudante consolida sua personalidade, muito em função do curso que escolheu. Mas essa formação da identidade, acrescida da necessidade de corresponder às expectativas do mercado de trabalho, da família, da comunidade acadêmica entre outros, pode fazer com que o universitário tire o foco do gerenciamento de sua carreira. Em função do exposto, a pesquisa que se apresenta teve por objetivo analisar como os universitários brasileiros realizam a autogestão de suas carreiras. Para isso procedeu-se a revisão de literatura sobre carreira, plano de carreira, autogestão de carreira, autoconhecimento e empregabilidade. Apresenta também a gestão de carreira nas organizações, que é uma forma de equacionar os planos das organizações com as expectativas de cada indivíduo. Com o intuito de alcançar o objetivo proposto, foi realizada uma pesquisa quantitativa, de natureza descritiva. Para a coleta dos dados foi utilizado um questionário, com questões fechadas, aplicado pelo Google Forms para 176 universitários em início de carreira. Após a tabulação e análise dos dados, é possível concluir que boa parte dos universitários brasileiros entrevistados não realizam a autogestão de suas carreiras, o que pode levá-los a não lograr o êxito almejado. Além disso, verificou-se, entre outros, que entre os respondentes ainda há universitários que desconhecem o conceito de carreira e sua importância para a progressão profissional, 25%. Além disso, 35% não avaliam constantemente a carreira, o que pode prejudicar o alcance das metas. No que se refere à destinação de tempo para gerir a carreira, 56% afirmam não fazê-lo. Em relação às oportunidades presentes nas empresas em que trabalham, 51% acreditam trabalhar em locais onde não possuem planos de crescimento e 54% diz não ver oportunidades de carreira onde trabalham. No que se refere à autoavaliação, 55% dos universitários não se sentem satisfeitos com escolha de profissão e 57% não investem em meu *Marketing* Pessoal.

Palavras-chave: Autogestão. Carreira. Autoconhecimento. Empregabilidade.

Introdução

A velocidade das transformações provocadas, entre outros, pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação demandam que as organizações estejam preparadas para apresentarem uma resposta rápida às transformações cada vez mais aceleradas e constantes.

É válido ressaltar que as pressões não ficam circunscritas ao ambiente das empresas, mas, também, impactam na vida das pessoas que acabam encontrando dificuldades para realizarem a correta gestão de suas carreiras num ambiente complexo e turbulento.

Logo pode-se notar que,

> Um dos motivos pelos quais isso acontece é que nesse mundo moderno, cheio de alternativas tecnológicas e de comunicação, fica muito fácil perder o foco, distrair-se com muitas besteiras que não contribuirão em nada com os seus objetivos (SAMPAIO, 2016, p.86).

A atribuição da responsabilidade pela gestão da carreira ao próprio trabalhador altera o paradigma anterior no qual essa responsabilidade cabia às organizações.

Segundo Hall (1996), a carreira profissional no século XXI será predominantemente proteana, sendo dirigida pelas pessoas e não pelas organizações. O termo proteano se refere ao Deus Proteu, que na mitologia grega, tinha a habilidade de mudar de forma de acordo com sua vontade. Para o autor, o mito de Proteu, mostra os elementos que podem auxiliar na gestão de sua própria carreira.

Nesse contexto, Martins (2001) relata que a carreira nada mais é do que um processo em que a própria pessoa o gerencia e não a organização. Consiste de toda a educação, treinamento, experiências, tarefas que a pessoa já realizou na vida.

O critério de sucesso na carreira é interno, ou seja, psicológico. Em resumo, a carreira proteana é criada pelo indivíduo a longo prazo. No entanto, não significa que a empresa não contribua com a gestão da carreira do colaborador, mas agora essa é uma responsabilidade compartilhada. À empresa cabe, entre outros, oferecer aos profissionais

> […] informações sobre os critérios de progressão na empresa, baseados no desempenho e na competência.
>
> […] oportunidades de crescimento e possibilidade de desenvolvimento por meio de programas que ajudam o profissional a se conhecer melhor e a montar seu roteiro de carreira, construindo uma visão mais clara de aonde quer chegar, corrigindo a rota de crescimento profissional e traçando ou identificando objetivos novos. Exemplares nesse sentido seriam, respectiva. (HSM MANAGEMENT, 2006, s/p)

A orientação da empresa é importante, porém a inexperiência e o autoconhecimento insuficiente acabam fazendo com que os colaboradores optem por construírem planos de curto prazo.

Atualmente, as pessoas procuram oportunidades de crescer profissionalmente, visando o reconhecimento devido às suas carreiras nas organizações, mas nem sempre é isso que acontece. Acredita que,

> Para chegar a esse nível, só existe um caminho: o autoconhecimento. A maioria das pessoas não reserva nem sequer cinco minutos semanais para pensar sobre essa questão. Por isso, é grande as chances de passarem o resto das suas vidas frustradas consigo mesmas (SAMPAIO, 2016, p.23).

Em sua essência muitos se sentem desmotivados mediante à falta de opções sobre como lidar com as barreiras existentes no mercado de trabalho, como saber no que realmente é bom e como usar isso ao seu favor, onde encontrar pessoas que deem valor ao seu conhecimento, e como transformar tudo isso em uma estratégia de sucesso para que possam se tornar profissionais eficazes. Para Farias (2012, s/p) "[…] a falta de um objetivo claro e específico leva muitos a viverem em estado de estagnação. Afinal, para quem não sabe aonde quer chegar, qualquer lugar serve".

Nesse contexto, a autogestão da carreira pelo público jovem se torna um desafio ainda maior, pois se faz necessário dar atenção especial à importância do autoconhecimento nesse processo. "Prova disso é que quase (48%) está em uma profissão que não gosta. Geralmente isso acontece porque opta pelo curso mais fácil, ou mais barato ou que a profissão paga mais e tem mais reconhecimento" (BRAZ, 2016, p.24).

Ainda segundo o autor, os recém-formados que ingressam no mercado de trabalho optam pelo emprego em razão do salário e dos benefícios e não em função da contribuição ou alinhamento dessa oportunidade às suas carreiras, ou ainda tendem a entrar em uma área profissional por impulso (BRAZ, 2016).

Sabendo que a evolução do conceito de carreira passa pelo entendimento de que as empresas que outrora assumiam a responsabilidade de gerenciar a carreira de seus colaboradores de forma linear, hoje está nas mãos dos profissionais que passam a assumir

a responsabilidade sobre seu futuro, envolvendo uma sequência de estágios que refletem suas expectativas e necessidades.

Para os autores Braz (2016), Sampaio (2016); Drucker (2003); e Dutra (1996), a autogestão da carreira é a forma mais viável, dentro de um novo desenho empresarial que precisa ser flexível, para deixar as empresas preparadas para responder às transformações que ocorrem de maneira cada vez mais acelerada no mundo dos negócios.

Em função do exposto, surge a pergunta de pesquisa: Como os universitários brasileiros realizam a autogestão de suas carreiras?

Esse trabalho é relevante, pois as empresas que desenvolvem habilidades de autogestão em seus colaboradores se destacam frente aos concorrentes e alcançam resultados maiores, pois conta com equipes mais criativas e motivadas.

Para Bispo (2008), ao estimular o planejamento da carreira, o gestor pode desenvolver por meio de sua liderança alguns *feedbacks*, propor e negociar alternativas, ouvir os colaboradores, melhorando assim, o relacionamento entre líder e liderado.

E os colaboradores que realizam a autogestão de suas carreiras se tornam um "pacote de recursos" que, quando bem desenvolvidos, faz com os colaboradores alcancem um alto desempenho e produtividade no seu dia com maior facilidade, fazendo o que gosta. Como citado por Sampaio (2016, p.140) *"[…] o desempenho no ringue é apenas o resultado de todo o esforço fora dele"*.

Em suma, este trabalho se justifica em função da importância de inserir essa temática entre o público de jovens universitários, por representar uma decisão que pode trazer mudanças positivas, ao reconhecerem a importância de gerir a carreira profissional.

Apresentada a introdução do trabalho, o próximo passo será conhecer o referencial teórico que forneceu as bases para essa pesquisa.

Carreira e o mundo do trabalho

Quando uma determinada pessoa ocupa diversos cargos sequentemente em uma empresa, podemos denominar de carreira profissional. Com essa definição de Schein (1996), deve-se entender que ter uma carreira se aplica apenas para pessoas que tem uma profissão bem-estruturada e com um progresso constante. No entanto, o termo carreira se refere também ao desenvolvimento da vida profissional de uma determinada pessoa.

Como é possível visualizar, o termo carreira possui vários significados, contudo é algo de difícil definição. Como coloca Dutra (1996, p. 16)

> Pode ser utilizado para referir à mobilidade ocupacional, como por exemplo, o caminho a ser trilhado por um executivo, ou carreira como profissão, como a carreira militar. Em ambos os casos, carreira passa a ideia de um caminho estruturado e organizado no tempo e espaço que pode ser seguido por alguém.

É possível afirmar também que carreira "[…] é um processo contínuo de interação entre o empregado e a organização, visando atender aos objetivos e interesses de ambas as partes" (TACHIZAWA, 2001, p.197).

Complementando o que colocam Dutra (1996) e Tachizawa (2001), sabe-se que o termo carreira representa as sequências de posições ocupadas e de trabalhos realizados durante a vida de um indivíduo, e envolve várias fases e a ocorrência de transições que refletem as insuficiências e pretensões individuais, prescrições das empresas e da sociedade.

Na perspectiva das pessoas, junta o saber com o avaliar a experiência profissional, enquanto, da perspectiva da organização, junta procedimentos e decisões ligadas a lugares ocupados e o desenvolvimento do indivíduo. Elas são conciliadas dentro de um contexto de constante ajuste, desenvolvimento e modificação (DUTRA, 1996).

Plano de Carreira

Em decorrência de cargos ocupados ao logo da vida profissional, surge o conceito de plano de carreira que é o "[…] conhecimento especifico da área escolhida, rotinas de trabalho, atividades extracurriculares, ou seja, toda experiência praticada ao longo da vida profissional" (DIAS, 2016, p.49).

Para que não se torne uma pessoa infeliz por não conseguir investir um tempo para gerir sua própria carreira, Sampaio (2016, p.147) orienta que para construir uma carreira de sucesso, "[…] precisamos entender que cada dia é único e apresenta novas barreiras, novos desafios, novos aprendizados, mudanças e outros acontecimentos que são colocados para provocar nossa determinação e vontade de vencer".

Mediante tantas dificuldades, Sampaio (2016, p. 147) complementa que "[…] não existe sucesso sem esforço – assim como não existe bom profissional sem dedicação, boa empresa sem bons profissionais. Uma coisa leva à outra. Essa é a regra, a regra do jogo da vida – Principalmente da vida profissional".

Em um modelo de planejamento de carreira, Dutra (1996) corrobora que a intenção é desenvolver nas pessoas um espírito crítico voltado ao cuidado com a carreira, suportado por um processo de autoavaliação, disponibilizando métodos para desenvolvimento de seus objetivos e planos de ação. Isso tudo depende de

três fases de responsabilidade das pessoas, conforme pode ser visualizado na figura 1.

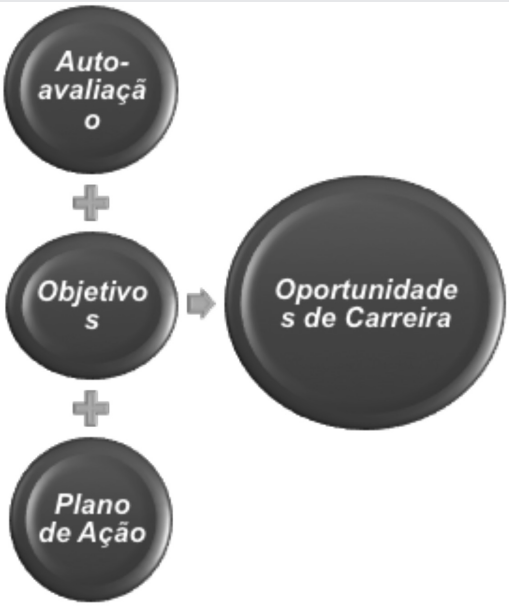


Figura 1: Etapas do planejamento segundo Dutra
Fonte: Adaptado de Dutra (1996).

O planejamento deve ser algo bem definido, ou seja, as pessoas devem saber quais são seus interesses, suas qualidades e seus objetivos. Ao dar início a auto-avaliação é possível desenvolver os objetivos e criar um plano de ação para poder ingressar no mercado de trabalho.

Autoconhecimento

Elaborar um sistema de metas e objetivos é de grande importância para quem deseja alcançar o sucesso, assim como refletir sobre o que se espera conquistar. Sampaio (2016, p. 23) informa que "[…] o início da trajetória de sucesso da grande maioria das pessoas está no autoconhecimento. Para alguns, trata-se de uma palavra mística. Para outros, significa o segredo para o crescimento".

O autoconhecimento tem como finalidade buscar a natureza ética, levando o sujeito a conhecer a si próprio. Logo notamos que o autoconhecimento pode fazer total diferença no momento da escolha profissional, e isso inclui saber como convergir o talento natural para a vida profissional. (SAMPAIO, 2016)

Há pessoas sem o conhecimento de si próprio que encontram mais dificuldades de gerir a carreira. Drucker (2003), ao observar esse cenário, destaca que essa preocupação com a carreira é algo mais recente, pois antes isso ficava a cargo das organizações. No entanto, o mercado de trabalho propôs mudanças e agora todos precisam gerenciar a si mesmos.

Evans (1996, p.16) corrobora ao colocar que "O jovem, ao ingressar no mercado de trabalho, deveria procurar a sua escada e, ao encontrá-la, deveria ir subindo cada degrau, assumindo níveis mais altos de responsabilidade, de status ou de salário".

Braz (2006, p. 31) complementa ao colocar que

> Ser feliz com a nossa profissão é saber que, mesmo com os problemas, no final do dia estaremos se sentindo realizados por termos feito algo que adoramos e quando gostamos do nosso trabalho as ideias fluem, os projetos são realizados com mais empenho e nossa vida profissional (e financeira) melhora.

Nesse sentido Stelita (2016, p. 43) coloca que, "Não há trabalho ideal, lá fora, esperando para ser encontrado, há apenas trabalhos que se revelam aos poucos, fazendo com que nos sintamos mais vivos quando criamos as condições dentro de nós".

Portanto, para Sampaio (2016, p. 65) "[…] você precisa demonstrar fortemente porque está inclinado a determinada escolha. Ninguém vai apoiá-lo se não sentir a sua predisposição a fazer algo com paixão".

Em suma, conhecer a si mesmo é fundamental para as pessoas, pois as escolhas profissionais de hoje determinam a virtude de toda uma vida.

Gestão de Carreira nas empresas

Como ficou claro até aqui, as pessoas devem gerir a sua própria carreira, mas as empresas podem colaborar com isso, visando um encarreiramento dos colaboradores que possuem potencial para ocupar cargos mais elevados "[…] é um processo contínuo de interação entre o empregado e a organização, visando atender aos objetivos e interesses de ambas as partes" (TACHIZAWA, 2001, p.197).

Quando as organizações se importam com o desenvolvimento da carreira de seus colaboradores, elas buscam oferecer uma estrutura para reflexão sobre a realidade profissional, desenvolvendo um senso crítico com relação ao comportamento diante da profissão, iniciando um processo de autoavaliação constante com o objetivo de desenvolver planos de ação para monitorar a carreira no longo prazo.

Nesse sentido Chiavenato (2006, p. 39) corrobora ao entender que "[…] as pessoas não são apenas recursos empresariais, mas colaboradores profissionais preocupados em alcançar metas, resultado e objetivos".

As organizações ao investir nas pessoas, em decorrência de pressões internas e/ou externas, estimulam o comprometimento das pessoas com as tarefas realizadas e contribui para que se posicionem de maneira

competitiva frente a concorrência. Sampaio (2016, p.143) complementa ao colocar que

> As empresas, ultimamente, procuram por pessoas com competências que as tornem adaptáveis, flexíveis, que convivam em equipe, que pratiquem a colaboração e busquem trabalhar em conjunto para um objetivo único: um profissional compromissado e entusiasmado, capaz de se comunicar de forma consistente e com o coração, competente, confiável, disciplinado e persistente.

Nesse contexto, ser um bom profissional já não é o suficiente, se faz necessário descobrir, desenvolver e aplicar seus próprios talentos em benefício de outrem, ou seja, da organização que faz parte.

Conceito de Empregabilidade

Segundo Minarreli (1995) o indivíduo tem toda a responsabilidade de gerir sua carreira, porém, ao colocar nas mãos da empresa, ele perde esse poder, pois o mercado prefere pessoas proativas, habilidosas e dedicadas que valorizam o seu poder de decisão. Que sejam empregáveis!

> Empregabilidade é a condição de ser empregável, isto é, de dar ou conseguir emprego para os seus conhecimentos, habilidades e atitudes intencionalmente desenvolvidas por meio de educação, treinamento sintonizados com a nova necessidade do mercado (MINARELLI, 1995, p.11)

Ainda segundo o autor, conforme pode ser visualizado na figura 2, a empregabilidade é apoiada por seis pilares que garantem a segurança no mercado de trabalho.

Figura 2: Pilares de Empregabilidades segundo Minarelli

Como é possível visualizar no modelo proposto por Mingarelli (1995), as empresas buscam candidatos, avaliando o potencial futuro do colaborador. Nesse sentido, a honestidade e a integridade também são fatores-chave para o sucesso de um empregado, assim como pessoas cuidadosas que saibam registrar seus contatos, que demonstrem adequação vocacional, que mantenham sua saúde física e mental, além de construir uma reserva financeira que permitam definir os horizontes de sua carreira.

Ciclo da carreira

O Ciclo de carreira refere-se ao crescimento que um indivíduo experimenta durante sua vida profissional, indo do estágio inicial passando pelo intermediário e chegando ao estágio final.

Segundo Schein (1996), com início na infância e término na aposentadoria, são encontradas 10 fases na carreira de um profissional, como pode ser visualizado na Figura 3.

O **primeiro ciclo** ocorre nas fases 1 e 2, onde o indivíduo está se preparando para entrar no mercado de trabalho, para Schein (1996) este período é importante pois a diversidade de questionamento são grandes, o indivíduo deseja transformar suas fantasias em realidade.

É nesta fase que surge uma autoimagem mais significativa da pessoa como profissional ou membro da organização. Objetivos e valores começam a se definir por meio das reações a diferentes situações desafiadoras em que as escolhas devem ser feitas. O indivíduo começa a ter mais consciência de suas aptidões, pontos fortes e fracos (SCHEIN, 1996, p. 23).

Figura 3: Fases da carreira segundo Schein
Fonte: Adaptado de Schein (1996).

É no **segundo ciclo** que estão congregadas a maior parte das fases, indo da fase 3 até a fase 6. De acordo com Dutra (1996), durante este tempo o indivíduo dá

início à sua vida profissional desenvolvendo suas habilidades explícitas e anseios a longo prazo, o que implica na decisão de continuar na ocupação.

Na sequência tem-se o **terceiro ciclo**, que corresponde às fases 7 e 8, nessa fase ocorre a deterioração da carreira por conta da incapacidade de criar ambições e ocupar novos cargos nas organizações, um dos motivos que leva isso a acontecer é a falta de interesse pelo trabalho, ocasionando a queda de produtividade (ROBBINS, 2001).

No **quarto ciclo**, podem surgir questionamentos referentes às decisões iniciais. Esse caso deve ser tratado como uma auto-reavalização, baseada em novas metas. Para Schein (1996, p. 24) *"[…] a estabilização nesta fase é uma escolha baseada na percepção de que suas aptidões, objetivos e valores não requerem maiores a*spirações".

Por fim, no **quinto** e último ciclo, fases 9 e 10, nota-se uma grande variação de comportamento e os indivíduos já estão maduros, porém o ritmo no trabalho e a produtividade tendem a cair devido ao avanço da idade. Isso varia de pessoa para pessoa, pois algumas planejam essa fase com antecedência e outras se recusam a se aposentar (SUPER, 1975).

Para Robbins (2001), deve-se considerar os estágios e não as faixas etárias dos indivíduos, visto que muitos não conseguem obter o mesmo comprometimento e conhecimentos, pois alguns amadurecem rapidamente e outros começam a exercer tarefas mais complexas quando mais velhos. Além disso, deve-se levar em questão as pessoas que mudam de carreira no estágio de consolidação em torno dos 40 anos de idade.

Apresentada as bases teóricas que sustentam essa pesquisa, o próximo passo será compreender a metodologia de pesquisa que foi utilizada para conduzir este trabalho.

Procedimento Metodológico

Esta pesquisa pode ser classificada como quantitativa, pois teve por objetivo ouvir o posicionamento de um grupo de jovens universitários sobre a autogestão de suas carreiras.

No que se refere à sua natureza, ela pode ser classificada como descritiva, pois, segundo Vergara (1997, p. 47), "[…] expõe as características de determinada população ou fenômeno, estabelece correlações entre variáveis e define sua natureza". Ainda segundo a autora, esse tipo de pesquisa não tem por objetivo explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação.

A coleta de dados por sua vez foi realizada por meio da aplicação de um questionário com questões fechadas, construído no Google Forms. Para Martins e Lintz (2000, p. 50), um questionário representa "[…] um conjunto ordenado e consistente de perguntas a respeito de variáveis, e situações, que se deseja medir, ou descrever".

Roesch (1996, p.142) complementa ao colocar que "[…] o questionário não é apenas um formulário, ou um conjunto de questões listadas sem muita reflexão. O questionário é um conjunto de dados que busca mensurar alguma coisa".

Esse tipo de instrumento é útil, especialmente em pesquisas exploratórias e descritivas (SANTOS, 1987). É válido ressaltar que o questionário passou por validação antes de ser enviado para os respondentes. Sem nenhum problema constatado, foi gerado a distribuição do mesmo por de um link, sendo compartilhado junto aos jovens alunos universitários.

No que se refere à amostra utilizada, foram escolhidos universitários que estavam cursando o 1° ou 2° ano, com idade média entre 16 e 35 anos, em uma universidade privada localizada no estado de São Paulo. Portanto, universitários que estavam na fase inicial da carreira profissional. Após a aplicação durante duas semanas, obteve-se um total de 200 questionários, mas após o descarte daqueles que não estavam em consonância com o perfil desejado, restou 176 formulários.

Todos foram os respondentes foram selecionados por meio da técnica não probabilística, uma vez que não estavam disponíveis para serem sorteados. O acesso se deu por meio do convite direto ou pela divulgação em suas redes sociais.

A análise dos dados foi realizada por meio de técnicas de análise estatística que pode contribuir para a busca de padrões que expliquem estatisticamente a pergunta de pesquisa.

A seguir, os dados coletados serão apresentados e analisados.

Apresentação e análise dos dados

Participaram da pesquisa 176 universitários em início de carreira, pertencentes a uma instituição de ensino superior privada localizada no estado de São Paulo. As questões que compunham o questionário, no total de 16, tinham por objetivo analisar como os universitários realizam a autogestão de suas carreiras.

No que se refere ao perfil dos entrevistados, como pode ser visualizado no Gráfico 1, a maior parcela de respondentes, 41%, estão entre 25 e 35 anos.

Porém, como pode ser visualizado no Gráfico 1, 69% dos respondentes possuíam entre 16 e 24 anos. Como sinalizado por Sears e Feldman (1975), esses jovens estão cheios de energia, porém à falta de maturidade pode fazer com que eles se deparem com conflitos, tanto de cunho pessoal quanto profissional que dificultem a autogestão da carreira.

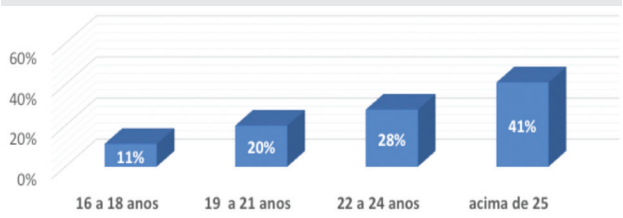


Gráfico 1: Faixa etária dos respondentes.
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere ao sexo dos respondentes, como pode ser visualizado no Gráfico 2, há uma participação expressiva de mulheres na amostra, 75,60%, em detrimento dos homens, 24,40%. O que ratifica a presença cada vez maior de mulheres nas organizações.

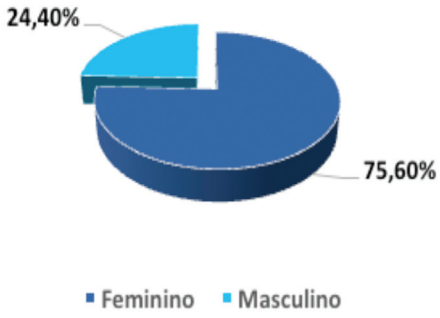


Gráfico 2: Sexo dos entrevistados.
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere ao curso em que os alunos estão matriculados, como pode ser visualizado no Gráfico 3, houve uma prevalência de estudantes do curso de Administração, 61%. Isso se deve ao fato de que houve maior identificação com o tema.

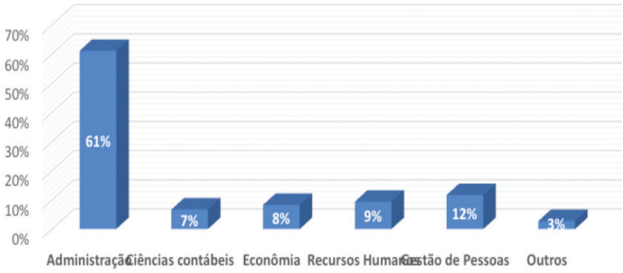


Gráfico 3: Curso em que os respondentes estão matriculados.
Fonte: os autores, 2017.

Ainda em relação ao perfil dos respondentes, como pode ser visualizado no Gráfico 4, no que se refere ao cargo ocupado, há uma concentração nos cargos de analista, assistente e auxiliar, 60%. O que é coerente tendo em vista o perfil da amostra. Evans (1996) coloca que quando os jovens ingressam no mercado de trabalho, devem procurar a sua escada de cargos a ocupar e que quando encontrá-la deverá subir cada degrau.

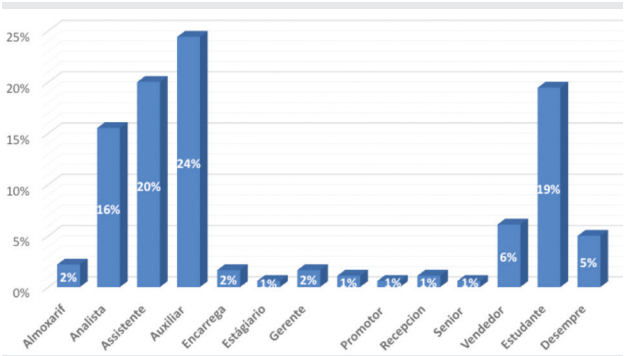


Gráfico 4: Cargo ocupado pelos respondentes.
Fonte: os autores, 2017.

Apresentado o perfil dos respondentes, o próximo passo será apresentar e analisar os dados que ajudarão a responder a pergunta de pesquisa: Como os universitários brasileiros realizam a autogestão de suas carreiras

Como pode ser visualizado no Gráfico 5, 43% dos respondentes afirmaram conhecer sem ressalvas a definição de carreira e a sua importância para a progressão profissional. O que vai ao encontro do que coloca Dutra (1996 p.16) ao se referir sobre carreira que para ele "[…] é um termo muito utilizado no qual agrega vários significados de difícil definição".

Porém há que se levar em consideração que 45% não se sentem seguros para afirmar que conhecem o conceito de carreira. Além disso, 11% afirmaram não conhecer a definição de carreira e nem a sua importância. Somando esses percentuais se chega a um montante de 56% de profissionais em início de carreira que não possuem clareza em relação à importância do tema.

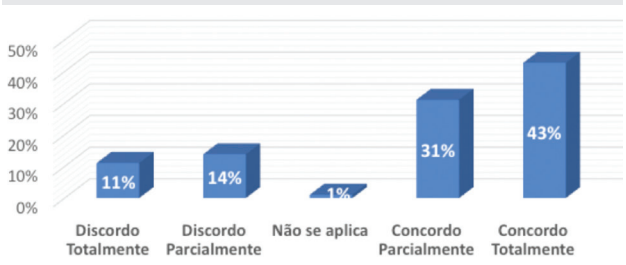


Gráfico 5: Conheço a definição de carreira e sua importância para minha progressão profissional.
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere ao processo de avaliar constantemente a carreira, de acordo com o Gráfico 6, 37% dos respondentes afirmaram fazê-lo, ou seja, costumam analisar a carreira, avaliando seus objetivos e como melhorá-los, analisando também o ambiente e o que foi conquistado até o momento. Porém 12% não o faz e 50%

revelaram fazer, mas não com frequência. Schein (1996) ressalta a importância de avaliar de maneira contínua a carreira, como uma forma de contribuir para o progresso constante do profissional.

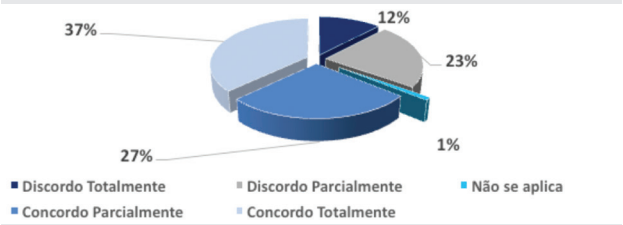


Gráfico 6: Avalio constantemente a minha carreira
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere a reservar um tempo para cuidar da carreira, observa-se que 22% dos jovens universitários não o fazem. A pesquisa aponta ainda que apenas 23% se preocupam com isso, um número ainda inferior ao ideal que seria 100% de todos os universitários se preocuparem com suas carreiras.

Somando-se o número de respondentes, como pode ser visualizado no Gráfico 7, que discordam parcialmente, 34%, e aqueles que disseram concordar parcialmente, 17%, é possível afirmar que 51% desses entrevistados investem um tempo para gerir a sua carreira, porém possuem consciência de que não é o ideal. De acordo com Sampaio (2016), é importante saber que cada dia é único e que se faz necessário estar atento às oportunidades e aos desafios na carreira profissional.

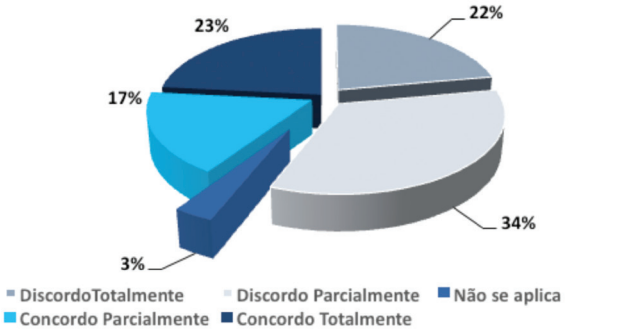


Gráfico 7: Sempre invisto um tempo para gerir a minha carreira.
Fonte: os autores, 2017.

Entre os universitários que estão trabalhando, 21% afirmaram não terem planos de crescimento onde trabalham e apenas 22% demonstraram intenção de crescer na empresa, mostrando estarem dispostos a novos desafios.

Observando o Quadro 8 é possível perceber um equilíbrio entre os universitários que discordam parcialmente, 30%, e os que concordam parcialmente, 26%. O que demonstra que esses jovens estão trabalhando para cumprir obrigações sociais e financeiras, mas não se identificaram com o trabalho que realizam. De acordo com Sampaio (2016), se faz necessário que empresa e colaborador gerem um compromisso recíproco que propicie crescimento profissional, ao passo que leva a organização a obter melhores resultados por contar com profissionais comprometidos com o autodesenvolvimento e com a geração de valor para o negócio.

Gráfico 8: Tenho planos de crescimento onde trabalho.
Fonte: os autores, 2017.

Ao analisar o Gráfico 9 é possível verificar que 29% estão totalmente insatisfeitos com o cargo e salário que recebem, 34% parcialmente insatisfeitos e 10% parcialmente satisfeitos. Apenas 24% se sentem confortáveis com o cargo e o salário que recebem. Ou seja, 73% não estão satisfeitos, o que em parte é bom, pois podem estar em busca de melhores oportunidades, mas também pode indicar que não escolheram a carreira que se veem atuando por um longo tempo. Segundo Dutra (1996) quando o indivíduo tem um espírito crítico relacionado com a sua carreira, o mesmo consegue recurso para a sua autoavaliação e desenvolve seus objetivos, isso faz com que a vontade de querer alcançar cargos mais elevados seja o preferencial.

Gráfico 9: Não penso em mudar de cargo, o que ganho é o suficiente.
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere ao autoconhecimento, como pode ser visualizado no Gráfico 10, nota-se que há um equilíbrio nessa posição dentre os entrevistados, pois

35% sabem quais são os pontos fortes que contribuem para a melhoria continua e alcance do sucesso profissional, enquanto 16% ainda não sabem quais são seus interesses e como utilizá-los para orientar seu plano de carreira.

Além disso, a pesquisa demonstra ainda que também que 31% discordam parcialmente e 16% concordam parcialmente, possivelmente esses jovens saibam seus interesses, qualidades e objetos, mas não sabem como utilizá-los desenvolver competências essenciais para desenvolver vantagem competitiva sustentável frente a concorrência.

É importante destacar que os jovens universitários precisam saber reconhecer seus pontos fortes e aqueles que precisam ser aprimorados para se protegerem das ameaças do ambiente externo. Sampaio (2016, p. 23) coloca que "[…] o início da trajetória de sucesso da grande maioria das pessoas está no autoconhecimento".

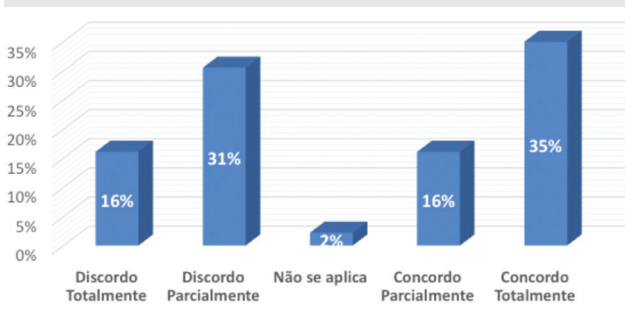


Gráfico 10: Sei quais são meus interesses, qualidades e objetivos e uso isso para orientar meu plano de carreira.
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere à segurança com relação à escolha da profissão, como pode ser visualizado no Gráfico 11, apenas 27% se apresentam como totalmente seguros sobre o caminho que escolheram, enquanto que 23% não estão satisfeitos. Esse cenário, como coloca Braz (2016) se deve à escolha do curso em razão do salário e dos benefícios fornecidos pelas empresas e não em função do alinhamento da identificação com o curso com as oportunidades para construir uma carreira de sucesso (BRAZ, 2016).

Gráfico 11: Me sinto satisfeito com a minha escolha de profissão.
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere ao investimento no Marketing Pessoal, fundamental nos dias de hoje para os profissionais que desejem alcançar o sucesso em suas carreiras, apenas 27% afirmaram realizar ações nessa direção. Enquanto isso, 22% afirmam não realizar nenhuma ação voltada para o Marketing Pessoal.

Ainda em relação ao tema, como pode ser visualizado no Gráfico 12, 35% discordaram parcialmente e 13% concordaram parcialmente, ou seja, 48% desses jovens não investem com frequência ou não sentem necessidades de investirem em seu Marketing Pessoal. Para Drucker (2003) quando o indivíduo não investe no conhecimento de si próprio, pode ocorrer um aumento de dificuldades para permanecer empregável ou se destacar diante da concorrência.

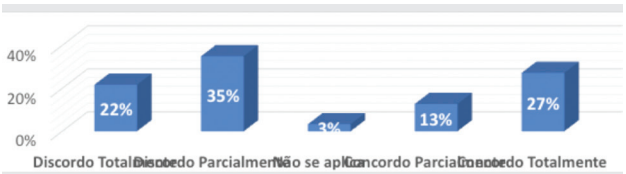


Gráfico 12: Invisto em meu Marketing Pessoal.
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere ao papel da empresa como corresponsável pela gestão da carreira do colaborador, de acordo com os dados apresentados no Gráfico 13, apenas 19% percebem que na empresa em que trabalham há oportunidade de construir uma carreira. Enquanto isso, 25% afirmam não ter oportunidade de construir uma carreira.

Vale ressaltar que no ambiente profissional onde não há oportunidade de carreira, possivelmente seja porque o colaborador não investe na sua autogestão de carreira ou porque não há um alinhamento entre o plano de carreira e a avaliação de desempenho do colaborador. Tachizawa (2001, p.197) complementa ao colar que a carreira "[…] é um processo continuo de interação entre o empregado e a organização, visando atender aos objetivos e interesses de ambas as partes".

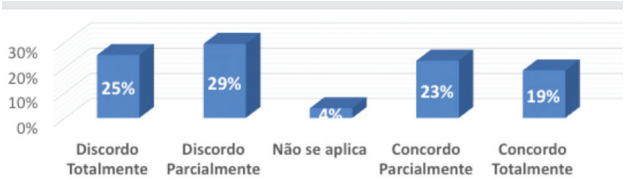


Gráfico 13: Onde trabalho há oportunidades de carreira.
Fonte: os autores, 2017.

Em relação ao importante papel das organizações em ajudar o colaborador a gerenciar sua carreira profissional, apenas 19% dos entrevistados sentem que

a organização em que trabalham realizam esse tipo de ação. 29% acreditam não haver nenhuma ação por parte da empresa nessa direção. Além disso, 36% discordam parcialmente e 13% concordam parcialmente, o que mostra que há a necessidade latente do apoio das empresas na gestão da carreira dos colaboradores.

Ainda conforme o Gráfico 14, segundo Chiavenato (2006), os indivíduos desejam crescer profissionalmente e alcançar suas metas e objetivos, mudando o papel de mero recurso do processo produtivo para serem aquele que gerará valor para a organização contribuindo para o desenvolvimento de vantagem competitiva sustentável.

Gráfico 14: A empresa onde trabalho contribui para o gerenciamento de minha carreira.
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere à percepção das qualidades presentes em consonância com as exigências do mercado, 23% sentem que possuem alto grau de empregabilidade. Já 21% acreditam não estarem preparados para garantir sua empregabilidade.

Por sua vez, 36%, como pode ser visualizado no Gráfico 15, discordaram parcialmente e 18% concordaram parcialmente o que demonstra que há a consciência por parte dos respondentes de que se faz necessário pensar em aprimorar as qualidades existentes. De acordo com Minarrelli (1995) o indivíduo que souber suas qualidade e flexibilidades, conseguirá alcançar o sucesso profissional.

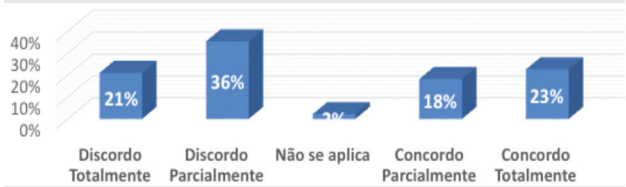


Gráfico 15: Tenho boas qualidades e sou flexível, isso facilita a minha entrada no mercado de trabalho.
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere às competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), como pode ser visualizado no Gráfico 16, 34% acreditam possuir as competências necessárias para se manterem empregáveis. No outro extremo, 16% acreditam não possuir todas as competências necessárias.

É importante salientar que acreditar ter as competências necessárias pode trazer segurança, porém também pode gerar comodismo por parte do profissional. Ao passo que acreditar não possuir as competências é bom, pois faz com que o colaborador saiba que tenha que correr atrás, mas também pode colocá-lo em uma posição de fragilidade onde ele não consegue visualizar seu potencial.

Minarreli (1995) corrobora ao colocar que se o empregado não conhece e desenvolve suas competências (conhecimentos, habilidades e atitudes), dificilmente se manterá empregável.

Gráfico 16: As competências que apresento são suficientes para me manter empregável.
Fonte: os autores, 2017.

Como é possível visualizar no Gráfico 17, apenas 19% dos respondentes se sentem realizados com o emprego atual. Enquanto que 27% não se sentem realizados. Há ainda uma parcela substancial, 41%, que discordam parcialmente e 11% que concordam parcialmente. Isso vai ao encontro do que coloca Braz (2016), ao afirmar que a maioria dos jovens optam por empregos que geram retorno financeiro a curto praz, o que os tornam pessoas infelizes.

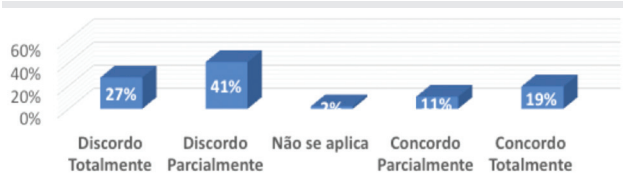


Gráfico 17: Me sinto realizado com o meu emprego.
Fonte: os autores, 2017.

No que se refere à crença de ter alcançado o perfil profissional idealizado quando criança, apenas 18% concordam totalmente, enquanto que 33% discordam totalmente e 41% discordam parcialmente. O que vai ao encontro do que coloca Schein (1996) ao afirmar que na maioria das vezes o desejo profissional idealizado na infância nunca acontece.

Outro dado relevante para responder à pergunta de pesquisa é quando os respondentes são questionados se no caso de perderem o emprego se seria possível continuar na carreira. Apenas 22% acreditam que sim,

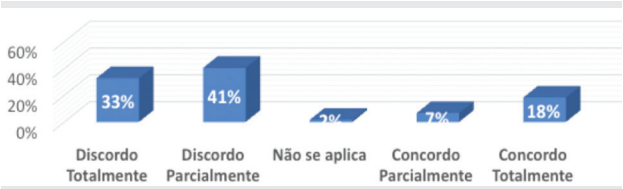


Gráfico 18 - Acredito que consegui alcançar o perfil profissional que tinha idealizado quando criança.
Fonte: os autores, 2017.

enquanto 23% discordam totalmente, 40% discordam parcialmente e 12% concordam parcialmente. A autoconfiança desses jovens se encontra baixa, fazendo com que possíveis demissões no ambiente de trabalho possam atrapalhar seus projetos de vida.

Segundo Schein (1996), há possibilidades de deterioração da carreira devido à falta de criação e ambição para crescimento profissional, diminuindo a produtividade e interesse pelo trabalho.

Gráfico 19 - Se eu perder o meu cargo atual, consigo continuar a minha carreira.
Fonte: os autores, 2017.

E por fim, no que se refere à segurança quanto a escolha da carreira profissional, 36% acreditam ter feito a melhor escolha, mas 22% dos jovens declararam estarem insatisfeitos com as escolhas que tomaram. 29% declararam discordar parcialmente e 8% concordaram parcialmente. Para Martins (2001), gerenciar a carreira e atingir o que se deseja estão relacionados com a tomada de decisão e o desenvolvimento de alternativas para solução de problemas nas organizações.

Gráfico 20 - Acredito que até agora fiz a melhor escolha.
Fonte: os autores, 2017.

Em suma, a maioria dos universitários brasileiros ou ainda não se sentem seguros quanto à decisão que tomaram para suas carreiras ou não estão certos que escolheram o melhor caminho. Lidar com esse tipo de frustração é desafiador, pois o estudante não consegue pensar em realizar a autogestão de sua carreira, tendo em vista não se sentirem plenamente satisfeitos com suas decisões.

A grande questão que fica é como lidar com isso no longo prazo, ou seja, como minimizar o impacto que pode causar construção da carreira profissional.

Considerações Finais

Essa pesquisa teve por objetivo compreender como os universitários brasileiros realizam a autogestão de suas carreiras, tendo em vista a necessidade de se tornarem competitivos num mercado de trabalho cada vez mais exigente e volátil em termos das competências necessárias para a construção de vantagem competitiva sustentável para o mundo dos negócios.

Por isso se faz necessário que os jovens que estão iniciando no mundo do trabalho, realizem de maneira adequada a autogestão da carreira. Após a análise dos dados verificou-se que para conseguir sucesso na carreira profissional é preciso haver dedicação e empenho por parte do colaborador em prol dos objetivos que almeja alcançar.

O colaborador precisa definir as estratégias necessárias que o levarão, de maneira contínua, a sair do comodismo e da falta de conhecimento, pois eles servem como mola propulsora do avanço ou do declínio da carreira profissional.

Mas essa não é uma tarefa fácil, pois antes a responsabilidade pelo gerenciamento da carreira do funcionário era da organização. Porém hoje o gerenciamento da carreira precisa ser abraçado pelo colaborador, mas não exime a organização da responsabilidade de atuar de maneira compartilhada, criando condições para que o colaborador possa se desenvolver e construir uma carreira exitosa. Ou seja, no século XXI a carreira se tornou proteana, uma vez que as pessoas passaram a dirigir suas próprias carreiras e não as organizações.

Em relação aos universitários pesquisados, pode-se verificar que há aqueles sem o compromisso de crescimento da carreira, ou seja, não reservam uma parte do seu tempo para pensar sobre o assunto, o que dificulta suas chances de êxito profissional.

A pesquisa mostrou também que o autoconhecimento por parte dos universitários é insuficiente e, também, há a presença da despreocupação com o crescimento profissional, o que fica evidente com a falta de investimento no marketing pessoal. O que influência de maneira negativa na empregabilidade.

Em suma, cabe aos jovens realizarem a autoavaliação da carreira profissional e traçar metas com base nos objetivos que pretendem alcançar, sem deixar de lado a preocupação em desenvolver competências alinhas ao perfil profissional esperado pelo mercado de traba-

lho, que procura candidatos com competências que os tornem adaptáveis e flexíveis às mudanças e que desenvolvam habilidades de autogestão de suas carreiras.

Se tornar um bom profissional é o começo para quem quer ser excelente!

Referências

BISPO, Patricia. Qual a importância do planejamento de carreira? 2008. Disponível em: https://goo.gl/noyMnb. Acesso em: 12 nov. 2016.

BRAZ, Antonia. **Coaching de Carreira.** São Paulo: Literare Books International, 2016.

CHIAVENATO, Idalberto. **Carreira:** você é aquilo que faz. São Paulo: Saraiva, 2006.

DIAS, Lorraine. **Coaching de Carreira.** São Paulo: Literare Books International, 2016.

DUTRA, Joel Souza. **Administração de carreira:** uma proposta para repensar a gestão de pessoas. São Paulo: Atlas, 1996.

DRUCKER, Peter. Gerenciando a si mesmo. In **Estratégias para gerenciar sua carreira.** Harvard Business Review. Rio de Janeiro: Elsevier, 2003.

EVANS, Paul. Carreira, sucesso e qualidade de vida. In **Revista de Administração de Empresas.** São Paulo, v. 36, n.3, 1996.

FARIAS, Waleska. **Qual a Maior Dificuldade que Você Encontra na Gestão da Sua Carreira.** Disponível em: https://goo.gl/1kpr3S. Acesso em: 12 nov. 2016.

FONTENELLE, Isleide A. **Autogestão estratégica de Carreira**. 2006. Disponível em: https://goo.gl/qAKja9. Acesso em: 09 nov. 2016.

HALL, D.T., & Mirvis, P. H. **Viva a carreira. Em A carreira está morta**; 1-12. São Francisco, Jossey-Bass, 1996

MARTINS, Gilberto de Andrade; LINTZ, Alexandre. **Guia para elaboração de monografias e trabalhos de conclusão de curso.** 1ª Edição. São Paulo: Atlas, 2000.

MARTINS, Helio. **Gestão de carreiras na era do conhecimento:** abordagem conceitual & resultados de pesquisa. Rio de Janeiro: Qualitymark, 2001.

MINARRELI, José Augusto. **Empregabilidade:** Trabalhar por conta própria. 5ª ed. São Paulo: Gente, 1995.

NUCCIO, Dony de. et al. **Sua Carreira:** Como alavancar pra valer no mercado de trabalho e construir a trajetória de seus sonhos. Rio de Janeiro: Casa da Palavra, 2014.

ROESCH, Sylvia Maria Azevedo. **Projetos de estágio do curso de administração:** guia para pesquisas, projetos, estágios e trabalhos de conclusão de curso. 1ª Ed. São Paulo: Atlas, 1996.

SAMPAIO, Mauricio. **Escolha Certa:** Como tomar a melhor decisão hoje para conquistar uma carreira de sucesso amanhã. 2ª ed. São Paulo: 2016.

SANTOS, B. S. Um discurso sobre as ciências. Porto: Afrontamento, 1987.

SEARS, Robert Richardson, FELDMAN, S. S. **As sete idades do homem:** um estudo sobre o desenvolvimento humano: corpo, personalidade, capacidades. Tradução de Álvaro Cabral. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1975.

SCHEIN, Edgar. **Identidade Profissional.** Como ajustar suas inclinações a suas opções de trabalho. São Paulo: Nobel, 1996.

SUPER, Donald. **Psicologia ocupacional.** Tradução de Esdras do Nascimento e Jair Ferreira dos Santos. São Paulo: Atlas, 1975.

TACHIZAWA, Takeshy. **Gestão com Pessoas:** uma abordagem aplicada às estratégias de negócios. 2ª ed. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2001.

VERGARA, Sylvia Maria. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 1997.

35075

COACHING NO DESENVOLVIMENTO DE PESSOAS: O QUE PENSAM OS *COACHEES*?

Daiane Helena de Santana

Tecnóloga em Recursos Humanos e Graduanda em Administração - Universidade Nove de Julho. daiane-helena@hotmail.com

Gabriela Cristina Bacellar do Carmo de Oliveira

Graduanda em Administração – Universidade Nove de Julho. gabrielabacellar96@gmail.com

Stephanie Nogueira Acquilino

Graduanda em Administração – Universidade Nove de Julho. Stephanie.acquilino@gmail.com

Vanessa Itacaramby Pardim

Mestre em Administração; Docente do Curso de Administração – Universidade Nove de Julho. itacaramby@uni9.pro.br

Resumo

No mundo empresarial, os profissionais precisam se reinventar constantemente para apresentarem as competências que vão levar as organizações a construírem vantagem competitiva sustentável frente a concorrência. Nesse sentido, o papel do *coach* vem ganhando espaço, uma vez atua junto aos *coachees*, buscando identificar e desenvolver as competências que os ajudarão a transformar planos em ações concretas. Em função do exposto a pesquisa que se apresenta tem por objetivo analisar qual a percepção dos *coachees* frente a aplicação da ferramenta *coaching*. Para isso, optou-se por realizar uma pesquisa qualitativa, de natureza descritiva. O método utilizado para condução da pesquisa foi o fenomenológico que é ideal quando o pesquisador tem interesse nos significados atribuídos pelos sujeitos entrevistados em relação àquilo que está sendo pesquisado. A coleta de dados foi possível por meio de entrevistas estruturadas, com o auxílio de um roteiro com questões abertas. Foram entrevistadas 20 pessoas, escolhidas por terem sido submetidas a um processo de *coaching*. A análise dos dados foi realizada por meio da análise de conteúdo. Após a tabulação e análise dos dados foi possível concluir que os *coachees* optam por passar por esse processo, pois estão em busca por novos conhecimentos, estímulos e incentivos empresariais. Além disso, o *coach* faz com que o *coachee* trace um plano claro para alcançar um objetivo futuro. Em suma, o *coaching* se apresentou como uma proposta eficaz para gerar mudanças, proporcionar realizações e a fomentar transformações na vida pessoal e profissional dos *coachees*.

Palavras-chave: *Coaching. Feedback.* Processo. Ferramentas. *Coachees.*

Introdução

O atual cenário em que as organizações estão inseridas traz inúmeros desafios, tendo em vista a necessidade constante de estar preparado para enfrentar as frequentes e cada vez mais velozes transformações, provocadas, entre outros, pelos avanços das tecnologias de informação e comunicação (TIC).

Nesse contexto, existem fatores que podem melhorar e aperfeiçoar o desempenho da organização e o principal deles é capital humano. São os colaboradores que se constituem em uma fonte de vantagem competitiva sustentável. Desse modo, as empresas estão sempre em busca do melhor profissional e ele precisa estar capacitado, altamente envolvido com sua carreira, área de trabalho e especialidade (IBC, 2017).

Assim, a busca e a manutenção de profissionais qualificados tornou-se essencial para os líderes, tendo em vista que as pessoas se constituem em dos bens mais importantes para a empresa. Nesse sentido, como colocam Vieira e Carvalho (2015, p. 87), a "[…] valorização do capital humano, possibilitando não somente o desenvolvimento de suas potencialidades, mas também da superação dos seus limites" se faz necessário.

Com isso o líder por meio de sua influência positiva pode contribuir para que sua equipe possa atingir melhores resultados, novos negócios, atuando com produtividade, qualidade e engajamento.

Isso posto, cabe às empresas investirem em seus colaboradores e trabalhar suas habilidades agregando conhecimento e motivando-os. Isso é vantajoso para a empresa, pois permite aprimorar as competências que os colaboradores já possuem, o que reduz os custos diretos e indiretos com substituições de funcionários.

Ao trabalharem mais satisfeitos, os colaboradores tendem a se comprometerem e a apresentarem altos índices de produtividade, o que faz com que as organizações consigam atingir suas metas e resultados.

Nesse contexto, o *coaching* surge com o objetivo de desafiar o desempenho dos indivíduos, influenciando diretamente na gestão de pessoas de uma organização, pois podem proporcionar motivação, foco, organização e autodesenvolvimento, alguns dos fatores que são necessários para a gestão efetiva do capital humano.

Assim, as empresas estão em busca da ferramenta *coaching* para enriquecer seus colaboradores, visando aprimorar suas habilidades profissionais e induzi-los a um processo de autodesenvolvimento, evolução e melhoria contínua, desenvolvimento de novas competências, aumento da flexibilidade e adaptação às mudanças.

Por *coaching* entende-se um processo ou uma ferramenta, onde duas pessoas ou um grupo fazem uma parceria, no qual o intuito é o de promover ações de melhoria contínua de uma pessoa ou de um grupo que está recebendo essa abordagem, dessa maneira um ouve o outro e assim começa uma interligação na qual surgm resultados expressivos em um curto espaço de tempo.

Segundo Araújo (2011, p.31),

> *Coaching* consiste em incentivar as pessoas a tomarem a iniciativa, assumirem maiores responsabilidades, correrem riscos calculados e aprenderem com os revezes. Esse protagonismo pode ser observado na atitude delas: comunicação mais assertiva, maior capacidade de decisão, flexibilidade diante de mudanças e na maturidade para lidar com conflitos.

Apesar de ser um assunto relativamente recente na agenda de discussões das organizações contemporâneas, o conceito surgiu na década de 1500. O *coaching* (ou cocheiros) era o nome dado ao condutor de carruagens na idade média. Os cocheiros eram profissionais que conduziam seus passageiros aos destinos desejados. Após um longo período, o termo foi atribuído a professores e mestres de universidades, principalmente a tutores quando se tratava de preparar os estudantes para testes e exames.

Em suma, esse tema tem ganhado cada vez mais destaque no cenário corporativo, pois se constitui em uma ferramenta importante para as empresas apoiarem seus colaboradores, uma vez que as organizações por vezes apresentam dificuldades para planejar, estruturar e aplicar com eficiência, eficácia e efetividade algum programa de orientação profissional que proporcione ações sustentáveis e desenvolva de forma otimizada seu negócio (OLIVEIRA, 2015).

Em função do exposto, surge a pergunta de pesquisa orientou a condução desse trabalho: Qual a percepção dos *coachees* frente à aplicação da ferramenta *coaching*?

Esse trabalho é relevante, pois a essência da ferramenta *coaching* está em fornecer suporte para uma pessoa se adaptar às mudanças, enfrentar os desafios e a ter clareza no assunto que se deseja, ou seja, auxilia o *coachee* a seguir na direção desejada. O *coach* não precisa ser um especialista na área de atuação de seu cliente, mas cria planos e ideias, potencializa a escolha e leva à mudança.

Gil (2001, p. 288) corrobora ao colocar que "[…] a empresa precisa realizar um diagnóstico para identificar o desempenho das pessoas, e verificar quando alguém precisará passar pelo processo de *coaching*".

Essa tarefa não é uma das mais fáceis, pois dependem de diversos fatores, como o contexto, o mapeamento das competências do profissional e o relacionamento interpessoal. É valido ressaltar que o *coaching* deve sempre visar o desenvolvimento pessoal e profissional.

Em suma, o *coaching* é hoje uma realidade no cenário de gestão de pessoas não só no Brasil como no mundo, esse conjunto de técnicas e ferramentas com ênfase em conhecimentos tem sido cada vez mais requisitado pelo mercado de trabalho.

Coach, coaching e *coachee* nas organizações

Os três termos – *coach, coaching e coachee* – estão relacionados ao desenvolvimento e gerenciamento do comportamento humano e tem o objetivo de contribuir para que o indivíduo chegue ao estado desejado, acompanhado por mudanças e transformações, com foco no alcance de metas e resultados.

Para Araújo (2011, p. 31), os termos supramencionados podem ser entendidos como,

> *Coach* é o papel que você assume quando decide apoiar alguém a ter sucesso, a chegar ao pódio, a realizar algo significativo na vida. Sua função é fazer com que o *coachee* transforme essa intenção em ação e as ações em resultados. Portanto, o *coaching* é, essencialmente, um processo de ativação, de *empowerment* (abordagem de gestão, baseia-se na delegação, autonomia, aumento de poder, participação dos colaboradores na gestão da empresa). Mas isso não significa um compromisso apenas com o desempenho final do *coachee* e, sim, com suporte efetivo, o *coachee* precisa compreender a dinâmica do *coachee*.

Vergara (2009, p. 120) complementa ao colocar que

> […] o papel de c*oach* é ajudar a pessoa a encontrar suas próprias maneiras de melhorar e, desta forma, ser responsável por seu desempenho. Para tanto, é necessário, ter a autoconsciência, ou seja, conhecer e compreender primeiro, a si próprio.

Ou seja, o *coach* é o profissional com base e estrutura teórica sobre o comportamento humano, sabendo lidar com todas as formas de construção de pensamentos e ações do indivíduo que busca crescimento pessoal e profissional.

O processo de *coaching* utiliza um conjunto de ferramentas para potencializar o desenvolvimento do capital humano, esse processo muitas vezes é confundido com outras práticas, como terapia ou processos de treinamento. Portanto, ao iniciar esse processo, é preciso ter clareza do que significa esse tipo de ação. Além disso, também é preciso compreender que não se trata de questões puramente imediatistas. O *coaching* trabalhará sempre partindo de hoje, que é chamado de estado atual, para o futuro, estado desejado (NASCIMENTO, 2015).

Para Araújo (2011, p.77), o "[…] *coachee* é o principal responsável pelo sucesso do processo". Dependerá dele se dedicar e se esforçar para assumir responsabilidades, pois não há nada que as demais pessoas possam ajudar. Afinal, só se pode ajudar quem queira receber ajuda.

Marques (2013, p. 155) corrobora ao colocar que,

> *Coaching* é a parceria entre *coach* (profissional) e *coachee* (cliente) que promove um processo estimulante e criativo que inspira e maximiza o potencial pessoal e profissional do cliente. *Coaching* é um processo sistematizado onde um *coach* acompanha e estimula seu cliente no desenvolvimento de sua *performance* e alcance de suas metas.

O processo ajuda de forma completa e estruturada, identifica onde a pessoa está e onde ela quer chegar. Portanto, existe a finalidade de encaminhar o *coachee* a ter entendimento relacionado ao seu próprio comportamento.

Conforme Marques, (2013, p. 156-157),

> O aumento de *performance*, gerado pelo c*oaching*, eleva o nível de resultados, gerando mais satisfação pessoal e profissional bem como equilíbrio interno. Se pudéssemos resumir em apenas uma palavra todos os benefícios e vantagens do *coaching*, a palavra seria **Resultado.** Tudo isso fará com que os relacionamentos interpessoais sejam beneficiados também, pois a pessoa começa a rever à sua maneira de agir com quem está ao seu redor e com isso melhorar o que precisa ser melhorado, como a comunicação, a compreensão, entendimento e aceitação do modo de ser e agir dos que o rodeiam. Dessa forma, será mais fácil resolver conflitos, problemas e sanar dúvidas.

Em suma, o processo de *coaching* contribui para a melhoria contínua de um profissional, na medida em que o *coach* desenvolve o *coachee*, auxiliando-o a adquirir habilidades no âmbito profissional, tendo como objetivo uma ou mais contribuições para o seu próprio desenvolvimento profissional.

O processo de *coaching* na literatura

Para Marques (2017, p.15) "[…] o *coaching* é uma estrutura de planejamento e de mudança comportamental, encadeada racionalmente e voltada à realização contínua de pequenas metas que levam a pessoa à realização de grandes objetivos". Ou seja, leva as pessoas a alcançarem seus objetivos com segurança, responsabilidade e consciência de suas ações.

O *coaching* permite que cada pessoa tenha consciência de suas atribuições, fazendo com que líderes e liderados conheçam suas particularidades e compreendam o papel de cada um, de modo que os objetivos da organização sejam alcançados, por meio de um alinhamento de pensamentos e propósitos.

Araújo (2011, p. 92) corrobora ao colocar que o "[…] *coaching* é um processo orientado para aumentar o poder de realização das pessoas, através do desenvolvimento de novas competências e habilidades de comunicação efetiva". O foco do processo são as pessoas e os resultados alcançados são consequências das determinações de cada indivíduo.

Já para Clauhs (2016, p.39),

> *Coaching* é arte, inspiração, intuição; é ciência; é a consciência em expansão, em um *flash* de conexão entre o *coach* e seu cliente. É necessariamente um *feeling*, um lampejo de luz, que coloca em comunhão dois ou mais seres, em um processo mental harmônico, dirigido a fazer fluir a energia latente que existe no templo interior de cada um de nós em direção à sublimação de potenciais e talentos, que permitirão incrementar resultados em alta *performance*.

Como é possível observar, o processo de *coaching* tem por objetivo incentivar as pessoas a tomarem iniciativa, a assumirem maiores responsabilidades e a adotarem riscos calculados. Portanto, o *coaching* é essencialmente, um processo de ativação de *empowerment* e para dar um suporte efetivo, o *coach* precisa compreender a dinâmica do *coachee* (ARAUJO, 2011).

Para Marques (2013, p. 35) "[…] o *coaching* tem a ação de melhorar o clima organizacional, pois fundamenta em seus ensinamentos que todos são responsáveis pela própria felicidade e pelo próprio bem-estar". Dessa forma a pessoa acaba procurando os caminhos que a levarão ao objetivo que deseja.

Tipos de *coaching*

Atualmente o *coach* atua de diferentes formas, que podem ser adaptadas a cada ambiente e abrange diversas ferramentas para o desenvolvimento humano, principalmente no campo profissional.

De acordo com Marques (2015), como é possível visualizar no Quadro 1, são vários os tipos de *coaching*.

Coach de vendas	É um orientador que utiliza etapas do processo de coaching para aumentar a performance e os resultados das vendas de uma empresa, unindo o melhor do coaching com as melhores técnicas de vendas de mercado.
Coach de carreira	Tem como principal objetivo orientar pessoas que pretendem evoluir e transformar suas carreiras. Neste segmento de coaching o coach auxilia o profissional a identificar claramente o que realmente busca no mercado de trabalho e então cria estratégias para o alcance de metas.
Coach de relacionamentos	Auxiliam casais a alcançar suas metas e objetivos em comum, e, por meio de autoconhecimento, superar e resinificar as dificuldades e conflitos criados pela convivência. O coach também auxilia o casal a suspender os julgamentos, permitindo que um ouça o outro na essência.
Coach de emagrecimento	Auxilia aqueles que deseja manter ou perder peso, conduzindo o cliente a mudanças nos hábitos. As técnicas ensinadas por este tipo de coaching trabalham fatores como gestão de tempo, disciplina, comprometimento e motivação.
Coach financeiro	Oferece um treinamento específico para o alcance de resultados positivos nas finanças pessoais ou empresariais.
Coach de negócios	Auxilia empreendedores e empresários a alavancar seus negócios por meio do desenvolvimento de estratégias baseadas em princípios do coaching.
Coach esportivo	Leva os atletas a alcançarem resultados e desempenhos cada vez maiores, por meio de incentivos positivos e treinos com técnicas específicas do coaching.

Quadro 1: Tipos de coaching
Fonte: adaptado de Marques (2015, s/p)

Há ainda o *coach* de gestores, *coach* financeiro, *coach* de férias, *coach* de planejamento, *coach* de empreendimento, *coach* de família, *coach* de energia, *coach* de comunicação, *coach* de crises e transições, *coach* de atletas, *coach* de adolescentes, *coach* espiritual, *coach* de emoções, *coach* de transformação, *coach* de crianças, *coach* de liderança, *coach* de superação, *coach* de sucesso, *coach* de aposentadoria, entre muitas outras opções.

Para Marques (2012), há os "nichos" de *coaching* a saber:

- *personal coaching* (*coaching* pessoal);
- *life coaching* (*coaching* de vida); e
- *executive and business coaching*,

O *personal coaching* e o *life coaching* são modalidades similares de *coaching*, *pois necessita de um* profissional (*coach*) atuando junto com seu cliente (*coachee*). É uma oportunidade poderosa para pessoas que buscam o sucesso pessoal ou profissional é que necessita de foco, objetivos bem definidos, motivação, planejamento, transformação e evolução, superação e excelência.

Já o *Executive and business coaching* está relacionado ao mundo corporativo, desenvolvimento de empresas, organizações e pessoas em cargos de liderança (IBC, 2012, s/p).

Em relação ao tempo necessário para aplicação do processo estruturado de orientação profissional, depende, no mínimo, de dois princípios de influência: de um lado a realidade – efetiva – do indivíduo considerado, e, do outro lado, o nível de dificuldade e de complexidade do conhecimento e da atividade considerada a ser apresentada ao *coach*, pois esse é o momento em que o *coachee* deve identificar qual a linha de processo que deverá traçar para poder seguir com o seu desenvolvimento profissional e pessoal (OLIVEIRA, 2015).

Ferramentas do *coaching*

Conforme Marques (2016, s/p), as ferramentas de *coaching* são próprias ou advindas de diversas ciências do comportamento humano, a exemplo da psicologia, gestão de pessoas, gestão da liderança e administração de empresas. Essas ferramentas são constantemente aprimoradas para oferecer aos *coachees* (clientes), uma oportunidade de autodesenvolvimento, uma vez que os *coaches* conseguem identificar as dificuldades de seus *coachees*, analisando quais são os caminhos necessários para que eles possam se superar e alcançar os objetivos estabelecidos, contribuindo para o desenvolvimento humano, e preparando-o para eventuais circunstâncias e desafios profissionais.

As ferramentas de *coaching* proporcionam benefícios que promovem o desenvolvimento profissional das pessoas que utilizam. É possível identificar pontos a melhorar, dificuldades e idealizar a criação de metas para que seja possível atingir a competência de quem utiliza, contudo a eficácia dessas ferramentas é comprovada e faz com que elas sejam aplicadas.

Para Marques (2016), como pode ser visualizado no Quadro 2, há três ferramentas principais que são utilizadas em processos de *coaching*.

Estas são algumas ferramentas utilizadas no *coaching*, sua utilização exercida por profissionais capacitados gera vantagens e benefícios que vão além de pequenas melhorias de *performance* profissional em determinada área específica.

Ferramenta	Descrição
Roda da Vida	Esta ferramenta é utilizada para avaliar o grau de satisfação da pessoa em relação a quatro aspectos fundamentais: profissional, pessoal, relacionamentos e qualidade de vida. Por meio de um gráfico, que vai de 1 a 10, o coachee consegue mensurar como está o seu grau contentamento e dedicação a cada uma destas esferas e, a partir desta avaliação, trabalhar para alcançar satisfação plena e maior bem-estar em todas as áreas de sua vida.
Tríade do tempo	Utilizada para ajudar na melhor gestão do tempo, a tríade se divide em três tipos de demandas: circunstanciais, urgentes e importantes. De acordo com esta classificação, o cliente aprende, na prática, como é possível fazer uma melhor gestão de suas tarefas e a selecionar cada uma, de acordo, com seus prazos e necessidades. Com isso o cliente aprende que as atividades circunstanciais são aquelas tarefas que não são frequentes e que não precisam de tanta atenção. Urgentes são as que chegam de última hora e que devem ser feitas prontamente e as Importantes são as tarefas que sempre devem ser realizadas, pois que trazem resultados que buscamos em curto, médio e longo prazo.
Coaching assessment	Ferramenta de mapeamento de tendências comportamentais, muito utilizada para avaliar o perfil do coachee e o seu momento atual. Por meio de um questionário simples, rápido e assertivo, é possível verificar se este é: analista, planejador, comunicador ou executor e, com isso, encontrar formas efetivas de potencializar seu desenvolvimento profissional e pessoal.

Quadro 2: Ferramentas de coaching
Fonte: adaptado de Marques (2016, s/p).

Benefícios da prática do *coaching* e suas quatro etapas

O *coaching* é uma escola prática de liderança, pois os coachees passam a estarem dispostos a desenvolverem-se como líder *coach*, uma vez que passam a dedicar mais tempo às pessoas, a entender como elas pensam e como se sentem diante de seu trabalho, da maneira que observam o ambiente e isso faz com que a confiança na relação se amplie.

Além disso, por meio do *coaching* é possível Incentivar as pessoas a aprenderem, também é uma forma de encarar o trabalho e os processos produtivos, solicitar sugestões das pessoas, em vez de dizer o que elas devem fazer. Com um líder *coach*, as pessoas têm mais suporte durante o processo de desenvolvimento, as equipes vivenciam um clima de confiança, há mais cooperação entre os membros da equipe e satisfação com o trabalho se amplia. Porém, quem mais se benefi-

cia é a empresa que fortalece a cultura de protagonismo e compromisso com resultados (ARAUJO, 2011).

As quatro etapas do *coaching* buscam ajudar as pessoas a alcançarem um nível superior de desempenho, é preciso estimulá-las a aproveitar bem as oportunidades oferecidas. Portanto, o *coaching* precisa estar atento às seguintes etapas:

Construir uma relação de confiança com o *coachee*, estabelecendo as bases para o diálogo aberto e para o *feedback* honesto. É muito importante que o *coach* confie no *coachee* e na sua capacidade de realização.

I Conhecer muito bem o *coachee*: quem ele é de onde veio no que acredita, suas experiências, seu perfil de forças, desejos de mudança. Ativar o *coachee* é ajudá-lo a extrair as lições do passado e, depois, deixar esse passado para trás.

II Identificar exatamente o que ele quer realizar, sua visão de futuro e o significado dessa visão para ele. O *coach* deve mobilizar o *coachee* para a visão da empresa, mas precisa levar em conta a visão pessoal dele. O líder *coach* deve estimular o *coachee* a sonhar de olhos abertos e pés no chão.

III Ele precisa estimular seus *coachee* a construir um bom plano de ação, uma ponte firme para sua visão positiva de futuro se transforme em resultados. Um bom plano de ação é fundamental para que o *coach* possa acompanhar o desenvolvimento do *coachee*, garantindo o sucesso do projeto (ARAUJO, 2011).

Interiorizando essas quatros etapas, a pessoa focaliza no fortalecimento da liderança em três dimensões, sendo: autogestão, gestão de pessoas e gestão de cultura.

Ética: o princípio basilar no trabalho do *coach*

A ética é um instrumento regulador da ação do *coach*, portanto é preciso que esse profissional assuma compromissos éticos com seus clientes.

Segundo Araújo (2011, p. 72),

> Uma boa parceria requer, de ambos, a consciência para não misturar o que é seu com o que é do outro. Se não estou consciente, posso confundir minhas expectativas com as expectativas do outro. Como a consciência é o maior e mais constante desafio que um ser humano enfrente na sua evolução, nem sempre é possível evitar que o inconsciente nos pregue peças.

Contudo, conforme coloca Araújo (2011), existem cinco índices como princípios éticos:

I Verdade: Essa parceria exige que ambos, *coach* e *coachee*, reconheçam o que é verdadeiro na situação.

II Respeito: Esta parceria também exige respeito pelo outro, por suas crenças e valores, por suas características pessoais, especialmente aquelas que são diferentes ou opostas.

III Integridade: Honrar a palavra, manter os acordos é uma qualidade apoiada na disciplina, persistência e no compromisso. Para mantê-la, são necessários sacrifícios, abrir mão daquilo que se gosta, por outro lado não significa persistir a qualquer preço.

IV Compromisso: O *coach* de verdade não desistirá do *coachee*, principalmente nas horas difíceis. Atravessar as dificuldades juntos, estimula o *coachee* a continuar a prosseguir com seu objetivo, o que dá moral para celebrar o resultado do trabalho em conjunto.

V Cooperação: *Coaching* é uma relação baseada na necessidade de cooperação. É preciso distinguir parceria de cumplicidade, a palavra cooperação evidencia a condução conjunta de um processo, portanto, entre parceiros, questionar é cooperar junto ao outro, discordar de suas posições e colocar limites quando necessário (ARAUJO, 2011).

Esses princípios de ética indicam que se o seu desempenho não está bom, o *coach* deve incentivá-lo a analisar a situação e fornecer *feedback* respeitoso e atencioso, de modo que o *coachee* possa aprender (ARAUJO, 2011).

Segundo Gil (2001, p. 44) "[…] a expectativa de que as empresas se comportem de maneira ética com seus fornecedores, consumidores, concorrentes e empregados vêm-se intensificando". Com isso, as empresas vêm criando códigos de ética delineando procedimentos a serem seguidos por seus empregados, ocorrendo a frequência desses códigos que são elaborados de forma completamente genérica, o que dificulta em acreditar que foram feitos para valer.

Já para Araújo (2011, p. 73) "[…] *coaching* é uma relação para dar poder ao outro. Portanto, temos uma ética de poder. O *coach* deve prestar muita à atenção como usa o seu poder e como interage com o poder do *coachee*". Contudo, sua função é dar poder ao *coachee* e não tirar. O abuso de poder e suas manipulações faz

com que o *coach* perca a essência no processo e a confiança de seu cliente, se essa atitude parte do *coachee*, toda a tentativa de avançar será inútil. Já nos casos mais evidentes, pode prejudicar a imagem profissional do *coach*, que passa por bobo ao apoiar quem não merece.

Cultura *coaching*

O objetivo da implantação da cultura *coaching* nas organizações é contribuir para o aumento de performance da equipe e ampliar os resultados da organização, que são afetados, entre outros, pelas inovações tecnológicas e a globalização que geram mudanças constantes e que demandas que as organizações estejam atentas e se posicionem de forma a garantir resultados e vantagem competitiva sustentável.

Para buscar os resultados almejados, o *coach* oferece ferramentas para potencializar os resultados da organização, considerando sua cultura organizacional como um dos objetivos principais de novas mudanças. Nesse contexto surge o processo *coaching* como estratégia de desenvolvimento humano e organizacional, trazendo alguns aspectos como, valores, crenças, identidade e competências (NASCIMENTO, 2015).

Dessa forma, a cultura *coaching* quando aplicada na empresa opera para obter resultados expressivos e a tornar as pessoas preparadas para solucionarem problemas e para implementarem soluções coerentes para as situações que se apresentam. O Quadro 3 mostra os benefícios da introdução da cultura *coaching*.

É válido destacar que a implantação da cultura *coaching* não deve ser baseada em procedimentos e normas, os períodos de mudanças vão surgindo constantemente, fazendo parte do dia a dia organizacional, sabendo equilibrar ambos torna-se um recurso valioso para a busca pelo sucesso da organização.

	O que acontece quando utilizamos um novo modelo de coaching?	Quais são os benefícios da Cultura Coaching na organização?
Falta de conexão entre os resultados finais e as necessidades das pessoas.	Visão Comum. As pessoas têm algo em comum. São colocadas juntas em função de uma missão excitante e de valores compartilhados.	Foco nos resultados. Quando as pessoas estão inspiradas por uma visão e valores comuns, elas podem prontamente canalizar suas energias nos resultados finais.
Uma cultura de comando e controle	Aprendizagem e criatividade. As pessoas são inquisitivas. As organizações que encorajam curiosidade aceleram a aprendizagem e a criatividade.	Solução de problemas. Quando as pessoas de todos os níveis de uma organização se tornam mais responsáveis, a necessidade de comando e controle é substituída por um ambiente de respeito mútuo e proatividade na solução de problemas.
Falta de "responsabilidade" do pessoal para com os resultados do negócio.	Desenvolvimento da liderança. As pessoas contribuem, quando as organizações reconhecem a contribuição individual, as pessoas se desenvolvem como líderes em todos os níveis.	Aumento de responsabilidade. Um coach aborda o reconhecimento da performance, evidencia o melhor das pessoas e aumenta sua responsabilidade pelos resultados no negócio.
Não há plano de sucessão.	Uso das forças para soluções inovadoras. As pessoas crescem a partir da conexão. Colaboração é uma condução para evidenciar as forças das pessoas e gerar soluções inovadoras.	Disponibilidade de talentos. Quando as forças individuais são reconhecidas, aumentam os benefícios da organização a partir de uma reserva de talentos disponíveis.
Perda de grandes talentos.	Valorização do Capital humano. As pessoas procuram valores. Escutar além das palavras é a "moeda" para valorizar o capital humano.	Retenção dos grandes talentos na empresa. O Coaching apoia os grandes talentos para definir seus próprios valores e aprofundar sua satisfação na atual situação. Isso geralmente leva á expansão de papéis dentro da organização, em vez de procurar por satisfação em outro lugar.
Conflito entre visão, valores e ações.	Alinhamento de valores pessoais e profissionais. As pessoas agem movidas por seus próprios interesses, mas quando a responsabilidade é modelada, se evidencia a qualidade da interação com o cliente e equipe.	Aumento da integridade. O antídoto para uma cultura que diminui as pessoas é a mudança no ambiente, que passa a encorajá-las a alinhar sua conduta com o mais alto nível de integridade possível.

Quadro 3: Benefícios da introdução da cultura coaching
Fonte: Nascimento (2015).

Monitorando via *feedback*

Na maioria das vezes as pessoas têm medo do *feedback*, pois somente a menção da palavra já assusta, para alguns a interpretação mais comum, consiste em dizer diretamente o que pensamos delas, seus talentos e desempenho.

Segundo Araújo (2011, p. 158),

> Dar *feedback* é um tipo de conversa que visa compreender a funcionalidade da interação entre duas ou mais pessoas, seja ela de natureza profissional, familiar ou social. É a oportunidade que as pessoas têm para compartilhar suas percepções a respeito de como funcionam juntas. Cada pessoa expressa, de forma direta e honesta, sua visão sobre a relação (não a verdade sobre o outro) e escuta o que o outro tem a dizer.

A função dessa conversa é enriquecer a relação do *coach* com o *coachee*, mostrando uma visão completa dos fatos e desenvolvendo o entendimento de cada um, possibilitando acordos que contribuam para um bom funcionamento da relação.

O *coach* precisa respeitar o livre arbítrio do seu *coachee*, escutando suas posições e respeitando sua capacidade crítica. Precisa também reconhecer a responsabilidade pelo resultado final de cada conversa (ARAUJO, 2011).

De acordo com Araújo (2011, p. 159) "[…] receber *feedback* é a oportunidade que tenho de conhecer sua visão sobre mim e suas reações ao meu comportamento". Contudo, quanto mais se escuta, mais as pessoas ampliam seu autoconhecimento. É ideal que o *coachee* dê *feedback* sempre que puder, pois só assim o cliente saberá que está exercendo plenamente seu papel e como esse processo de *coaching* está funcionando para ele.

Para Araujo (2011), há cinco dicas para dar e receber *feedback*:

I ***Feedback* é um presente:** Em vez de julgar o outro, compartilha-se as percepções e reações, o que funciona ou não na relação.

II **Ao iniciar o *feedback*:** Antes deve-se checar a intenção, se não puder contribuir para o sucesso, é melhor não dizer nada, agora se puder contribuir, inicia-se de forma acolhedora.

III **Quando recebo:** Escuto atentamente, não retruco nem me justifico. Apenas solicito esclarecimento para assegurar meu completo entendimento. Ao final do *feedback*, agradeço a contribuição do outro, e, depois de refletir o tempo necessário, decido o que fazer com ele.

IV **Quando falo:** Deve-se lembrar de que é apenas uma percepção, que o *feedback* pode ser útil para a própria pessoa e que atitudes e posturas podem interferir no processo.

V **Posso assistir alguém dar *feedback* a outro:** Às vezes um *coachee* pode solicitar que apoie sessões de *feedback* dele com o chefe. Só podendo participar mediante autorização de ambos e se for útil para o processo de *coaching* dele (ARAUJO, 2011).

Ferramenta essencial e valiosíssima para a gestão de pessoas e equipes, o *feedback* é considerado como um retorno especifico que o gestor (*coach*) dá a respeito de um desempenho ou de seu comportamento que a pessoa (*coachee*) está emitindo, ou seja, o momento que o *coachee* toma consciência, se a sua atitude está correta, dentro das expectativas de seu gestor, seguindo as orientações passadas, ou se por alguma razão desviou-se deste caminho, o *feedback* é aquele momento ou situação em que o *coachee* vai receber alguma dessas informações, alterando a respeito, de que se deve manter/alterar o traço e/ou alinhar a conduta.

Procedimento Metodológico

A pesquisa que se apresenta é descritiva, pois é um tipo de estudo que pretende descrever os fatos e fenômenos de determinada realidade (TRIVIÑOS, 1987).

Além disso, tem natureza qualitativa, pois não se preocupa com representatividade numérica, mas, sim, com o aprofundamento da compreensão de um grupo social, de uma organização, etc. (GOLDENBERG, 1997).

No que se refere ao método utilizado, nessa pesquisa optou-se por realizar uma pesquisa fenomenológica que é ideal quando o pesquisador tem interesse nos significados atribuídos pelos sujeitos entrevistados em relação àquilo que está sendo pesquisado. Para Moreira (2002, p. 108) "[…] o método fenomenológico enfoca os fenômenos subjetivos na crença de que verdades essenciais acerca da realidade são baseadas na experiência vivida. (…) O que interessa é a experiência vivida no mundo do dia-a-dia das pessoas".

No que se refere aos participantes da pesquisa, eles foram escolhidos por conveniência considerando o critério, a saber: pessoas que tenham passado pelo processo *coaching* por escolha ou por indicação da empresa em que trabalha.

A coleta de dados foi realizada por meio de entrevista estruturada realizada utilizando o Google Forms. Para isso utilizou-se um roteiro com 9 quest**ões abertas.**

A análise dos dados coletados foi realizada por meio do emprego da técnica de an**á**lise de conteúdo que con-

forme Olabuenaga e Ispizúa (1989) pressupõe a prática de leitura e interpretação que compõem um conjunto de textos, documentos, que analisados adequadamente abrem as portas ao conhecimento de aspectos e fenômenos da vida social de outro modo inacessível.

Apresentação e análise dos dados

Após análise das respostas, como pode ser visualizado no Gráfico 1, identificou-se que 95% dos participantes são do sexo feminino e 5% do sexo masculino.

No que se refere à faixa etária das pessoas que passaram pelo processo de *coaching*, conforme pode ser visualizado no Gráfico 2, houve uma concentração entre as faixas etárias de 25 a 35, 25%, e de 36 a 46, 40%, perfazendo um total de 65% dos respondentes. Os respondentes de 47 a 57 anos representam 20%, os de 58 a 68 anos 10%, e, por fim, apenas 5% possuem idade acima de 69 anos.

Já no que se refere ao estado civil dos respondentes, como é possível visualizar no Gráfico 3, 30% dos respondentes são solteiros(as), 60% afirmaram serem casados(as) e 10% responderam que são divorciados(as).

Na sequência apresenta-se o Gráfico 4 que traz o nível de escolaridade dos participantes. 50% das pessoas informaram possuir ensino superior completo, 35% curso de pós-graduação *lato sensu*, 10% informaram ter título de mestre e 5% título de doutorado.

O cargo atual ocupado pelos respondentes apresenta-se no Gráfico 5. Como é possível observar, 5% dos respondentes são consultores(as), 25% diretores(as) da empresa em que trabalham atualmente, 15% são gerentes de alguma área específica, 10% são psicólogos(as), 10% são *coaches*, 10% professores(as), 15% são gestores de algum departamento, 5% trabalham como técnicos(as) contábil e 5% informaram atuar como secretária.

Já no que se refere à faixa salarial dos respondentes, representada no Gráfico 6, verificou-se que 5% dos participantes recebem entre R$ 1.000,00 e R$ 1.999,99, 5% recebem entre R$ 2.000,00 e R$ 2.999,99, 25% recebem entre R$ 3.000,00 e R$ 3.999,99, 20% recebem entre R$ 4.000,00 e R$ 4.999,99 e 45% recebem acima de R$ 5.000,00.

Após apresentação do perfil dos respondentes, o próximo passo evidenciou-se analisar as questões voltadas para responder à pergunta de pesquisa: Qual a percepção dos *coachees* frente à aplicação da ferramenta *coaching*?

Foram realizadas 9 perguntas específicas, visando compreender a percepção dos *coachees* frente à aplicação da ferramenta *coaching*.

Conforme análise, identificou-se que *coaching* é um papel que a pessoa assume quando decide apoiar outra pessoa, grupos, que abrange novos conhecimentos e novos horizontes, tanto para o âmbito profissional, quanto para o pessoal. Essa pessoa que decide ajudar e/ou apoiar alguém chama-se *coach*, profissional com amplo conhecimento neste mercado, bem como com capacidade para analisar sua capacidade atual e a potencial dos *coachees* que passam por este processo e isso só aprende se estiver quando uma pessoa está interessado em se dedicar-se a novas aprendizagens.

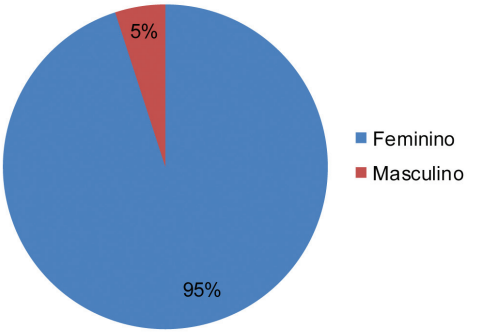


Gráfico 1: Sexo dos participantes da pesquisa
Fonte: os autores, 2017.

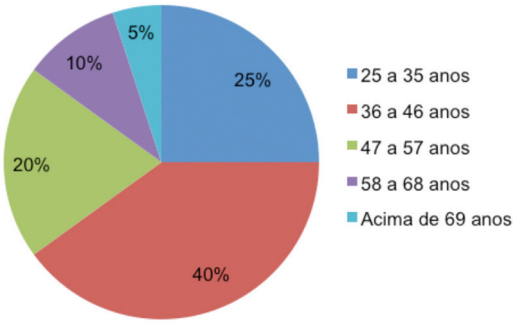


Gráfico 2: Faixa etária dos participantes da pesquisa
Fonte: os autores, 2017.

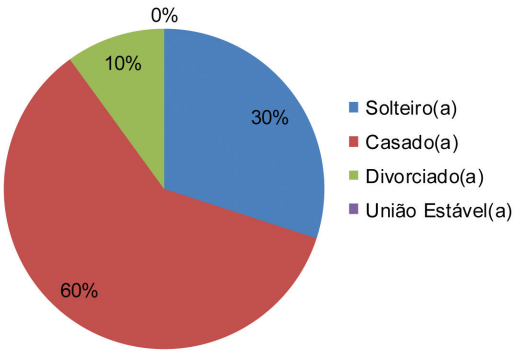


Gráfico 3: Estado civil dos participantes da pesquisa
Fonte: os autores, 2017.

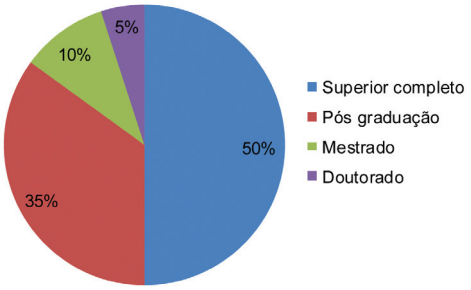


Gráfico 4: Escolaridade dos participantes da pesquisa
Fonte: os autores, 2017.

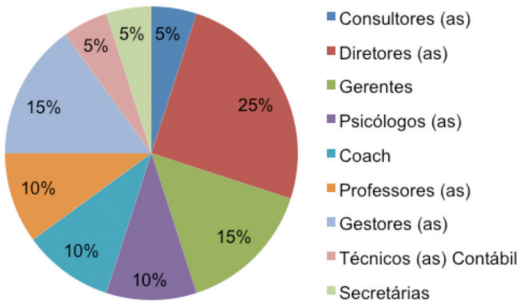


Gráfico 5: Cargos atuais dos participantes da pesquisa
Fonte: os autores, 2017.

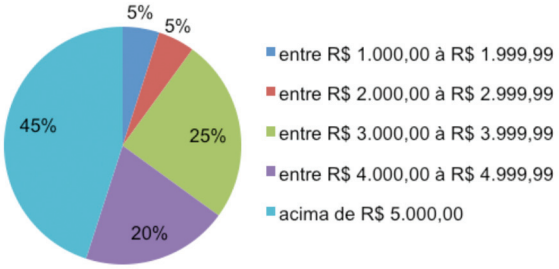


Gráfico 6: Faixas salariais dos participantes da pesquisa
Fonte: os autores, 2017.

Marques afirma que *coaching* é ação que exige parceria entre *coach* e *coachee*, dessa forma o *coaching* se constitui em processo criativo que potencializa o profissionalismo das pessoas para passar esse conhecimento aos demais que estão dispostos a aprender.

Com a primeira pergunta buscou-se compreender "o que levou o *coachee* a participar de um processo *coaching*". Analisando as respostas constatou-se que 23% foi por estimulo e incentivo empresarial, 29% pela busca de conhecimento, 48% representa mudança de comportamento e entre outros aspectos.

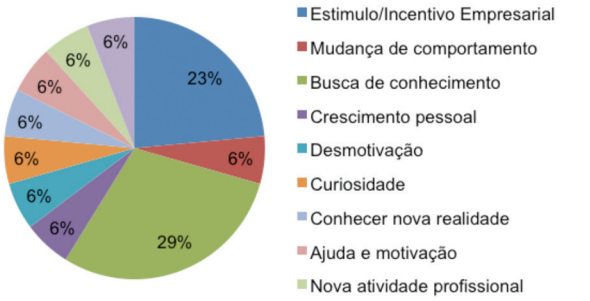


Gráfico 7: O que levaram os respondentes a participar do processo coaching
Fonte: os autores, 2017.

A segunda pergunta procurou saber "quanto tempo durou o processo". Analisando as respostas constatou-se que 35% realizaram o processo durante 1 ano, 30% entre 3 e 6 meses, 20% entre 8 e 10 meses, para 5% foi necessário 5 meses, para 5% esse processo ocorreu em 2 dias e, por fim, os 5% restantes ainda estão passando pelo processo.

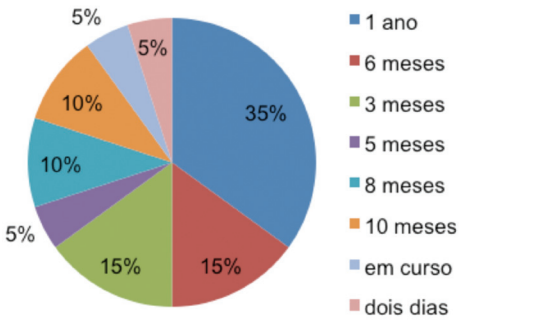


Gráfico 8: Quanto tempo durou o processo coaching
Fonte: os autores, 2017.

A quarta pergunta procurou identificar "que tipo de *coaching* o respondente passou". No Gráfico 9 é possível identificar que 30% passou pelo *coaching* de negócios, 10% pelo *coaching* financeiro, 55% pelo *coaching* de vida, na amostra ninguém participou do *coaching* de carreira e 5% responderam ter participado de outros tipos de *coaching*.

O *coach* de emagrecimento, indicado por um dos entrevistados, foi identificado como aquele profissional que busca trazer mudanças de comportamento e atitude, para quem deseja emagrecer ou manter o seu peso atual. De acordo com os respondentes da pesquisa o *coaching* de emagrecimento ajudou com a reeducação alimentar e os respondentes tiveram reconhecimento e admiração por seus conhecidos, Marques (2011) afirma que as técnicas ensinadas por este processo trabalham fatores como gestão de tempo, comprometimento e etc.

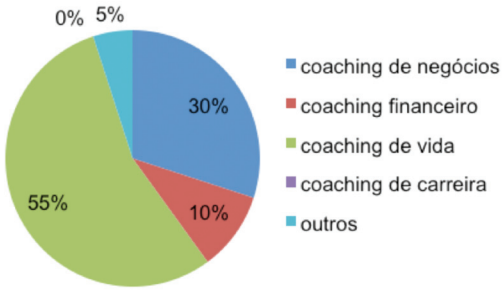


Gráfico 9: Tipos de coaching do qual os respondentes participaram
Fonte: os autores, 2017.

Já o *coach* de negócios, também mencionado na pesquisa é aquele que auxilia empreendedores e empresários a alavancar carreiras e realizam ações baseadas nas estratégias. Os respondentes da pesquisa confirmam que, após participarem desse processo, tiveram promoções e suas carreiras foram avançando com seus conhecimentos neste ramo.

No que se refere ao *coaching* de vida, que segundo Marques (2011) é uma ferramenta com avaliação de satisfação, criatividade, diversão, saúde, disposição, desenvolvimento e o mais importante o profissionalismo, algumas dessas afirmações divergem com a dos respondentes que diz ter sido um processo difícil e desafiador e até com poucos resultados e também por ter sido um processo longo e exaustivo.

Já em relação ao *coaching* financeiro, ainda segundo o autor, se mostra como uma ferramenta para o alcance de resultados positivos nas finanças pessoais e empresariais. Em relação a esse tipo de *coaching*, os respondentes asseguraram ter sido um processo de muito aprendizado e sabedoria, pois colocaram em prática o que aprenderam e obtiveram aumento de salário e promoções.

A sexta pergunta buscou identificar "qual a ferramenta utilizada no processo de *coaching*". No Gráfico 10 é possível visualizar que os respondentes afirmaram ter utilizado durante o processo de *coaching* a roda da vida, 65%, a tríade do tempo, 55%, o *coaching assessment*, 5%, e 25% afirmaram ter utilizado outras ferramentas.

As ferramentas citadas acima estão de acordo com que coloca Marques (2011) ao colocar que a Roda da vida é utilizada para avaliar o grau se satisfação da pessoa em relação ao profissionalismo, vida pessoal, relacionamentos e a qualidade de vida. Na pesquisa os respondentes afirmam ter apresentado mudanças pessoais e empresariais após a utilização dessa ferramenta.

Ainda segundo o autor, a tríade do tempo é utilizada para ajudar na gestão do tempo, pois ela se divide em circunstâncias, urgências e importância, assim o *coachee* aprende na prática fazendo uma melhor gestão

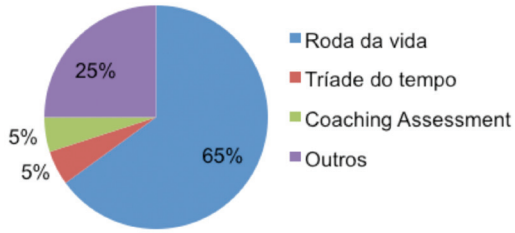


Gráfico 10: Ferramentas utilizadas no processo de coaching
Fonte: os autores, 2017.

de suas tarefas. Os respondentes afirmaram ter uma melhor visão de sua gestão e uma ótima perspectiva de vida.

Já em relação ao *coaching assessment*, que é uma das ferramentas do *coaching* utilizada para avaliar o perfil do *coachee* e o seu momento atual, identificou-se que após o processo os coachees obtiveram uma melhora na leitura dos perfis.

Diante do exposto observa-se que o processo *coaching*, beneficiou os participantes, ou seja, de alguma forma todos os participantes aprenderam algo e tiveram algum tipo de retorno.

Em suma, o *coaching* é um processo e/ou ferramenta com grande potencial para gerar mudanças, realizações e transformações na vida pessoal e profissional.

Considerações finais

Este trabalho teve como objetivo principal analisar a percepção dos *coachees* frente a aplicação da ferramenta *coaching*, evidenciando o conceito, diferentes tipos de *coaching*, principais ferramentas utilizadas no processo e seus principais benefícios e influências no desenvolvimento profissional do *coachee*. Utilizando-se, para isso, uma pesquisa qualitativa com pessoas que passaram pelo processo de *coaching* por meio de aplicação de questionário com 9 questões abertas.

Nas respostas dos *coachees* pesquisados, foi percebido que independente da pessoa (*coachee*) saber se precisa ou não, ou se tem necessidade de passar pelo processo de *coaching* destaca-se a necessidade e a importância do desenvolvimento profissional e pessoal, e o quanto é necessário aprender para a evolução de si mesmo.

Sendo assim, o *coaching* aparece com propostas, ensinamentos, usando estratégias que se utilizam de recursos próprios (pessoas). Dessa forma, o *coaching* proporciona ao *coachee* sair de um estado atual e chegar até um estado desejado (futuro), por meio de ferramentas, funções, conversas, *feedback*, ética e cultura de *coaching*.

Os principais objetivos além de analisar a percepção dos *coachees* frente à aplicação da ferramenta *coaching*

destacam-se os diferentes tipos de *coaching*, as principais ferramentas utilizadas no processo, evidenciando assim os benefícios e influências no desenvolvimento profissional do *coachee*, objetivos esses que deram base para a construção da pesquisa.

Sendo assim, a pergunta de pesquisa foi respondida e dentre as informações mais importantes evidenciam-se o que levou os respondentes a participarem de um processo *coaching*, seguidos pela duração do processo, o tipo de *coaching* escolhido e os resultados de como foi participar do processo.

A proposta do desenvolvimento do trabalho evidencia a percepção dos *coachees* sobre o processo *coaching*, desde o momento do interesse em participar do processo, saber por qual tipo de *coaching* a pessoa escolheu passar e aprender, procurando entender como aconteceu o processo, qual ferramenta foi utilizada, o que aconteceu com as pessoas pós-processo, apontando principais mudanças, ganhos e questionando sobre uma possível indicação para alguém conhecer e participar desse processo.

As implicações práticas para o andamento deste trabalho foi localizar pessoas que tivessem passado pelo processo. A busca se deu por meio da rede de contato e, também, por grupos em rede social.

Diante do mundo corporativo, com pessoas cada vez mais exigentes e conscientes de seus direitos, cada dia que se passa as organizações vem tentando se reinventar com objetivo de inovar no mercado, adequando-se no atual mundo dos negócios. Assim são as pessoas as responsáveis pelo funcionamento da organização, seja lidando com novos conhecimentos, sugestões, processos, etc.

Portanto, faz-se necessário o aprendizado constante, para estar preparado para as oportunidades que surgem de mudanças positivas. Nesse contexto o *coaching* se mostra como uma proposta eficaz, se constituindo em um diferencial para experiências profissionais e pessoais.

No que se refere à continuidade dessa pesquisa, sugere-se maior aprofundamento da temática, tendo em vista a importância do *coaching* como ferramenta para para apoiar, ensinar e motivar pessoas, ferramenta essa que explora as competências profissionais e pessoais de cada indivíduo, permitindo alcançar os resultados estabelecidos e acordados.

Referências

ARAÚJO, Ane. **Coach, um parceiro para o seu sucesso.** 2º Edição. Rio de Janeiro: Editora Elsevier, 2011.

GIL, Antonio Carlos. **Gestão de Pessoas, enfoque nos papeis profissionais.** 1º edição. São Paulo: Editora Atlas, 2001.

GOLDENBERG, M. **A arte de pesquisar.** Rio de Janeiro: Editora Record, 1997.

MARQUES, José Roberto. **A revolução do coaching**. Instituto Brasileiro de Coaching, São Paulo, 20 jun. 2011. Disponível em: <https:// goo.gl/wjinLw>. Acesso em: 18 abr. 2017.

MARQUES, Jose Roberto. **Ferramentas de Coaching**, JRM Coaching, São Paulo, 21 ago. 2016. Disponível em: <https://goo.gl/FQ6cRi>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MARQUES, José Roberto. **Leard Coach – Coaching como filosofia de liderança.** 2º Edição. São Paulo: Editora Ser mais, 2013.

MARQUES, José Roberto. **Quais os tipos de coaching?.** Instituo Brasileiro de Coaching. São Paulo, 30 jul 2015. Disponível em: <http://www.jrmcoaching.com.br/blog/quais-os-tipos-de-coaching/>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MARQUES, José Roberto. **Quais os tipos de nichos de coaching**. Instituo Brasileiro de Coaching. São Paulo, 18 jan. 2012. Disponível em: <http://www.ibccoaching.com.br/portal/coaching/quais-tipos-nichos-coaching/>. Acesso em: 15 mai. 2017.

MARQUES, José Roberto. **Qual é o papel do coach dentro de uma empresa?** Instituto Brasileiro de Coaching, São Paulo, 01 mai. 2015. Disponível em: <htts:// goo.gl/KL5Nwj>. Acesso em: 05 abr. 2017.

MARQUES, José Roberto. **Revista Forbes destaca habilidades de coaching na Liderança.** Instituto Brasileiro de Coaching, São Paulo, 09 nov. 2015. Disponível em: <httos:// goo.gl/zdfaCK>. Acesso em: 25 abr. 2017.

MOREIRA, Daniel Augusto. **O Método Fenomenológico na Pesquisa.** São Paulo: Thompson Pioneira, 2002.

NASCIMENTO, Wilson. **Implantação da cultura coaching em organizações.** São Paulo: Editora Ser Mais, 2015.

OLABUENAGA, J. I. R.; ISPIZUA, M. A. **La descodificacion de la vida cotidiana: metodos de investigacion cualitativa.** Bilbao, Universidad de deusto, 1989.

OLIVEIRA, Djalma de Pinho Rebouças de. **Coaching, Mentoring, Counseling. Um modelo integrado de orientação profissional com sustentação da universidade corporativa.** 2º Edição. São Paulo: Editora Atlas, 2015.

ROSA, Adriano C; GONÇALVES, Rute S. **Coaching Executivo: Metodologia de Desenvolvimento Para um Novo Estilo de Liderança.** 2011. Dissertação (Graduação em Ciências Sociais Aplicadas) – Universidade do Estado de São Paulo – UNIESP, Guaratinguetá – SP.

STEFANO, Rhandy Di. **O líder coach: líderes criando líderes.** Rio de Janeiro: Editora Qualitymark, 2005.

TRIVIÑOS, A. N. S. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação.** São Paulo: Editora Atlas, 1987.

VIEIRA, CARVALHO. A importância na gestão de pessoas nas organizações. In **Humanidades e Inovação**, Palmas, v. 2, n. 2, jan./jul. 2015. Disponível em <https:// goo.gl/Z9bHKk>. Acesso em mai. 2017.

34642

CRISE DO PODER JUDICIÁRIO: LITIGIOSIDADE DESENFREADA E SUAS PRINCIPAIS CAUSAS

Alexandre Luna da Cunha

Doutor em Direito; Professor do Programa de Mestrado em Direito; Universidade Nove de Julho. alexandre.cunha@uni9.pro.br

Bruno Cristian Gabriel

Mestrando em Direito; Aluno do Programa de Mestrado em Direito; Universidade Nove de Julho. bruno@gabrielepiresadvogados.com

Resumo

O presente trabalho se debruça sobre a crise enfrentada pelo Poder Judiciário, caracterizada especialmente pelo excesso de demandas e pela morosidade na prestação da tutela jurisdicional. A Constituição Federal de 1988 é caracterizada pela positivação de uma extensa gama de direitos fundamentais, muitos dos quais, ainda padecem de efetividade e, comumente, são objeto de demandas judiciais. O Poder Executivo vem se demonstrando inábil no planejamento e implementação de políticas públicas e o Poder Judiciário é acionado frequentemente para solucionar esse contencioso. Além disto, a moderna sociedade de consumo de massa, tem demonstrado preferência pelo litígio judicial para solução de suas controvérsias. O movimento de acesso à justiça, ilustrado pelos Juizados Especiais e Defensorias Públicas, aumentou consideravelmente o número de processos em tramitação. Esse quadro produz uma gigantesca litigiosidade que o Poder Judiciário e a ciência processual tem se mostrado incapazes de solucionar, ocasionando uma morosidade judicial preocupante. Assim, esse trabalho analisará o fenômeno da litigiosidade, sob o viés da garantia de acesso à justiça e sua inserção na Constituição Federal do Brasil de 1988, como fatores contributivos para o atual cenário de crise do Poder Judiciário.

Palavras-chave: Poder Judiciário. Crise. Litigiosidade. Morosidade. Acesso à Justiça.

Introdução

Ao término da segunda Grande Guerra Mundial, a ascensão do capitalismo observado com a revolução industrial iniciada na Inglaterra na segunda metade do século XVIII e irradiada aos outros países, foi o marco inicial da chamada sociedade de massa e de seus consequentes conflitos derivados deste próprio processo de massificação.

Assim uma vez identificado o marco inicial do processo de massificação, fator preponderante para o atual cenário crítico do Poder Judiciário, passa-se a investigar a garantia de acesso à justiça desenvolvido por Mauro Cappelletti no Projeto Florença[1]. A Constituição Federal do Brasil de 1988 foi editada em um momento crucial de nossa história, marcado pela derrocada da ditadura e pelo início da redemocratização, voltou-se fortemente ao estabelecimento de direitos e garantias dos cidadãos. Inspirou-se nas conclusões do Projeto Florença e também previu expressamente o acesso à justiça como um direito e garantia fundamental.

Após essas analises introdutórias, o trabalho prossegue para a análise crítica do desenvolvimento deste direito de acesso à justiça. Hoje este direito se demonstra como um acesso irrestrito e desenfreado à jurisdição que, conjugado com outros fatores estruturais do próprio Poder Judiciário e da própria facilidade de acesso à informação, alinham-se para a formação da crise do Poder Judiciário.

O problema central do presente trabalho diz respeito ao acesso à justiça e a própria litigiosidade desenfreada, questionando em que medida o acesso à justiça trazido pela Constituição Federal do Brasil de 1988 faz correlação com a litigiosidade massificada e, sobretudo, qual a correlação do acesso à justiça com a crise do Poder Judiciário?

Para obter estas respostas e para o bom desenvolvimento desta pesquisa, se utilizará do método hipotético dedutivo, utilizando-se de pesquisa bibliográfica.

A análise acadêmica acerca da eficiência do Poder Judiciário, dada a morosidade com que os mais de 100 milhões[2] de processos tramitam junto ao Poder Judiciário, é da mais alta relevância. Os impactos sociais e econômicos causados pela morosidade judicial são gravíssimos e passaram a ser analisados pela academia como uma temática própria com especial destaque às nefastas consequências em relação à demora na prolação da decisão judicial e consequente não efetivação de direitos legislados[3].

E a academia vem se dedicando com afinco ao longo das últimas décadas[4], a refletir acerca das causas e consequências da morosidade judicial. Entretanto, a imensa maioria destas análises não trataram do impacto da garantia do acesso à justiça na prestação da tutela jurisdicional, em especial aqueles causados pelas ações repetitivas e litigiosidade excessiva.

1 A Revolução Industrial e o Processo de Massificação das Relações.

A Revolução Industrial ocorrida no século XVIII inicialmente na Inglaterra e irradiada a outros países, foi responsável pelo avanço do capitalismo. O impacto da consolidação do capitalismo modificou a própria sociedade e os resquícios de tais modificações permearam os séculos e são vivenciados até os dias atuais.

Este processo histórico é caracterizado pela industrialização como a principal forma de produção de bens, pelo desenvolvimento de tecnologias e pela urbanização. Este é talvez, a consequência mais presente do capitalismo. A necessidade de mão obra e de matérias primas resultou na migração do homem do campo para os grandes centros urbanos, o que por via de consequência acarretou na formação de conglomerados populacionais.

Assim, em razão desse abrupto crescimento populacional, as necessidades do homem sofreram impacto direto, ao passo que suas necessidades no que tange à vestuário, alimentação, lazer e etc., sofreram substanciosa alteração. Esse fenômeno acaba por criar a massificando das relações de consumo.

Neste contexto, estas relações massificadas, oriundas deste desenvolvimento econômico, trouxeram como consequências inafastáveis, o próprio risco de lesões de ordem também massificadas, que são observadas até os dias atuais.

Ao discorrer sobre este determinado aspecto, MARINONI (1999, p.87) preleciona:

> A complexidade da sociedade moderna, com intricado desenvolvimento das relações econômicas, dá lugar a situações nas quais determinadas atividades podem trazer prejuízos aos interesses de um grande número de pessoas, fazendo surgir problemas ignorados às demandas individuais. O risco de tais lesões, que afetam simultaneamente inúmeros

1 O principal resultado deste projeto é a obra: CAPPELLETTI, Mauro e GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*. Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

2 Em 2015, tramitaram junto ao Poder Judiciário 102 milhões de processos conforme dados do CNJ no relatório Justiça em Números 2016. Disponível em http://cnj.jus.br/programas-e-acoes/pj-justica-em-numeros.

3 Dentre várias referências nacionais, destaca-se: AMARAL, 2001 / BARROSO, 2007 / GABBAY; CUNHA, 2012. E dentre as estrangeiras, YAMIN; GLOPPEN, 2011 / GAURI; BRINKS, 2008.

4 É possível citar alguns exemplos, dentre tantos, de referências que são consideradas paradigmáticas nessa temática: REICH, 1965 / CALABRESI; BOBBITT, 1978 / COMPARATO, 1986 / CAMPILONGO, 1994 / DAKOLIAS, 1999 / BARROSO, 2007.

> indivíduos ou categorias inteiras de pessoas, constitui um fenômeno cada vez mais amplo e frequente na sociedade contemporânea. Se vivemos em uma sociedade de produção e de consumo de massa, é natural que passem a surgir conflitos de massa e que os processualistas estejam cada vez mais preocupados em configurar um adequado processo de massa para tutelar os conflitos emergentes.

E ainda, como bem sustentado por BAUMAN (2010), a sociedade contemporânea tem-se caracterizado, dentre outros aspectos, pela massificação de numerosas relações jurídicas idênticas. Isto acarreta uma busca, na imensa maioria das vezes, de uma mesma tutela do Poder Judiciário.

Verifica-se, portanto, que a massificação das relações ocorrida principalmente pela ascensão do capitalismo pós revolução industrial, ocasionou lesões da mesma medida, ou seja, de ordem também massificada. Isto faz com que sejam atingidos uma quantidade substancial de indivíduos simultaneamente pela mesma lesão e, portanto, buscando uma tutela jurisdicional quase que idêntica.

2 O Acesso à Justiça e a Crise Numérica dos Processos.

A Constituição Federal de 1988 é o marco da redemocratização do país. Seu texto é prova inequívoca do objetivo de repelir o sistema jurídico de exceção instaurado pelo regime militar de 1964. Esse momento histórico do país demandava uma constituição que assegurasse democracia e direitos – como destaca DALLARI (2010). Exatamente o que fez a Constituição Federal de 1988 que instituiu uma grande gama de direitos.

Não obstante, o Poder Legislativo em suas várias esferas e estruturas, não atende de forma adequada à necessidade de criação do arcabouço legislativo de suporte à efetivação destes direitos, conforme SCHWARTZ JÚNIOR (2011).

Some-se a consolidação constitucional de direitos e a ineficiência do legislativo em regulamentar o pleno exercício destes direitos, a conscientização do cidadão acerca dos instrumentos judiciais para demandar a efetividade destes direitos legislados, os novos procedimentos judiciais e a criação e organização das Defensorias Públicas que caracterizam o movimento de facilitação de acesso à justiça referido por CAPPELLETTI e GARTH (1988).

Este quadro cria as condições ideias para o que FERRAZ (2011, p. 76) chamou de *"judicialization of social rights – the large and growing volume of claims involving the social rights that reach the courts on a daily basis across Brazil – has achieved significant (and for many, worrying) proportions."*[5]

A situação é grave. Seja pelos altíssimos valores orçamentários envolvidos na administração dessa gigantesca massa de processos judiciais, quase R$ 80 bilhões[6], seja pelo desestímulo ao cumprimento voluntário de obrigações que a morosidade proporciona. Outra consequência nefasta é o desatendimento de direitos daquelas classes sociais ainda sem real acesso ao Poder Judiciário, como destaca YOSHINAGA (2011). E, finalmente, a necessária crítica à atuação do Estado enquanto gestor e implementador de direitos, como destaca TAVEIRA (2013).

2.1 Acesso à Justiça.

Uma vez analisado a massificação das relações sociais oriundas das modificações advindas principalmente em função da ascensão do capitalismo ocorrida pós Revolução Industrial, passa-se a analisar a evolução histórica do acesso à justiça. O intuito é averiguar em que medida a massificação das relações conjuntamente com o acesso irrestrito à justiça, desencadearam a crise vivenciada pelo Poder Judiciário, em especial no que diz respeito à morosidade e congestionamento de demandas.

Contudo, antes de adentra-se propriamente no direito fundamental de acesso à justiça, para melhor compreensão, serão colacionados alguns comentários acerca do significado de justiça.

Para KELSEN (2001) do ponto de vista filosófico, o anseio por justiça é o eterno anseio do homem pela felicidade, podendo somente ser encontrada na própria sociedade. Vale dizer, a justiça se traduz na felicidade social, garantida por uma ordem social.

De outro lado, do ponto de vista da ciência jurídica, justiça tem relação ao tratamento equitativo daqueles que estão submetidos a sistemas legais e jurídicos. Isto pode se observar no próprio preâmbulo da Constituição Federal do Brasil de 1988, ao elevar a justiça como valor supremo do Estado Democrático de Direito.

Contudo, foi Mauro Cappelletti quem mais dedicou seus estudos ao tema, em especial no denominado "Projeto Florença". Neste projeto, o estudioso pode reunir diversas informações acerca das principais barreiras ao efetivo acesso à justiça, culminando posteriormente na obra clássica e emblemática "Acesso à Justiça", escrita conjuntamente com Bryant Garth.

5 Tradução livre: "judicialização de direitos sociais - o grande e crescente volume de ações judiciais envolvendo direitos sociais que chegam aos tribunais diariamente em todo o Brasil - alcançou significativo (e para muitos, preocupante) proporções".

6 Em 2015, as despesas totais do Poder Judiciário foram de R$ 79,2 bilhões equivalente a 1,3% do PIB ou R$ 387, 56 por habitante conforme dados do CNJ no relatório Justiça em Números 2016. Disponível em http://cnj.jus.br/programas-e-acoes/pj-justica-em-numeros.

Cappelletti e Garth (1988) identificam que o conceito de acesso à justiça sofreu transformação considerável, correspondendo tal transformação a uma mudança equivalente ao estudo e ensinamento do próprio processo civil. Sustentam ainda que, nos Estados Liberais "burgueses" dos séculos dezoito e dezenove, os procedimentos adotados para solução dos conflitos civis refletiam a filosofia essencialmente individualista dos direitos. Não se verificava, portanto, a preocupação do Estado em promover o afastamento da pobreza no sentido legal, ou seja, a incapacidade que muitos detinham de utilizar plenamente a justiça e suas instituições, eis que a justiça naquele sistema, somente poderia ser buscada por aquele que detivesse condições para enfrentar seus custos.

Portanto, havia naquele momento um distanciamento entre a realidade social, porquanto a maioria da população se perfazia de pessoas mais humildes, e o próprio judiciário, acessível tão somente por aqueles com condições de custeá-lo.

Contudo, naquele momento histórico já não cabia mais tal pensamento, isto porque, as ações e as relações que anteriormente se vivenciavam em um panorama individualista, passaram a ter caráter mais coletivo, fazendo com que as sociedades modernas abandonassem a visão individualista dos direitos.

Segundo HABERMAS (2003, p.129), o Estado liberal passou a ser insuficiente em razão dos novos desafios trazidos pela integração social em sociedades complexas. Isto porque já não bastava um Estado que apenas respeitasse a liberdade individual do indivíduo, na forma de um direito geral e abstrato, mas sim, exigia-se um Estado que pudesse materializar o direito, garantindo não apenas liberdades negativas, mas, sobretudo, prestações materiais positivas.

PELEJA JUNIOR (2011) ao discorrer sobre o assunto, entendeu que a Revolução Francesa ocorrida entre 1668 a 1689 e a Independência das colônias americanas ocorrida em 1776 foram fatos históricos preponderantes para a eclosão do Estado Liberal.

Diante do fracasso do Estado liberal, no qual os interesses individuais se sobrepunham aos interesses da coletividade, desencadeou a insatisfação das classes trabalhadoras em razão da miséria crescente. Este é o ponto de partida para o movimento que tentaria estruturar o Estado cujo objetivo maior seria garantir materialmente os direitos fundamentais dos indivíduos, por intermédio da intervenção em áreas que antes eram ignoradas, como saúde, educação e assistência social.

Assim, nasceu então o Estado do Bem Estar Social ou Estado Providência, um Estado preocupado com o bem estar, organizador da vida e saúde social, política e econômica, garantidor e protetor da população. Marcado pela quebra do paradigma trazido pelos Estados Liberais, havendo, portanto, uma mudança do individualismo para o coletivismo, reconhecendo-se os direitos sociais dos indivíduos, e da sociedade como um todo.

CAPPELLETTI e GARTH (1988, p.11) aduzem:

> Entre esses direitos garantidos nas modernas constituições estão os direitos ao trabalho, à saúde, à segurança material e à educação. Tornou-se um lugar comum observar que a atuação do Estado é necessária para assegurar o gozo de todos esses direitos sociais básicos. Não é surpreendente, portanto, que o direito ao acesso efetivo à justiça tenha ganho particular atenção na medida em que reformas do *welfare state* têm procurado armar os indivíduos de novos direitos substantivos em sua qualidade de consumidores, locatários, empregados e, mesmo, cidadãos.

Em razão desta nova perspectiva de Estado preocupado em conceder aos indivíduos novos direitos, os cidadãos passaram a se socorrer mais frequentemente do Poder Judiciário face a violação de tais direitos assegurados nessa nova realidade. Assim, verifica-se que o acesso à justiça não é apenas um direito individual fundamentalmente reconhecido por todos, mas sobretudo, é objeto de estudo do próprio direito processual.

Nesse sentido, preceitua WATANABE (1988, p.128): "a problemática do acesso à justiça não pode ser estudada nos acanhados limites do acesso aos órgãos judiciais já existentes. Não se trata apenas de possibilitar o acesso à justiça".

CICHOCK NETO (2009, p. 61-63) salienta ainda:

> a expressão "acesso à justiça" engloba um conteúdo de largo espectro: parte da simples compreensão do ingresso do indivíduo em juízo, perpassa por aquela que enfoca o processo como instrumento para a realização dos direitos individuais, e por fim, aquela mais ampla, relacionada a uma das funções do próprio Estado a quem compete, não apenas garantir a eficiência do ordenamento jurídico; mas, outrossim, proporcionar a realização da justiça aos cidadãos. O primeiro sentido, emergido nos primórdios da ciência processual moderna, refere-se, *tout court* ao acesso à justiça como um direito de ingresso em juízo. Sustenta-se nas considerações relacionadas ao direito ou poder de exercício da ação, desprovido de qualquer conteúdo sociopolítico. Essa compreensão representou institutos, princípios e, enfim, todo o fenômeno e toda

> a atividade processual eram considerados sob o prisma eminentemente introspectivo. Acesso à justiça significava o mero exercício do direito de ação. Nessa acepção, as inibições ao acesso à justiça correspondem a fenômenos puramente técnicos do direito ou poder de exercitar a ação, ou seja, aos óbices referentes àquele que tomava a iniciativa de provocar a jurisdição. Evidentemente, entendido desta forma, o acesso à justiça e a atuação jurisdicional voltam-se principalmente para as questões relacionadas ao Direito invocado pelo autor, na crença de que nisso se resume a distribuição da justiça. […]. Outra concepção do "acesso à justiça" permeou-se da ideia de ser o processo um instrumento da jurisdição, com escopos sócio-político-jurídicos perfeitamente definidos. Essa perspectiva descobre e realça os valores sociais e políticos do processo, a par dos jurídicos. Essa perspectiva instrumentalista, ao mesmo tempo em que ressaltou a condição do processo como instrumento para a realização dos direitos através da jurisdição, projetou seus escopos para além de sua finalidade jurídica; mas, também, revelou o direito substancial como um dos fins alcançados pela atividade jurisdicional. Finalmente, o princípio da universalidade da tutela jurisdicional é, na atualidade, uma tendência universal que não se pode negar. Daí a compreensão do acesso à justiça como "acesso à ordem jurídica justa". Sob essa ótica, o acesso à justiça não implica somente na existência de um ordenamento jurídico regulador das atividades individuais e sociais, mas, concomitantemente, na distribuição legislativa justa dos direitos e faculdades substanciais. Assim, no conceito de acesso à justiça, compreende-se toda atividade jurídica, desde a criação de normas jurídicas, sua interpretação, integração e aplicação, com justiça. É exatamente neste sentido mais amplo que deve ser tomada a expressão "acesso à justiça".

Em um Estado Democrático de Direito, a justiça deve ser acessível a todos, sendo dever do Poder Judiciário agir em tempo razoável. E dever ainda do Estado, a facilitação ao cidadão do conhecimento de seus direitos, para que concatenando essas ideias, o acesso à justiça seja o meio pelo qual o cidadão possa concretizar tais direitos. Isto porque, o Poder Judiciário é responsável pelo papel primordial no Estado Democrático de Direito, ao passo que será ele o responsável por resguardar direitos e garantias fundamentais, eventualmente violadas.

Assim, partindo dessas premissas, verifica-se que o acesso à justiça deve ser encarado como direito fundamental, pois é através deste que se possibilita ao cidadão garantir tantos outros direitos fundamentais, assim evidenciando um sistema que acima de proclamar direitos, busca concretizá-los.

2.2 A Leitura do Acesso à Justiça no Brasil e a Crise Numérica de Processos.

No Brasil, a Constituição Federal de 1988 trouxe em seu artigo 5º, inciso XXXV que "a lei não excluirá do Poder Judiciário lesão ou ameaça de lesão".

Segundo MANCUSO (2015, p.59) essa garantia constitucional trazida pela Constituição Federal de 1988, tem merecido ao longo do tempo, uma leitura que se desloca da realidade judiciária contemporânea, tomando ares completamente irrealistas. Isto porque, se têm extraído desta redação garantias, deveres, premissas, ilações exacerbadas, ou seja, do início ao cabo, se têm extraído premissas que estimulam sobretudo o demandismo judiciário, transvestindo o direito de ação em quase um dever de ação.

GORON (2011, p.258-259) pontua que:

> O direito de acesso à Justiça foi inscrito em Constituições brasileiras anteriores. Todavia, sua relevância se apresente superior na vigente ordem constitucional, pois a abrangência dos direitos fundamentais com**o** um todo resultou acentuada, assim como a sua força normativa. Não se trata de uma exclusividade da experiência constitucional brasileira. Enfatizam Cappelletti e Garth que "o direito de acesso efetivo tem sido progressivamente reconhecido como sendo de importância capital entre os novos direitos individuais e sociais, uma vez que a titularidade de direitos é destituída de sentido, na ausência de mecanismos para sua efetivação reivindicação". […]. Assim, tomado como direito fundamental, o acesso à jurisdição encerra um sentido de estruturação de instituições e procedimentos capazes de assegurar a proteção de direitos fundamentais na sua maior amplitude possível, ao mesmo tempo em que lhe reconhece uma dimensão objetiva que transforma essa ideia de acesso num valor fundamental para a comunidade.

Não se coloca em dúvida que o processo é instrumento primordial na busca da efetividade dos direitos, sobretudo em razão de eventual inobservância destes. Contudo, o que se verifica é a utilização massificada do Poder Judiciário com o viés quase exclusivo de trabalhar as consequências no descumprimento dos direitos

assegurados aos cidadãos, sem se preocupar com suas causas.

O desrespeito aos direitos fundamentais, sobretudo em razão da ausência de políticas públicas para implementação destes direitos previstos na Constituição Federal, traduzem parcela considerável de culpa do Estado para a ocorrência desta participação efetiva do Poder Judiciário. Isto demonstra uma ineficiência, e porquê não, desídia do próprio Poder Executivo, o que por via de consequência acaba por ocasionar numerosas demandas seriais e repetitivas com o escopo de dar efetividade à direitos fundamentais previstos na Constituição Federal.

Ainda, contribuindo com esse quadro nefasto, há que se mencionar que com o advento no Brasil da Constituição Federal de 1988, o Poder Judiciário passou a ter autonomia e desenvolveu a jurisdição constitucional, aperfeiçoando o sistema de controle de constitucionalidade das leis, assegurando diversos direitos sociais, ampliou ainda, o próprio poder de atuação do Supremo Tribunal Federal. Normatizou ainda, inúmeras questões essencialmente políticas, com isso emergindo o fenômeno da judicialização da política, evidenciando-se a incapacidade de diversos grupos políticos de resolverem seus conflitos pela própria via política, transferindo sua resolução para o Poder Judiciário.

Como se assim não bastasse, verifica-se a utilização do Poder Judiciário como instrumento estratégico do próprio Poder Público e de grandes empresas, que habitualmente se utilizam do Poder Judiciário de forma exagerada, sendo estes responsáveis por boa parte do índice de casos novos ajuizados anualmente, bem como pela recorribilidade das decisões proferidas com o nítido escopo de postergar a resolução do conflito. A presença destes litigantes habituais, acarreta inexoravelmente a multiplicação de feitos de teores idênticos e repetidos.

SADEK (2008, p.273) nesse sentido aduz: "o poder público, com frequência, usa o judiciário, para fazer rolagem da dívida. Empresários, por sua vez, que rompem contratos, extraem vantagem da lentidão".

Somado a estes fatores, tem-se que o amplo acesso à justiça e sua inserção como direito fundamental do cidadão, conjuntamente com os inúmeros direitos sociais e coletivos assegurados pela Constituição Federal, contribuiu para que a angustia de litigar na justiça fosse potencializada pela angustia da demora da justiça.

Vale dizer, que se trata de um paradoxo, ao passo que de um lado o Poder Judiciário cai em descrédito em razão da demora na entrega da prestação jurisdicional, mas de outro, a população insiste em procura-lo massivamente, quase como única solução possível para solução de seus conflitos.

E é exatamente neste ponto que encontramos mais uma causa para o atual cenário congestionado do Poder Judiciário, a deficiência de divulgação de outro meio auto ou heterocompositivos.

MANCUSO (2015, p. 165) ao trabalhar este tema, dispõe:

> Um aclaramento inicial se impõe acerca do vezo de se colocar a justiça estatal como padrão oficial (a chamada solução adjudicada), levando a que as demais firmas, auto ou heterocompositivas, sejam consideradas "meios alternativos" (ADRs – *alternative dispute resolutions*): por conta dessa (equivocada) percepção, a justiça oficial tem protagonizado a cena jurídica como primeira oferta, ficando os outros meios, órgãos e agentes, não estatais, como coadjuvantes.

Segundo LUCENA FILHO (2017, p.2):

> Com o fortalecimento do Estado enquanto ente abstrato dotado de capacidade de organização político-institucional com o fim de reconhecimento e proteção universais dos seus nacionais sucedeu-se um incremento do seu poder na disciplina das relações privadas e, por consequência, a importância da participação da jurisdição como meio de solução de litígios. Ademais, com o desenvolvimento dos meios tecnológicos e a dinamicidade sócio-econômico-científica, constatou-se a necessidade de se ter órgãos consolidados, dotados de independência e imparcialidade com o fito de solucionar lides cada vez mais complexas. Na atualidade, a jurisdição enquanto monopólio estatal na distribuição de justiça (o que não invalida a utilização de outros meios alternativos na composição dos conflitos), tem sido praticamente o único meio utilizado pelos indivíduos na solução de suas contendas e está funcionado como um poderoso instrumento na garantia e concretização de direitos encartados nas Constituições. Porém, ainda nesse mesmo cenário, também é possível detectar uma supervalorização dos métodos oficiais distribuidores de justiça, fato este que se concretiza com o depósito de esperanças individuais e coletivas no Poder Judiciário, visto como um verdadeiro superórgão capaz de resolver todas as diferenças existentes entre os indivíduos. No descrito contexto edifica-se

> a crise do sistema judicial brasileiro, especialmente pela sua incapacidade em atender aos anseios dos jurisdicionados e a explosão de litigiosidade na sociedade brasileira. Ocorre que os instrumentos de viabilidade da jurisdição – o direito de ação e o processo – têm servido por vezes de vinganças personalíssimas, tornando o Poder Judiciário não apenas de aplicador da lei abstrata e impessoal, mas de palco de rixas pessoais, íntimas e odiosas, quando não uma verdadeira loteria jurídica, *ad exemplum* a 'indústria dos danos morais'. Em agravo a esta realidade, os órgãos responsáveis pela distribuição de justiça não conseguiram acompanhar o processo de globalização que bate às portas também nos provimentos jurisdicionais. Enquanto empresas, trabalhadores, consumidores e Estados interagem entre si num ritmo assaz célere, potencializando o surgimento de lides, os tribunais encontram-se afogados em milhares de processos e estes, por sua vez, baseados em legislações processualistas truncadas e de cunho protelatório. Tem-se também uma quantidade de magistrados, servidores e bens insuficientes para atender ao tratamento constitucional dado aos processos judiciais e administrativos

Assim denota-se que a litigiosidade pode ser definida como o ato de submeter ao Poder Judiciário todos os conflitos, sem levar em consideração outras formas de resolução de conflitos, tais como arbitragem, conciliação e a própria mediação.

Vem bem ao propósito a ponderação de MARINONI (2013, p. 178):

> Não há dúvida que a preocupação com a questão do acesso à justiça não deve levar ao estímulo à litigância. Descabe confundir acesso à justiça com facilidade de litigar. A propositura de uma ação tem profundas implicações de ordem pessoal e econômica, devendo constituir uma opção feita a partir de um processo de reflexão, em que sejam considerados, de modo racional, os prós e contras que podem advir da instauração do processo judicial".

Como se assim não se bastasse, na tentativa de dar cabo a crise numérica vivenciada pelo Poder Judiciário, oferecem mais do mesmo. Ou seja, busca tratar as consequências do problema, esquecendo suas causas. Assim, criam-se novos órgãos, criam-se recursos, excluem-se recursos e por mais incrível que se pareça, criam-se metas para julgamento de processos, transformando o Poder Judiciário quase em uma indústria de sentenças.

3 Considerações Finais.

Pode-se observar que a crise vivenciada pelo Poder Judiciário deve ser entendida como uma crise sistêmica, de múltiplas causas. Verificamos neste trabalho algumas causas principais, mas estão longe de serem as únicas. Contudo, de fato, a mudança de paradigma trazida pela revolução industrial, que impulsionou a massificação das relações, e sobretudo, a ocorrência de múltiplas lesões aos cidadãos, deixaram resquícios até hoje vivenciados em nossa sociedade, sendo certo que nosso sistema até então se mostrou ao longo dessas décadas inapto a apaziguar tal realidade.

Verificou-se, basicamente que essa massificação das relações sociais trouxe esta gama de conflitos sociais que, transformados em ações judiciais, chegaram e chegam ao sistema (Pode Judiciário) congestionando-o e fazendo com que o judiciário caia em descrédito em razão da morosidade na prestação da tutela jurisdicional.

A falta de informação quanto aos meios alternativos de solução de conflitos, é fator também considerável para a atual crise sistêmica do Poder Judiciário, ao passo que os cidadãos têm buscado a tutela jurisdicional quase como única alternativa, quando em verdade deveria as portas do Poder Judiciário serem utilizadas como última medida. Contudo, nos parece que o legislador, atento à esta realidade do Poder Judiciário, bem como a esta cultura litigiosa da sociedade, trouxe no novo Código de Processo Civil, no artigo 149, como auxiliares da justiça, o mediador e o conciliador judicial, superando-se a concepção antiga de monopólio estatal de distribuição de justiça. Afinando-se com a nova perspectiva de jurisdição compartilhada.

Assim, conclui-se que não obstante as mudanças legislativas que buscam trabalhar os efeitos desta crise numérica de processos, é de suma importância a mudança cultural da sociedade, sob o ponto de vista de que o judiciário não deve ser encarado como única alternativa de pacificação social.

Referências.

ABRAMOVICH, Victor; COURTIS, Christian. *Los derechos sociales como derechos exigibles*. 2ª ed. Madrid: Trotta, 2004.

ALEXY, Robert. *Teoria dos Direitos Fundamentais*. Trad. por Virgílio A. da Silva. São Paulo: Malheiros, 2008.

ALMEIDA, Luiz Antônio Freitas de. Direitos fundamentais sociais e sua aplicação pelo Judiciário: hidrólise judicial de políticas públicas ou tutela efetiva? *Direitos Fundamentais e justiça*, Porto Alegre, a. 5, n. 14, jan/mar. de 2011;

AMARAL, Gustavo. *Direito, Escassez e Escolha*. Renovar: Rio de Janeiro, 2001.

ARANGO, Rodolfo Rivadeneira. *El concepto de derechos sociales fundamentales*. 1ª ed. em espanhol. Bogotá: Legis, 2005.

BARBOSA MOREIRA, Jose Carlos. Por um processo socialmente efetivo. *Revista de Processo.* São Paulo, v.27, n.105, p. 183-190, jan./mar. 2002.

BARROSO, Luis Roberto. Da falta de efetividade à judicialização efetiva: direito à saúde, fornecimento gratuito de medicamentos e parâmetros para a atuação judicial. *Revista da Procuradoria-Geral do estado do RS.* Vol. 31. n. 66. jul/dez 2007.

BAUMAN, Zygmunt. Globalização as Consequências Humanas (tradução: Alexandre Wernek). Rio de Janeiro: 2010

BIEHL, João; AMON, Joseph J; SOCAL, Mariana P.; PETRYNA, Adriana. Between the court and the clinic: lawsuits for medicines and the right to health in Brazil. Health and human rights. *Harvard Law Review*, v. 14, n. 1, jun 2012.

BUCCI, Maria Paula Dallari. Notas para uma metodologia jurídica de análise de políticas públicas. *Fórum Administrativo*, Belo Horizonte, a. 9, n. 104, out. 2009.

BUENO, Cassio Scarpinella. *Novo Código de Processo Civil Anotado*. São Paulo: Saraiva, 2016.

CALABRESI, Guido; BOBBITT, Philip. *Tragic Choices - The Conflicts society confronts in the allocation of tragically scarce resources.* W.W. Norton & Company, Inc., 1978.

CAMBI, Eduardo. Jurisprudência Lotérica. *Revista dos Tribunais*. São Paulo: RT, n. 786, abr., 2001.

CAMPILONGO, C. F. O judiciário e a democracia no Brasil. *Revista USP*, Dossiê Judiciário, 1994.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. *Estudos sobre Direitos Fundamentais*. Coimbra: Coimbra Editora, 2004.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. *Acesso à Justiça*. Trad. Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris, 1988.

CAPPELLETTI, Mauro. *Juízes Irresponsáveis?* Trad. por Carlos Alberto Álvaro de Oliveira. Porto Alegre: Safe, 1989.

CICHOCKI NETO, José. Limitações ao acesso à justiça. 1ª ed. 6ª tir. Curitiba: Juruá, 2009. p. 61.

COMPARATO, Fabio Konder. *Ensaio sobre o juízo de constitucionalidade de políticas públicas*. Disponível em: <http://www.senado.gov.br/web/cegraf/ril/Pdf/pdf_138/r138-04.pdf>. Acesso em: 18 ago. 2013.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. *Relatório Justiça em Números 2016*. Disponível em http://cnj.jus.br/programas-e-acoes/pj-justica-em-numeros.

COURTIS, Christian. Los derechos sociales em perspectiva: la cara jurídica de la política social. *In*: CARBONELL, Miguel (Ed). *Teoria del neoconstitucionalismo: ensayos escogidos*. 1ª ed. Madrid: Trotta, 2007.

CRUZ E TUCCI, José Rogério. *Tempo e processo: uma análise empírica das repercussões do tempo na fenomenologia processual (civil e penal).* São Paulo: Revista dos Tribunais, 1998.

CUNHA, Alexandre Luna da; CRUZ, Luana Pedrosa de Figueiredo. Compreendendo o Novo CPC: uma Breve Análise das Normas Fundamentais. *Revista Magister de Direito Civil e Processual Civil*, v. 76, p. 24-56, 2017.

DAKOLIAS, M. *Court performance around the world: a comparative perspective*. 1999 (World Bank).

DIMOULIS, Dimitri, MARTINS, Leonardo. *Teoria Geral dos Direitos Fundamentais*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2008. [2ª tiragem]

ENTERRÍA, Eduardo García de. *La Constitución como norma y el Tribunal Constitucional*. 4. ed. Madrid: Thomson: Civitas, 2006.

FALCÃO, Joaquim. Estratégias para a reforma do judiciário. In Reforma do judiciário. Sérgio Rabello Tamm Renault e Pierpaolo Bottini [coord.]. São Paulo: Saraiva, 2005, p.16

FARIA, José Eduardo. *Direito e justiça no século XXI: a crise da Justiça no Brasil*. Coimbra/Portugal. Seminário Direito e Justiça no Século XXI, 2003, disponível em http://opj.ces.uc.pt/portugues/novidds/comunica/JoseEduarFaria.pdf. Acesso em 19.03.2017.

FERNANDES, Bernardo Gonçalves; PEDRON, Flávio Quinaud. *O Poder Judiciário e(m) crise. Rio de Janeiro:* Lumen Juris, 2008.

FERRAZ, Octavio Luiz Motta. *Brazil: Health inequalities, rights and courts: the social impact of the judicialization of health*. *In*: YAMIN, Alicia Ely, GLOPPEN, Siri. *Litigating health rigths: can courts bring more justice to health?* Harvard University Press, 2011.

GABBAY, Daniela Monteiro; CUNHA, Luciana Gross. *Litigiosidade, morosidade e litigância repetitiva no Judiciário: uma análise empírica*. São Paulo: Saraiva, 2012.

GALDINO, Flávio. A evolução das ideias de acesso à justiça. Revista Autônoma de Processo, nº. 3, Curitiba, abr-jun. 2007.

GAURI, Varun; BRINKS, Daniel M. *Courting social justice: judicial enforcement of social and economic rights in the developing world*. Cambridge: Cambridge University Press, 2008.

GLOPPEN, Siri. Litigating Health Rights: Framing the analysis. In: YAMIN, Alícia Ely; GLOPPEN, Siri (Ed.). *Litigating Health Rights: Can Courts Bring More Justice to Health*. USA: Harvard University Press, 2011.

GORON, Lívio Goellner. Acesso à Justiça e gratuidade: uma leitura na perspectiva dos direitos fundamentais. Revista de Processo. 2011.

GRINOVER, Ada Pellegrini. O tratamento dos processos repetitivos. *In*: JAYME, Fernando Gonzaga; FARIA, Juliana Cordeiro de; LAUAR, Maira Terra. (Org.). *Processo*

civil: novas tendências: homenagem a Humberto Theodoro Junior. Belo Horizonte: Del Rey, 2008. p. 1-9.

GUSTIN, Miracy Barbosa de Sousa; DIAS, Maria Tereza Fonseca. *(Re)pensando a pesquisa jurídica: teoria e prática*. 2ª. ed. rev., ampl. e atual. Belo Horizonte: Del Rey, 2006.

HABERMAS, Jürgen. Direito e democracia: entre facticidade e validade. Trad. de Flávio Beno Siebeneichler. 2. ed. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 2003.Vol. II.

HOFFMAN, Paulo. *O direito à razoável duração do processo e a experiência italiana*. *In*: Reforma do Judiciário: primeiros ensaios críticos sobre a EC 45/2004. Coord. Teresa Arruda Alvim Wambier [et al]. São Paulo: Editora Revista do Tribunais, 2005.

HOLMES, Stephen; SUNSTEIN, Cass R. *The cost of rights: why liberty depends on taxes*. New York: W. W. Norton & Company, 1999.

HUNT, Paul; KHOSLA, Rajat. The human right to medicines. *SUR – International journal of human rights*. São Paulo, a. 5, n. 8, junho 2008.

KELSEN, Hans. O que é justiça? A justiça, o direito e a política no espelho da ciência. Trad. Luis Carlos Borges e Vera Barkow. São Paulo: Martins Fontes, 1997.

LANGFORD, Malcolm. Judicialização dos direitos econômicos, sociais e culturais no âmbito nacional: uma análise sócio-jurídica. *SUR – Revista internacional de direitos humanos*. São Paulo, v. 6, n. 11, dez 2009.

LOPES, José Reinaldo de Lima. Da efetividade dos direitos econômicos, culturais e sociais. In: *Direitos Humanos: visões contemporâneas*. 1ª ed. São Paulo: Associação juízes para a democracia, 2001.

LOPEZ-BASTIDA, Julio; BORONAT, Mauro; MORENO, Juan Oliva; SCHURER, Willemien. Costs, outcomes and challenges for diabetes care in Spain. *Globalization and health*. Londres, v. 9, maio de 2013.

LUCENA FILHO, Humberto Lima de. A cultura da litigância e o Poder Judiciário: noções sobre as práticas demandistas a partir da justiça brasileira. Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=84117275be999ff5>. Acessado em: 18/07/2017

MANCUSO, Rodolfo de Camargo. *Acesso à justiça: condicionantes legítimas e ilegítimas*. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2015.

MARINONI, Luiz Guilherme. BEDAQUE, José Roberto dos Santos (coord.*). Coleção Temas Atuais de Direito Processual Civil*. São Paulo: RT, 2012, v.4.

MARINONI, Luiz Guilherme. Novas Linhas do Processo Civil. 3a ed. São Paulo: Malheiros Editores, 1999, p. 87.

MICHELMAN, Frank I. A Constituição, os direitos sociais e a justificativa política liberal. *In*: SARLET, Ingo Wolfgang. *Jurisdição e direitos fundamentais: anuário 2004/2005*, vol. 1, tomo 1. Porto Alegre: Livraria do Advogado/Ajuris, 2005.

NOGUEIRA, Vânia Márcia Damasceno. O movimento mundial pela coletivização do processo e seu ingresso e desenvolvimento no direito brasileiro. De Jure: Revista Jurídica do Ministério Público do Estado de Minas Gerais, Belo Horizonte , n.12, p. 325-348, jan./jun. 2009.

ORSZAG, Peter. Time to act on health care costs. *Issues in science & Techology*. vol 24, n 3, Spring 2008, p. 55. Academic Search Premier, EBSCOhost. Acesso em 03/07/2013.

PISARELLO, Gerardo. *Los derechos sociales y sus garantias: elementos para una reconstrucción*.1ª ed. Madrid: Editorial Trotta, 2007.

REICH Charles A. Individual Rights and Social Welfare: The Emerging Legal Issues. *The Yale Law Journal [online].* Vol. 74, No. 7 (Jun., 1965), pp. 1245-1257. ISSN 3246.130102. Acesso em 11 set. 2012.

RODRIGUES, Roberto de Aragão Ribeiro. *Ações repetitivas: o novo perfil da tutela dos direitos individuais homogêneos.* Curitiba: Juruá, 2013.

RODRIGUES, Ruy Zoch. *Ações repetitivas: casos de antecipação de tutela sem o requisito de urgência*. São Paulo: RT, 2010.

SADEK, Maria Tereza. Acesso à Justiça a visão da sociedade. Justitia. São Paulo, v. 65, n. 198, 2008.

SADEK, Maria Tereza. Judiciário: Mudanças e reformas. São Paulo. Estudos Avançados, Universidade de São Paulo, v.18, nº 51, maio/agosto, 2004, disponível em http://www.scielo.br/pdf/ea/v18n51/a05v1851.pdf, acesso em 18/07/2017

*S*ARLET, Ingo Wolfgang. *Jurisdição e direitos fundamentais: anuário 2004/2005,* vol. 1, tomo 1. Porto Alegre: Livraria do Advogado/Ajuris, 2005.

SCHWARTZ JÚNIOR, Cherubin Helcias. *Jurisdição e eficiência aplicabilidade do princípio constitucional da eficiência à atividade jurisdicional: reflexões acerca do fenômeno da judicialização e da agenda da celeridade.* 2010. 131 f. Dissertação (Mestrado PROFISSIONAL EM PODER JUDICIÁRIO) – Escola de Direito do Rio, Fundação Getúlio Vargas, Rio de Janeiro. Acesso em: http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/handle/10438/8556. Último acesso em 1 abril 2017.

THEODORO JÚNIOR, Humberto; NUNES, Dierle; BAHIA, Alexandre Melo Franco; PEDRON, Flávio Quinaud. *Novo CPC - Fundamentos e Sistematização*. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2015.

WAMBIER, Teresa Arruda Alvim (coord.). *Breves Comentários ao Novo Código de Processo Civil*. São Paulo: RT, 3ª edição. 2016.

34811

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: ESTUDO DE CASO COM ALUNOS DE UMA IES PRIVADA DE SÃO PAULO

FINANCIAL LITERACY: CASE STUDY WITH STUDENTS HEI OF A PRIVATE INSTITUTION IN SÃO PAULO

Thales Henrique Oliveira Alves
Graduando em Administração de Empresas; Uninove. thaleshenry58@gmail.com

Gilson Cuban Marcolino
Mestre em Administração de Empresas; Professor Universitário; Departamento de Ciências Gerenciais; Uninove. gilson.cuban@uninove.edu.br

Resumo
O objetivo do trabalho é investigar possíveis causas que influenciam diretamente a educação financeira de estudantes universitários, para tanto, será testada hipóteses de estudiosos no tema. Tais fundamentações se baseiam em: disciplinas cursadas pelo discente, nível de estresse financeiro e sexo. Este tema vem ganhando maior relevância para comunidade acadêmica nos últimos anos, principalmente após a crise imobiliária 2007-2009 (Estados Unidos) e atual recessão econômica 2015-2016 (Brasil). A ausência de conhecimento no assunto pode gerar graves consequências ao cidadão e ao país, como por exemplo, a inadimplência, que consiste em atraso no pagamento das dívidas em função da ausência de dinheiro para tal ação. Alguns autores acreditam que a melhor maneira de evitar o déficit financeiro é realizar um planejamento financeiro por um determinado período, evitar compras compulsivas e possuir conhecimento básico em finanças. Os resultados apresentam que existem relação entre as variáveis testadas.
Palavras-chave: Educação Financeira. Finanças Pessoais. Fatores de influência.

Resume
The objective of this work is to investigate possible causes that directly influence the financial education of university students. To this end, hypotheses will be tested by scholars on the subject. Such grounds are based on: disciplines taken by the disci- mer, level of financial stress and sex. This topic has been gaining greater relevance for academic community in recent years, especially after the real estate crisis 2007-2009 (United States) and current economic recession 2015-2016 (Brazil). The absence of knowledge in the subject can have serious consequences for the citizen and the country, as for example, the default, which is delayed payment of debts due to the absence of money for such action. Some authors believe that the best way to avoid financial shortfalls is to carry out financial planning for an unfinished period, avoid compulsive shopping, and have a basic knowledge of finance. The results show that there is a relationship between the variables tested.
Keywords: Financial literacy. Personal Finance. Influence factors.

Introdução

Com a implantação do Plano Real, iniciou-se um processo de regularização econômica, por meio deste fator, os brasileiros passaram a ter maior poder aquisitivo e melhor prazo para pagamento, uma vez que a oferta de crédito aumentou. Em contrapartida, devido à ausência de planejamento das finanças pessoais, a população se endividou. De acordo com Donadio (2014) pessoas endividadas, sem condições para cumprir com os seus compromissos passam a ter dificuldades no relacionamento pessoal, familiar e profissional, desenvolvendo estresse financeiro.

A gestão financeira pessoal consiste em estabelecer e seguir uma estratégia para a manutenção ou acumulação de bens e valores que irão formar a riqueza do indivíduo e de sua família. Essa estratégia é o gerenciamento de ações a curto, médio ou longo prazo e tem como objetivo garantir a saúde financeira do indivíduo.

Finanças está presente no cotidiano dos indivíduos, o planejamento financeiro pessoal não é algo "impossível" que só se pode ser elaborado por profissionais, pelo contrário é um plano que as pessoas devem fazer de acordo com sua realidade e expectativas, buscando assim alcançar determinados *status* social ou simplesmente manter-se saudável financeiramente.

Observa-se que, as adoções destes métodos resultam em uma gestão coerente sobre os recursos próprios, principalmente a maneira de utilizá-lo, tendo como objetivo indicar ou mostrar o melhor momento de resguardar, investir ou acumular aquilo que designar valores ou ativo. De acordo com a afirmação de Costa 2004 (apud Lizote 2012) ao evidenciar que a educação financeira é importante aos consumidores para auxiliá-los a orçar e gerir sua renda além de orientá-los a poupar e investir.

Existem diversos fatores que podem influenciar o conhecimento financeiro de um cidadão sejam eles: nível de escolaridade dos pais, idade, sexo, região que reside, estado civil etc.

Donadio (2014) observou que os grupos mais vulneráveis no tocante as finanças pessoais são as pessoas com pais com nível de escolaridade baixa, família com renda mensal até R$ 1000,00, e solteiros.

Educação financeira possui alguns desdobramentos em seu real entendimento em função de suas características e amplitude, e em razão deste fator passou ser um tema fortemente discutido nas academias e agenda dos governos desde 2000. Vera (2015).

Alternativamente, pode ser denominada também alfabetização ou letramento financeiro (financial literacy), ou capacitação financeira (financial capability), com cada uma dessas expressões encerrando implicações no que diz respeito ao seu âmbito e expectativa de realização.

Revisão de literatura

O conhecimento financeiro possibilita bem-estar pessoal e social ao tomar medidas de prevenção contra a inadimplência, assumindo que indivíduos organizados financeiramente evitam uma série de medidas de ordem pública de controle da economia, como o aumento de impostos, por exemplo, ressalta Lucci et al. (2006). Desta forma, esses indivíduos passam a contribuir com a economia por deixarem de consumir desenfreadamente e passarem a poupar. Quando famílias perdem o controle da administração financeira é iniciada uma sequência de resultados negativos e consequentemente o acumulo de dívidas em atraso, que posteriormente dificulta na aquisição de crédito no mercado. Outro ponto observado por Lucci et al. (2006) trata-se da vulnerabilidade dos consumidores às crises econômicas por não possuírem a prática de administrar seus recursos, estando despreparados para agir diante das consequências das mesmas.

Países como os Estados Unidos da América e Inglaterra é crescente a preocupação com a educação financeira tendo em vista os altos percentuais de inadimplência, mortalidade empresarial e as consequências da má condução das finanças pessoais na economia, buscando como solução a implementação de programas educativos para a população, iniciados nas escolas primárias. Ações deste gênero são tomadas em vários países com o apoio do poder público, instituições financeiras, organizações do Terceiro Setor e instituições educacionais.

As altas despesas em ascensão na taxa de matrícula e as mudanças nos recursos de ajuda financeira deixaram os estudantes da Califórnia Colégio na Comunidade (CCC) e California State University (CSU) em complicada situação financeira. Gill

Com a necessidade de contrairem mais dívidas, sob a forma de empréstimos para financiar os estudos à nível superior, é preocupante que muitos podem não ter uma sólida compreensão de pessoal estratégias ou habilidades de gestão financeira. Agora, mais do que nunca, é importante que os líderes educacionais tomar medidas proativas para entender os componentes de financeira alfabetização de estudantes universitários da Califórnia. A interacção da literacia financeira e aumento de Aulas são de particular preocupação com a CCC e CSU como estes grande universidade pública sistemas de servir muitos primeira geração, de baixa renda e estudantes universitários em sua minoria. GILLIGAN (2012)

Remund (2010) acredita que para o indivíduo ser educado financeiramente, é necessário que ele tenha total domínio de quatro pilares da educação financeira: poupar, investir, orçar e adquirir empréstimos. Atrelado a este conceito, existe outra ramificação da educação financeira: Finanças comportamentais. Este ramo das finanças se dedica ao estudo da influência da psicologia humana nas decisões de investimentos. Parece óbvio que, sendo uma atividade realizada por seres humanos, o ato de investir seja influenciado pelos assim chamados "desvios" da mente humana. Este fato é intuitivo, mas até 1979 não havia recebido o tratamento acadêmico adequado. Neste ano, foi publicado o artigo por muitos considerado como "fundador" deste segmento das finanças*: Prospect Theory: An Analysis of Decision Under Risk*, de Daniel Kahneman e Amos Tversky. Kahneman ganhou o Prêmio Nobel de Economia em 2002 (Tversky havia falecido em 1996), sem nunca ter cursado sequer Economia. Sua especialidade era a psicologia, mas a sua Teoria do Prospecto ajudou a entender um pouco melhor como funciona a mente humana no momento de decidir entre diferentes investimentos arriscados.

Saito et al (2007) afirma que educação financeira tornou-se uma preocupação crescente em diversos países, gerando um aprofundamento nos estudos sobre o tema. Embora haja críticas quanto à abrangência dos programas e seus resultados, principalmente entre a população adulta, é inegável a importância do desenvolvimento de ações planejadas de habilitação da população. Nas últimas duas décadas, três forças produziram mudanças fundamentais nas relações econômicas e sociopolíticas mundiais: a globalização, o desenvolvimento tecnológico e alterações regulatórias e institucionais de caráter neoliberal. Isso levou os países desenvolvidos a reduzirem o escopo e o dispêndio de seus programas de seguridade social, ou seja, houve o rompimento do paradigma paternalista do Estado.

Órgãos de incentivo à Educação Financeira

Fundada em 1960, a OCDE-Organisation for Economic Co-operation and Development (Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico)[1] é uma entidade internacional composta por 34 países, que tem como objetivo promover políticas que visem o desenvolvimento econômico e o bem-estar social de pessoas por todo o mundo.

Mitchell (2015) apresenta uma pesquisa realizada em parceria entre OCDE e PISA-Programme for International Student Assessment (Programa de Avaliação Internacional de Estudantes)[2] 2012, foi analisado o desempenho dos estudantes na faixa etária de 15 anos, no que diz respeito à alfabetização financeira nos 18 países e economias que participaram desta avaliação opcional. A pesquisa também discute a relação da alfabetização financeira com o histórico dos alunos e suas famílias e com a matemática e as habilidades de leitura dos alunos. O trabalho enfatiza a ideia de se repensar políticas públicas voltadas para o público jovem/estudante, uma vez que a pesquisa foi realizada em países com mercados financeiros desenvolvidos, e ainda assim, os resultados obtidos não foram satisfatórios.

A associação de Educação Financeira do Brasil-AEF Brasil, tem por finalidade desenvolver ferramentas sociais que auxiliam a sociedade na tomada de decisões racionalizadas, que resulte em qualidade de vida e realização de projetos individuais. A construção dessas ferramentas se faz por estas etapas: Concepção do conteúdo adequado para o público ao qual se destina; Aplicação de uma fase piloto; Avaliação dos resultados; Disseminação por meio de parcerias.

Cidadania financeira é um conceito relativo aos direitos e deveres do cidadão quando o assunto é sua vida financeira. Para o Banco Central do Brasil (BCB), educação, proteção e inclusão financeira contribuem tanto para a cidadania financeira como para a eficiência do Sistema Financeiro Nacional (SFN) e para a manutenção da estabilidade econômica do País. Pensando nisso, o BCB criou o Cidadania Financeira, programa voltado para a promoção da educação financeira e o acesso a informações sobre SFN, e que visa garantir proteção aos consumidores de serviços financeiros e melhorar a qualidade do relacionamento do cidadão com as instituições do SFN. O Programa está alinhado à Estratégia Nacional de Educação Financeira (Enef) e ao Plano de Ação para Fortalecimento do Ambiente Institucional, no âmbito da Parceria Nacional para Inclusão Financeira.

O Banco Central do Brasil em sua web site, disponibiliza ferramentas educacionais a respeito desta temática, cujo objetivo é orientar a sociedade a ser consciente do uso do dinheiro e estimular investimentos a curto e longo prazo. Por meio de AVA (Ambiente Virtual de Aprendizagem) denominado "Ambiente de Treinamento do Portal Cidadania Financeira" é possível realizar alguns cursos de curta duração, com foco em Gestão de Finanças Pessoais (GFP); Formação de Multiplicadores da Série "Eu e meu dinheiro".

Em dezembro de 2010, um decreto da presidência da República instituiu a

Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF, "com a finalidade de promover a educação financeira e previdenciária e contribuir para o fortalecimento da cidadania, a eficiência da solidez do sistema

1 Tradução dos autores

2 Tradução dos autores

financeiro nacional e a tomada de decisões conscientes por parte dos consumidores". (BRASIL, 2010)

A Enef adota como referência o conceito de Educação Financeira proposto pela

OCDE, segundo eles, adaptado à realidade brasileira. (Cf. BRASIL, 2011a, p.20)

Além de ações destinadas aos cidadãos brasileiros, a ENEF programou ações para a inserção da Educação Financeira nas escolas, seguindo a recomendação da OCDE. O objetivo é educar crianças e adolescentes para lidar com o uso do dinheiro de maneira consciente de modo a desenvolver hábitos e comportamentos sustentáveis.

A CVM - Comissão de Valores Mobiliários é uma entidade que tem por objetivo regulamentar e fiscalizar o mercado brasileiro de valores mobiliários e informar ao público sobre quais as companhias que emitiram esses valores desde 1998, através do Programa de Orientação ao Investidor – PRODIN, aplica recursos na implementação de projetos, publicações e atividades de educação financeira com o objetivo de estimular a formação de poupança e sua aplicação consciente e da disseminação correta de informações do mercado de capitais (art. 4, I, Lei n 6.385/76). Tais ações exercem uma função educativa em relação ao mercado de valores mobiliários, na tentativa de implantar uma revolução cultural referente ao mercado financeiro.

Estresse Financeiro

O estresse financeiro, segundo Kim e Garman (2003) pode ser interpretado como a auto percepção que a pessoa tem sobre suas finanças. Percebe-se que está diretamente relacionada com as realizações obtidas, tais como a renda, poupança, investimentos e dívidas. Da mesma forma que um evento financeiro adverso possa causar o estresse (KIM; GARMAN; SORHAINDO, 2003).

Portanto, compreende-se que os conceitos fazem menções a diversos termos, em diferentes níveis, micro/macroeconomia, tensão financeira, a pressão política, o estresse de ter dívida, ou ainda o bem-estar financeiro pessoal (GILLIGAN, 2012). Num contexto geral, a má gestão dos recursos financeiros resulta em estresse e, levando em conta que muitos dos estudantes universitários pela primeira vez gerenciam seus recursos, e em alguns casos possa ser escasso, é muito provável que estejam mais vulneráveis a experimentar essa sensação, mas não necessariamente o estresse seja proveniente por terem feito uma administração errada.

Contudo, o estresse pode servir como uma justificativa de baixa alfabetização financeira (GILLIGAN, 2012). Cabe lembrar que a alfabetização financeira compreende o entendimento de como a sociedade e as características individuais podem afetar a forma que o indivíduo administra suas finanças. Conforme argumenta Gilligan (2012) o estresse pode não estar necessariamente ligado ao nível de renda, mas, pode ser um indicador da incapacidade da pessoa para enfrentar suas responsabilidades financeiras. O julgamento de um indivíduo acerca da adequação de sua condição financeira proporciona uma compreensão mais rica sobre a mesma, pois, abrange os efeitos complexos que a gestão financeira pessoal pode ter em outras áreas da vida.

Hipóteses

Segundo Remund (2010) educação financeira é a avaliação do conhecimento em que um indivíduo compreende as termologias do mercado financeiro e possui aptidão para gerenciar suas finanças pessoais, por meio do planejamento para tomada de decisão à curto e longo prazo, em meio aos eventos que ocorrem em sua vida e às mudanças de condições socioeconômicas. Em pesquisa (Donadio 2014, p.54) define que: *"o termo "educação financeira" é utilizado aqui com a mesma definição que autores estadunidenses dão para "'financial literacy'".*

Em pesquisa realizada por Danes e Hira, 1987 *apud* (Donadio, 2014), constatou-se que as principais variáveis que influenciam na educação financeira são questões demográficas como status social, estado civil, gênero, etc. Os autores se embasaram em um questionário composto por 51 (cinquenta e uma) questões divididas em produtos financeiros, administração financeira e demais temas relacionadas a finanças pessoais. Os resultados obtidos evidenciaram um problema que se arrasta durante décadas, universitários possuem baixo conhecimento em finanças. O gênero masculino possui maior conhecimento em relação ao feminino, porém, quanto ao planejamento financeiro o resultado foi o oposto.

Chen *et al* (1998) investigou a relação entre educação financeira, questões demográficas e a concepção dos entrevistados no que se refere a investimento, poupança e crédito pessoal, além disso, o impacto das suas ações ao gerenciar suas próprias finanças. A coleta das informações se deu por meio de questionário composto por 52(cinquenta e duas) questões distribuídas em opinião dos discentes, inadimplência e finanças comportamentais em geral. A análise constitui-se em segregar o desempenho médio dos discentes através de três níveis, sendo que 53% do total de entrevistados responderam corretamente todas as questões.

Mandell (2007;2008) realizou duas pesquisas com o objetivo de avaliar o conhecimento financeiro dos universitários pertencentes ao ensino médio (2007) e

posteriormente com universitários (2008). As variáveis utilizadas em ambas as pesquisas foram etnia, gênero, escolaridade e renda dos pais, perfil de consumo e região de residência. O método de pesquisa consistiu em aplicação de questionário com abordagem em cartão de crédito, administração financeira, consumo, poupança e investimento. Segundo os dados obtidos foi notável o despreparo dos estudantes, do ensino médio e superior, com média a baixa de 50% e o pior resultado já registrado do Jump$tart, respectivamente.

Gilligan (2012) Gilligan (2012) aponta o Modelo de Competências criado pela Dra. Katheleen Gurney, presidente da Financial Psychology Association, que explora como as atitudes e os sentimentos das pessoas em relação ao dinheiro podem afetar as formas como gastam, guardam ou investem. Há quatro competências que fazem parte do modelo: o autoconhecimento, o autocontrole, a autoconfiança e a auto-motivação. O autoconhecimento é a compreensão das atitudes e sentimentos que impactam como a pessoa ganha, gasta, poupa e investe dinheiro.

Hipótese$_{1=}$ O gênero é uma variável que influencia diretamente na educação financeira do indivíduo, sendo o sexo masculino com maior tendência positiva.

Hipótese$_{2=}$ O número de disciplinas relacionadas a finanças cursadas pelos universitários entrevistados influencia na educação financeira.

Hipótese$_{3=}$ Há uma relação entre o nível de estresse financeiro e o nível de educação financeira dos estudantes universitários.

Metodologia

Os dados desta pesquisa *survey* (BABBIE, 2003) foram obtidos em uma IES privada, com questionário criado pelo Google Forms[1] aplicado in loco aos estudantes do curso de Administração de Empresas, pertencentes do 3° semestre ao 8°. O instrumento de coleta foi adaptado de Donadio (2014) contemplando quatro blocos. No primeiro foi solicitado aos respondentes algumas informações socioeconômicas, como estado civil, renda individual e familiar etc. No segundo bloco, foi aplicado referentes ao planejamento financeiro do indivíduo. Posteriormente, aplicadas questões financeiras e por último auto avaliação do respondente no que tange seu estresse financeiro.

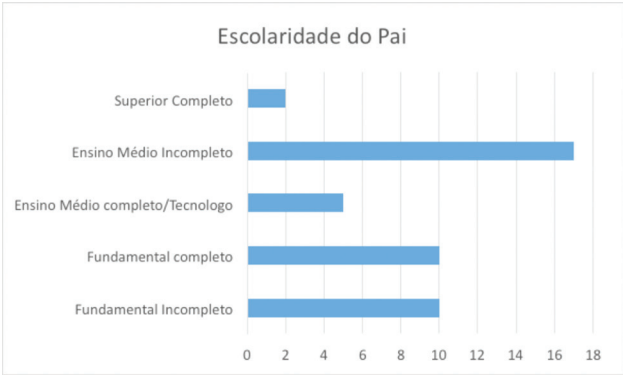
A pesquisa irá utilizar o modelo utilizado por (GILLIGAN 2012; DONADIO 2014) que trata as finanças pessoais por três aspectos principais: taxa de juros, avaliação de investimentos e aquisição de bens. O questionário a ser utilizado segue o padrão utilizado por *survey*. Ao total, o instrumento de coleta de dados será composto por 28 perguntas. Destas, 10 (dez) esteve relacionada com aspectos do perfil individual de cada aluno, 2 (duas) sobre a atual situação financeira, 6 (seis) testes financeiros, 10 (dez) a respeito do auto avaliação. As perguntas relacionadas ao estresse financeiro receberam escala de 1 a 10 do tipo *likert*, na qual o valor 10 representava a concordância máxima à sentença apresentada.

A análise univariada envolve descrever a distribuição de uma única variável, incluindo sua medida central (incluindo a média, mediana, e a Moda (estatística) e dispersão (incluindo a diferença entre o maior e menor valor da amostragem e quantil do conjunto de dados, além da variância e desvio padrão). A forma da distribuição pode também ser descrita com obliquidade e curtose. Características da distribuição da variável podem também ser representados em gráficos ou tabulas, incluindo Histograma.

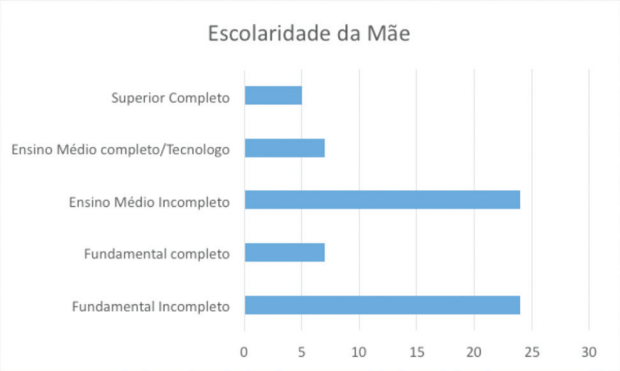
Análise e discussão dos resultados

A amostra analisada está formada por 131 discentes pertencentes ao curso de Administração de Empresas que estudam numa IES privada, estão distribuídos em diferentes semestres (do 3° ao 8°). A faixa etária da maioria, 86% está entre de 20 a 25 anos, enquanto 11% se situam na faixa de 25 a 30, 12 na faixa de 30 a 35 anos, 2% acima de 35 anos, enquanto 1% alunos possuem menos que 20 anos. Quanto ao gênero, a maioria respondente foi do sexo feminino totalizando 75, e do masculino 56. Em relação a ocupação profissionais, 8% declararam estar desempregado, 9% são Estagiário/Trainee, 75% trabalham em regime CLT (Consolidação das Leis do Trabalho), enquanto 8% são autônomos ou prestam serviços sem vínculo empregatício.

No que diz respeito da escolaridade dos pais, é nítido a falta de formação superior, onde os homens apresentam um nível inferior à mulher. Tais aspectos podem influenciar (in) diretamente, na renda, emprego e demais aspectos socioeconômicos. A classificação da renda mensal foi elaborada om base no critério de Classificação Econômica Do Brasil, elaborada pela Abep.

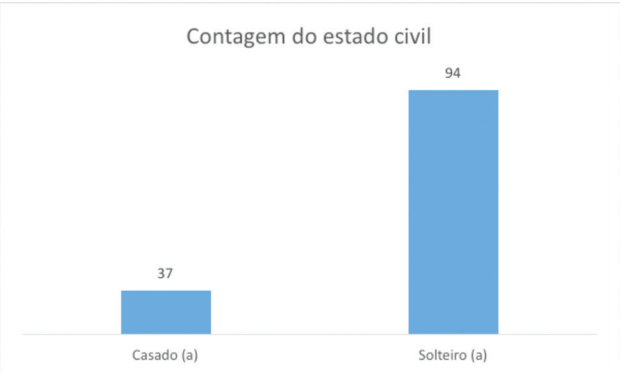


Fonte: Dados da Pesquisa

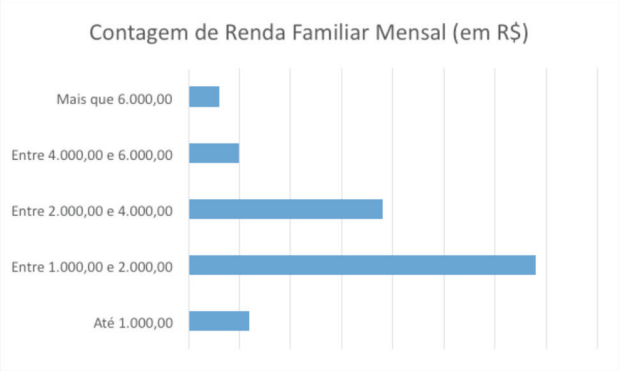


Fonte: Dados da Pesquisa

Em relação a estrutura familiar, 56 dos entrevistados declaram estado civil Solteiro, e a renda média mensal desses é entre R$ 1.000,00 e 2.000,00. Pode-se afirmar que esse perfil é considerado dentro da média do estado, que segundo pesquisa do DIEESE o valor mensal das famílias é de R$ 1.482. Já os casados, apresentam idade acima dos 30 anos, e também uma renda superior, entre R$ 2.000,00 e 4.000,00.



Fonte: Dados da Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa

Na tabela abaixo, estão colocadas cada uma das questões referente ao conhecimento financeiro, posteriormente, foi realizado o cálculo geral das respostas corretas.

Na QF 1, o gênero masculino apresentou desempenho satisfatório de 54,55%, o que representa 12 indivíduos, já o feminino com 45,45%, com 10 indivíduos. Na QF 2, houve 32 acertos que representa 47,76 da amostra, enquanto os erros 52,23. QF 3, 76,62% de acertos, e de erros 25,37%. QF 4, 23,88%, erros representaram 76,11%. QF 5, 70,14 acertos, e 29,85%. QF 6, 41,79 acertos, e 58,20% de erros. QF 7, 46,26 acertos, 57,73 de erros.

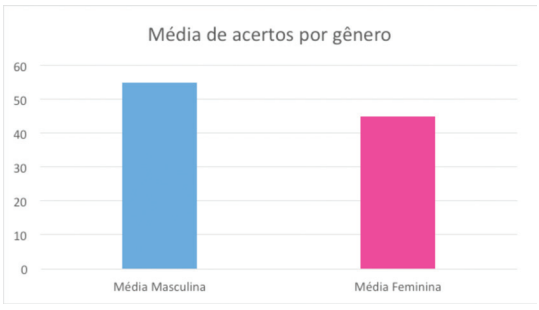
Qf's	Média de Acertos	Média de Erros	Frequência	Percentual
Qf 1	21	46	0	9,33
Qf 2	32	35	3	14,22
Qf 3	50	17	1	22,22
Qf 4	16	51	1	7,11
Qf 5	47	20	0	20,89
Qf 6	28	39	0	12,44
Qf 7	31	36	1	13,78
Total	32,14	34,85	6	100

Fonte: Dados da Pesquisa

Deve-se levar em consideração que o número de mulheres respondentes foi superior, o que necessita de análise criteriosa e detalhada de cada gênero. Por meio de avaliação percentual e desvio-padrão[3], o gênero masculino apresentou melhor desempenho no que tange à conhecimentos financeiros, o que confirma a primeira hipótese.

Questão Financeira	Masculino em %	Feminino em %
QF1	40	28
QF2	70	38
QF3	85	83
QF4	20	23
QF5	80	13
QF6	65	72
QF7	30	85
Média	55,7143	45,1247
Desvio Padrão	7,4642	6,9897

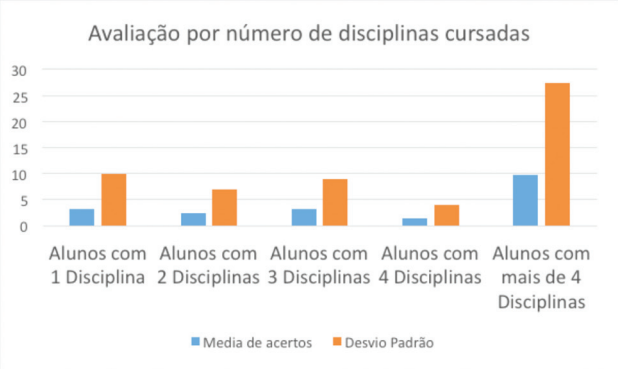
Fonte: dados da pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa

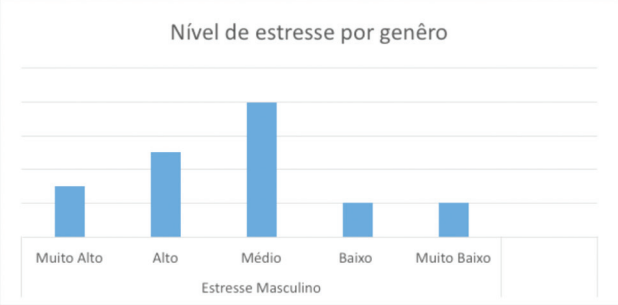
3 Cálculo realizado pelo software Excel 2016

Quanto ao número de disciplinas cursadas, foi evidenciado que, conforme o discente avança na graduação, maior é o nível de educação financeira do indivíduo, o que confirma a hipótese 2, como é apresentado no gráfico abaixo, segregado pelos números de disciplinas cursadas respondida pelos entrevistados:

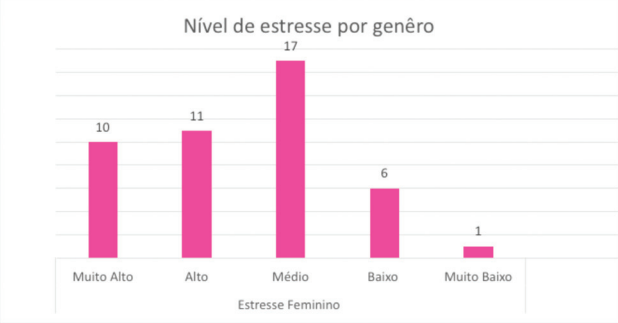


Fonte: Dados da Pesquisa

Quanto ao nível de estresse, foi possível verificar que quanto maior o nível de estresse, melhor é o desempenho ao lidar com situações financeiras. Representado por eventos frequentes e eventos ocasionais, os discentes classificaram seu estresse financeiro cotidiano por meio de escala Likert, onde foi possível observar os seguintes resultados, e que também confirmam a hipótese 3.



Fonte: Dados da Pesquisa



Fonte: Dados da Pesquisa

Conclusão

A importância deste estudo, pode ser avaliada de acordo com sua pertinência, dentro dos aspectos teóricos e práticos. Em sua teoria, a demonstração será relatada com base documental, obtendo um levantamento a partir da aplicação dos questionários, criando um parâmetro sobre suas aplicações futuras. Por sua aplicabilidade, o desenvolvimento desta pesquisa, proporcionará um aspecto avaliativo para as instituições e alunos, mediante ao uso do parâmetro estabelecido, de forma generalizada, auxiliando na busca por renovação e inovação neste âmbito. Este estudo, poderá ser utilizado de forma a auxiliar, universidades e estudantes à adotarem estratégias pertinentes para se reter os alunos, e para os entrevistados uma reflexão sobre a relação entre alinhar finanças pessoais com qualidade de vida. Para a associação, o auxilio deste parâmetro, aprofundará a base teórica já existente, podendo, deste modo, identificar a real realidade dos alunos, aprimorando assim, suas ações e estratégias, oferecendo e agregando valor a IES.

De acordo com os resultados obtidos e na expectativa dos resultados em torno de universitários, a resposta que fica é que não estão preparados para lidar com suas próprias finanças, já que a maior média de acertos ficou em cerca de 60%. O teste serviu para evidenciar problemas descritos pela OCDE, ENEF e outras instituições interessadas no tema, que classificam o Brasil com um dos piores índices de nível de conhecimentos matemáticos.

Referencias

BABBIE, E. **Métodos de pesquisa de survey**. Belo Horizonte: UFMG, 2003.

LUCCI, Cintia Retz et al. A influência da educação financeira nas decisões de consumo e investimento dos indivíduos. **Seminário em Administração**, v. 9, 2006.

LUCENA, Wenner Glaucio Lopes; DE LIMA, MARINHO Reiniele Alves. Competências financeiras: uma análise das decisões financeiras dos discentes no tocante as finanças pessoais. **XVI SEMEAD FEA-USP**, 2013.

KIM, J.; GARMAN, E. T. Financial stress and absenteeism: An empirically derived model. **Financial Counseling and Planning**, v. 14, n. 1, p. 31-42, 2003.

KIM, J.; GARMAN, E. T.; SORHAINDO, B. Relationships among credit counseling clients' financial well-being, financial behaviors, financial stressor events, and health. **Financial Counseling and Planning**, v. 14, n. 2, p. 75-87, 2003.

DONADIO, Rosimara. **EDUCAÇÃO FINANCEIRA DE ESTUDANTES UNIVERSITÁRIOS: UMA ANÁLISE**

DOS FATORES DE INFLUÊNCIA. 2014. Tese de Doutorado.

SAVOIA, José Roberto Ferreira; SAITO, André Taue; SANTANA, Flávia de Angelis. Paradigmas da educação financeira no Brasil. **Revista de Administração Pública**, v. 41, n. 6, p. 1121-1141, 2007.

FERNANDES, André Henrique de Souza; CANDIDO, João Gremmelmaier. EDUCAÇÃO FINANCEIRA E NÍVEL DO ENDIVIDAMENTO: RELATO DE PESQUISA ENTRE OS ESTUDANTES DE UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO DA CIDADE DE SÃO PAULO-DOI: http://dx. doi. org/10.15603/2177-7284/regs. v5n2p894-913. **Revista Eletrônica Gestão e Serviços**, v. 5, n. 2, p. 894-913, 2014.

GILLIGAN, H. An examination of the financial literacy of California college students. **Unpublished doctoral dissertation. Long Beach, CA: California State University**, 2012.

BANDURA, A. Social foundations of thought and action: a social cognitive theory. Englewood Cliffs, NJ: Prentice Hall, 1986.

LUSARDI, A. Household saving behavior: the role of financial literacy, information, and financial education programs. (National Bureau of Economic Research Working Paper n. 13824). Feb, 2008. Disponível em: http://www.nber.org/papers/w13824.pdf. Acesso em: 03 ago. 2013.

REMUND, D. L. Financial literacy explicated: the case for a clearer definition in an increasingly complex economy. The Journal of Consumer Affairs, v. 44, n. 2, p. 284, 2010.

STRATHMAN, A. et al. The consideration of future consequences: weighing immediate and distant outcomes of behavior. Journal of Personality and Social Psychology, v.66, n.4, Apr., p. 742-752, 1994.

JORGENSEN, Bryce L.; SAVLA, Jyoti. Financial literacy of young adults: The importance of parental socialization. **Family Relations**, v. 59, n. 4, p. 465-478, 2010.

CHEN, H.; VOLPE, R. An analysis of personal financial literacy among college students. Financial Services Review, v. 7, n.2, p.107-128, EUA, 1998.

Mandell. Financial literacy of high school students. Inn J.J. XIAO (Ed), **Handbook of Consumer Finance Research.** New York**,** NY, Spring, 2007, p. 163-183.

Mandell. **The Financial Literacy of Young American Adults:** results of the national Jump$tart Coalition Survey High School and College students. Jump$start Coalition Personal Financial literacy, Washington, D.C.: 2008.

KIM, J.; GARMAN, E. T. Financial stress and absenteeism: An empirically derived model. Financial Counseling and Planning, v. 14, n. 1, p. 31-42, 2003.

MITCHELL, Olivia S.; LUSARDI, Annamaria. Financial literacy and economic outcomes: Evidence and policy implications. The Journal of Retirement, v. 3, n. 1, p. 107-114, 2015.

34697

MEDIDA PROVISÓRIA 746: A REFORMA DO ENSINO MÉDIO NA ÓTICA DOS DOCENTES DO ENSINO FUNDAMENTAL E MÉDIO DA REGIÃO SUL DE SÃO PAULO

Eduardo Mesquita de Sousa

Pós-graduado Lato Senso em Gestão de Pessoas - Uninove; Graduando em Administração;; Uninove. du.mesq@gmail.com

Evandro Luiz Lopes

Pós-doutor em Administração (UFMG), Doutor em Administração (UNINOVE); Marketing, comportamento do consumidor; Administração; Uninove. elldijo@uni9.pro.br

Resumo

O contexto da pesquisa remete à Medida Provisória 746 de 22 de setembro de 2016 em um decreto do presidente da república Michel Temer, que tramitou em várias instâncias até ser aprovado pelo senado no dia 13 de fevereiro de 2017, e que foi sancionada no dia 16 de fevereiro deste mesmo ano. O objetivo geral foi compreender a reforma do ensino médio na ótica dos docentes do ensino fundamental e médio da Região Sul de São Paulo. Foi realizada uma pesquisa exploratória e qualitativa com professores que atuam nos níveis fundamental e médio da região Sul da cidade de São Paulo, a fim de compreender os principais questionamentos sobre a medida, as mudanças mais significativas e os possíveis prejuízos e benefícios à educação nos níveis fundamental e médio.

Palavras chave: MP 746, Jovem do ensino médio, Profissionais da educação, qualidade do ensino, desigualdade social.

Abstract

The context of the research refers to Provisional Measure 746 of Septe mber 22, 2016 in a decree of the President of the Republic Michel Temer, which proceeded in several instances until it was approved by the Senate on February 13, 2017, and was sanctioned at the February 16 of the same year. The general objective was to understand the reform of secondary education from the perspective of elementary and middle school teachers in the South Region of São Paulo. An exploratory and qualitative research was carried out with teachers who work at the fundamental and middle levels of the South region of the city of São Paulo Paul, in order to understand the main questions about the measure, the most significant changes and the possible damages and benefits to education at the fundamental and medium levels.

Keywords: MP 746, High school youth, Education professionals, quality of education, social.

Introdução

A reforma do Ensino já estava em pauta desde outros governos. No dia 22 de setembro de 2016, o presidente da república Michel Temer publicou uma Medida Provisória (MP desse ponto em diante) que muda as regras e exigências do Ensino Médio. A MP é um instrumento que o presidente da república usa para implementar algum projeto imediatamente. Assim que uma MP é publicada, a lei em questão já entra em vigor. Mas, para continuar funcionando, a MP tem que ser aprovada pelo Congresso Nacional (Senado e Câmara dos Deputados) em até 120 dias.

O interesse sobre esse estudo surgiu após a polêmica proposta pela Medida Provisória 746/2016 do Presidente da República Michel Temer, texto que está gerando muita discussão e posicionamento adverso em alguns grupos e movimentos sociais como a união Paranaense dos Estudantes Secundaristas (Upes), Escola Sem Partido e Ocupa Poços, que ocuparam mais de 500 escolas e universidades espalhadas pelo Brasil, o estado do Paraná e os estados com maior número de escolas ocupadas. O texto da MP 746 promove mudanças na grade curricular do Ensino Médio, permitindo que os sistemas locais de ensino organizem, de maneira própria, a oferta dos conteúdos da Base Nacional Comum Curricular, criando estruturas de módulos, créditos ou disciplinas. Além disso, a MP expande a grade horária, das atuais 800 horas por ano para 1.400 horas por ano.

Um dos pontos de maior polêmica da MP746, é a retirada de algumas matérias consideradas transversais como: Filosofia, Sociologia, Educação Física e Artes, sendo assim, essas disciplinas passariam a ser optativas, de acordo com o itinerário que o estudante escolhesse: Ciências da Natureza, Ciência Humanas, Linguagem e Matemática. Na última modificação, após a polêmica dos movimentos sociais acima citados, foi incluído no texto da MP746, na Base Nacional Comum Curricular referente ao Ensino Médio apenas as disciplinas de Educação Física e Artes como obrigatórias, e, se manteve o Ensino profissionalizante, que já constava no primeiro texto da reforma.

O objetivo geral desta pesquisa é investigar quais os impactos da MP746 na Educação dos jovens, partindo do ponto de vista dos docentes e especialistas da área.

Outra análise que se busca é verificar se tal medida será benéfica para todos os estudantes, ou se trará mais um elemento segregacionista, no qual, se beneficiará apenas os jovens que estão em uma classe social privilegiada.

Diante desses pontos, este estudo tem relevância acadêmica e social, o intuito de pesquisar também com base nos depoimentos dos docentes se o Ensino Fundamental público tem como objetivo entender se, na opinião dos entrevistados, os jovens – protagonistas nesse processo - já tem maturidade e discernimento para escolher em que área profissional pretendem atuar, e se o objetivo único da Educação pública é formar para o trabalho ou para que esse jovem se perceba um agente de mudança da sua realidade social.

Diante do exposto, o objetivo deste trabalho é compreender as representações sociais e ouvir docentes, coordenadores e diretores de escolas da região Sul de São Paulo do ensino médio com intuito de colher informações para análise das mudanças.

Embasamento Teórico

A discussão teórica inicia-se com a apresentação das mudanças no ensino médio e o que ocorreu neste percurso de votação e discussão das partes interessadas.

MP746

No dia 23 de setembro de 2016 o Presidente da República Michel Temer, no uso que lhe confere o art. 62 da Constituição, adota a Medida Provisória N° 746. A medida tem um texto inicial que gerou uma enorme repercussão: a retirada da obrigatoriedade de disciplinas como Educação Física, Filosofia, Artes e Sociologia [1].

A MP746 também altera a carga horária, estabelecendo que em um período de cinco anos as escolas de Ensino Médio tenham carga de 1000 horas anuais, o que corresponde a 5 horas por dia. A meta final é chegar a 1.400 hora por ano, quando então os alunos estarão em regime integral cursando 7 horas diárias. A carga horaria atual é de 800 horas ou 4 horas por dia.

A medida também inclui o Ensino profissionalizante, no qual o estudante fará opção por itinerários que correspondem com a área profissional pretendida[2].

O texto traz alterações sobre a composição do currículo do Ensino Médio, da carga horária e do modelo de ensino oferecido. A partir de agora, o aluno também terá mais autonomia sobre sua formação, podendo escolher em que área pretende atuar.

Esta mudança gerou muita discussão entre os profissionais da educação e alunos do Ensino Médio em vários lugares do Brasil. Houve manifestações de alguns movimentos.

De acordo com a Agência Brasil (EBC, 2016) foram ocupadas mais de 1.177 escolas em todo Brasil por jovens, com essas ocupações mais de 460 mil alunos ficaram sem aulas. As ocupações ainda prejudicaram 72 mil alunos que tiveram suas provas do ENEM adiadas, pois 182 escolas que seriam sede para realização das provas estavam ocupadas. E um dos motivos que mais marcou estas manifestações foi a morte de um jovem

de 16 anos dentro de uma escola do Paraná. Ele teria sido morto após um desentendimento com um colega também menor.

Mesmo com todas as manifestações de alunos e professores a MB746 seguiu, mas houve mudanças no texto original. As matérias que foram retiradas ou deixadas como optativas pelos alunos, após as modificações, voltam como obrigatórias[1].

> [1]"Art. 35-A. § 2º A Base Nacional Comum Curricular referente ao ensino médio incluirá obrigatoriamente estudos e práticas de educação física, arte, sociologia e filosofia".

No dia 16 de fevereiro de 2017, em uma quinta feira a Reforma do Ensino Médio (MP746) foi sancionada pelo Presidente da República, Michel Temer, encerrando toda tramitação deste documento e dando início a um novo ciclo para o Ensino Médio brasileiro, embora, mudanças ainda estão previstas, pois a Base Nacional Comum Curricular será reformulada de acordo com as necessidades do novo Ensino Médio.

Desigualdade Social

A reforma do Ensino Médio preocupa os especialistas da área, de acordo com Cara (2017) A educação deveria ser um instrumento para o combate à desigualdade, mas da forma que está colocado no texto da reforma com certeza irá apenas reproduzir a desigualdade que já temos. Cara (2017) ainda diz que já que os governos e ou até mesmo as instituições escolares não são obrigados a aderirem a reforma, ou seja, apenas os estados que estão em um momento financeiro melhor vão aderir, logo teremos uma desigualdade ainda maior. A educação que deveria ser para todos será apenas para poucos estados brasileiros, ou até mesmo gerar uma desigualdade dentro dos próprios estado, com a falta de estrutura de algumas escolas que não tem condições de aderir a reforma.

A MP não deixa claro de que forma a reforma será financiada. A grande maioria dos estados brasileiros passam por dificuldades, e alguns estão falidos. Será feita apenas uma vitrine política (SETUBAL, 2016).

Setubal (2016) diz que se não houver uma política para todos, podemos criar um abismo na desigualdade. A educação integral é sim uma boa ideia, temos alguns resultados bons com alguns estados do Nordeste, Pernambuco tem 35% das suas escolas em tem tempo integral. Em São Paulo apenas 3% das escolas trabalham em tempo integral, um modelo que demanda mais apoio, e mais recursos. Isso pode aumentar muito a desigualdade.

A qualidade não está separada de quantidade, logo não temos qualidade se não atingirmos uma quantidade grande de pessoas, até agora só tivemos educação de qualidade para poucos. Qualidade significa melhorar a vida de todas as pessoas. Na educação, a qualidade está diretamente ligada ao bem-viver de todas as comunidades, começando da comunidade escolar Gadoti (2010, p. 7). De encontro com autor citado, Cortella (2008) afirma que que qualidade social é um pré suposto de quantidade total, desta forma, qualidade para poucos é privilégio, e a educação deve ser democratizada em qualidade, quantidade e em todos os níveis. Corroborando com tais ideias, (GENTILI, 1995, p.177) "qualidade para poucos não é qualidade, é privilégio", e privilégio para poucos, nada é além de desigualdade.

Qualidade do ensino brasileiro

A qualidade é um termo com várias perspectivas, qualidade pode ser definida de várias formas e sobre vários enfoques, mas, por mais que seja um conceito subjetivo, alguns pontos devem ser levados em conta, como: a dimensão política, ecológica e econômica. O simples fato de aumentar a carga horaria de parte das escolas não necessariamente resultara em uma melhoria na qualidade da educação, podemos apenas ampliar um ensino ruim, deixaremos de ter apenas um ensino ruim e começaremos a ter um ensino ruim com mais tempo (GADOTI, 2013).

Gadoti (2013) pontua que educar com qualidade não está ligado a apenas em uma ter boas escolas e bons professores, é preciso ter uma educação com qualidade sociocultural e socioambiental. Isto significa que a educação deve ter um viés para o respeito a diversidade cultural, educar para o cuidado em relação ao próximo e ao meio ambiente, repelindo qualquer tentativa de opressão ou dominação.

Para Filho (2017), a MP terá um impacto direto nos indicadores do ensino superior. E a ausência de orientação vocacional durante o ensino médio é um dos agravantes.

> "O Brasil tem apenas 8% dos alunos do ensino médio em programas vocacionais. A falta de orientação contribui para que haja uma desistência significativa dos jovens que ingressam no nível superior" (FILHO, 2017)

De acordo com o Ministério da Educação – MEC, essa nova reformulação visa fornecer melhor qualidade nos estudos, flexibilidade para o aluno optar por disciplinas de sua preferência como também prepará-lo e desenvolvê-lo de forma plena para o ingresso às faculdades.

Metodologia

Neste estudo optou-se pela pesquisa qualitativa como método por se entender que este se adéqua ao objetivo pretendido. Assim, apresentamos uma explanação sobre a pesquisa qualitativa como método exploratório como estratégia de coleta de dados através de entrevistas de profundidade de roteiro semiestruturado com professores dos ensinos fundamental e médio.

As pesquisas em profundidade, tem sido cada vez usual nas pesquisas em Administração, considerando a metodologia quantitativa inadequada a área, podendo escapar ao pesquisador muitos problemas e fenômenos, quando os mesmos são expressos em números e estatísticas (MATOS, 2010). Corroborando com este pensamento Flick (2009) diz que o interesse pelo uso da entrevista aberta como método de coleta de dados na pesquisa qualitativa está interligado com o fato de que os pontos de vista dos entrevistados possam ser expressados de uma forma mais ampla em uma entrevista com um planejamento aberto do que em uma entrevista com roteiro fechado ou questionários.

Poupart (2008) ressalta que os pesquisadores usam argumentos do tipo, epistemológica, ético-política e metodológica, para recorrer à entrevista do tipo qualitativo, "a saber: 1) a análise das realidades sociais segundo a perspectiva dos atores sociais, considerada indispensável para uma exata apreensão e compreensão das condutas sociais; 2) denunciar os preconceitos, as práticas discriminatórias e as iniquidades, porque abre a possibilidade de compreender e conhecer internamente os dilemas e questões enfrentadas pelos atores sociais; 3) e, por ser uma ferramenta de informação sobre as entidades sociais, capaz de elucidar as realidades sociais, mas, principalmente, por ser um instrumento privilegiado de exploração da experiência dos atores sociais".

Gil (2010) diz que as pesquisas exploratórias têm como proposito proporcionar maior intimidade com o problema de pesquisa, de forma a explicitar e ou construir hipóteses. Este modelo de pesquisa tende a ter um planejamento flexível, interessa considerar os mais variados aspectos relativos ao fato ou fenômeno estudado.

De acordo com essas considerações, foi feita uma pesquisa exploratória bibliográfica acerca do tema, considerando que o mesmo ainda é novo e pouco pesquisado. Foram realizadas entrevistas de profundidade com 15 professores do ensino fundamental e médio da região sul de São Paulo, esta entrevista foi feita através de gravação de áudio, com questionário semiestruturado e preguntas abertas. Esta entrevista teve como objetivo coletar dados para a pesquisa qualitativa, considerando a sua importância para obter informações sobre qual o ponto de vista dos entrevistados sob a MP 746.

Resultados da Pesquisa

A amostra decorreu da entrevista de um grupo com 15 professores do ensino médio e fundamental, com tempo médio de 14 minutos cada entrevista. Dos entrevistados, 60% dos professores possicionaram – se e 40% dos professores não posicionaram – se por falta de conhecimento da MP. Sobre o gráfico 1(a seguir), foi considerado o posicionamento dos professores entrevistados, pode – se notar que 53% dos professores entrevistados foram contra a MP, 40% dos professores entrevistados disseram não conhecer o texto, e apenas 7% dos professores entrevistados se posicionaram a favor.

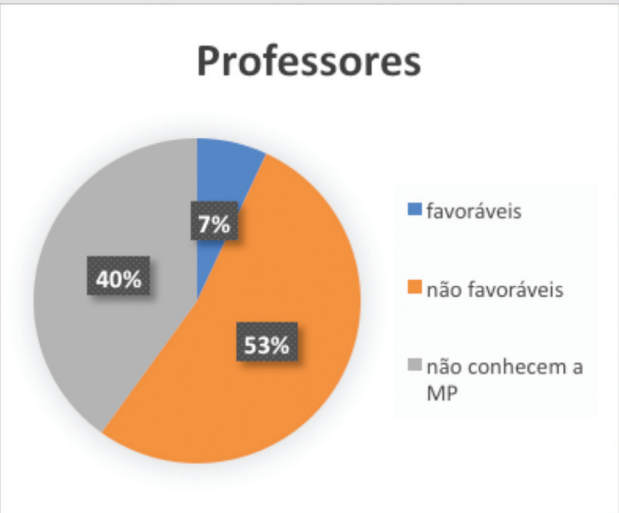


Gráfico 1: Possicionamneto dos professores sobre a MP.
Fonte: Dados da pesquisa.

Sobre o gráfico 2 (a seguir), foi considerado a idade média dos professores entrevistados. Pode – se notar que a média de idade dos professores entrevistados eram de 34 anos, se tratando dos professores favoravéis a média de idade sobe para 45 anos, os professores não favoraveis a MP a mé dia de idade é de 35 anos, e se tratando dos professores que desconhecem a MP a médai cai para 30 anos.

Durante as entrevistas realizadas, o pesquisador, após autorização dos entrevistados, gravou as narrativas visando analisa-las posteriormente.

Pontos Positivos Citados

De acordo com os professores o único benefício é o fato do ensino se tornar integra. Todos os professores concordam que deveria haver uma reforma, mas não

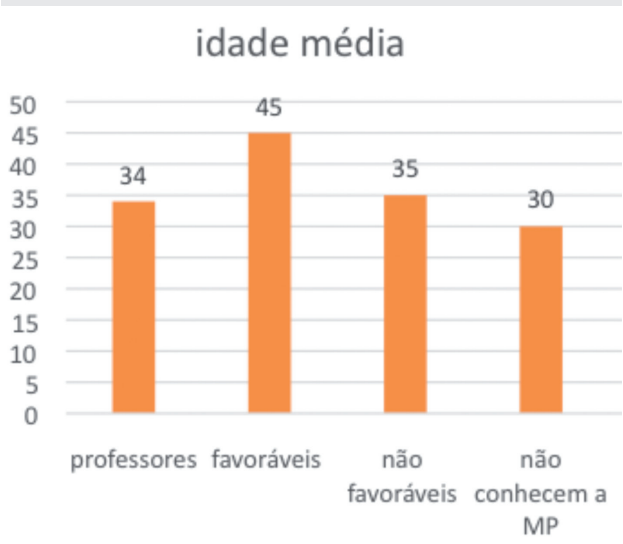


Gráfico 2: Idade média dos Professores.
Fonte: Dados da pesquisa.

da forma que foi imposta. Para os professores a medida foi uma imposição do governo, sem a participação dos públicos interessados.

O professor 4 diz que a medida será muito boa, pois a carga horaria será aumentada de 800h ano para 1000h ano em um prazo de dois anos e tem por objetivo chegar a 1400h ano, que seria quase o dobro das horas atuais.

Pontos Negativos Citados

Todos os professores apontam algum tipo de prejuízo para o jovem e o futuro da educação brasileira.

Desigualdade social

Na minha opinião essa medida vai gerar uma desigualdade ainda maior, pois o jovem que precisa trabalhar terá de optar pelo trabalho ou a escola. E ele irá optar pelo trabalho, esta reforma só será boa para a classe menos pior, ela segregacionista e não atendera as demandas de alunos que estão em situação de risco (PROFFESSOR 4).

De acordo com o Professor 5 pode acontecer um aprofundamento das desigualdades, uma vez que as escolhas são frutos das condições oferecidas e de como as escolhas são oferecidas. Se não houver organização, essas mudanças irão favorecer o jovem que se encontra em uma classe social melhor.

O Professor 6 relata que a escolha de itinerário a ser escolhida pelos estudantes, só vai salientar o quão o ensino público é ineficaz, principalmente se tratando deste mesmo jovem ter condições de entrar em uma Universidade, competindo com estudantes de escolas particulares.

Falta de Qualidade

Os Professores 1e 2, pontuam que para eles o ensino não tem qualidade, e o governo deseja com está MP criar um vislumbre para a sociedade, e impor um modelo de educação engessado sem a consulta de todos envolvidos, "e um ensino integral sem qualidade não adianta ter, é preciso ter um ensino integral sim, mas de qualidade".

O Ensino tem qualidade questionável, a reforma é questionável da forma que está sendo imposta. Deveria ter sido discutido primeiro a BNCC, para depois pensar em reforma, desta formar ficam várias incógnitas. "[…] eu não vejo uma coisa concreta por que o ensino já não é de boa qualidade, e tem uma qualidade questionável aí o governo vai oferecer um ensino de qualidade questionável que não se estabeleceu nem a BNCC" (PROFESSOR 3).

As escolas não têm o mínimo exigido para que se tenha um ensino de qualidade, e as reformas propostas tendem a piorar a qualidade do ensino, acredito que uma reforma no ensino fundamental e médio sejam necessárias, mas não da forma como foi imposta. Primeiro, que esta reforma não teve a participação dos maiores envolvidos: alunos e profissionais da área. Sabemos que, em 2016 várias escolas da rede estadual de São Paulo, se quer tiveram dinheiro para a merenda, que se encaixa no básico de uma escola, aí a pensar que, essas mesmas escolas que não tiveram recursos para a merenda terão para atender esses jovens em período integral, acho difícil mesmo com a União garantindo verba para que isso aconteça (PROFESSOR 6).

A qualidade do Ensino poderia ser melhorada a partir de investimentos em infraestrutura, recursos tecnológicos, materiais básicos. Faltando tantas coisas, como poderia ser implementada uma reforma sem que resolva os problemas já existentes. As instalações são arcaicas, não tem o básico nas escolas, como: copiadora, aparelho de vídeo, áudio, falta computadores na sala dos professores, precisamos trazer matérias de casa, pagar do próprio bolso. A sala que tinha de vídeo na escola está sendo usada como sala comum por conta da demanda (PROFESSOR 7).

Penso que a reforma é muito boa, pois ampliarão a carga horaria do aluno dentro da escola, mas será substancial e essa qualidade será apenas para os alunos de poucas escolas que irão aderir o novo regime escolar, (PROFESSOR 4).

Discernimento dos jovens

Diante das mudanças propostas na MP 746, o jovem ganha uma autonomia que como um professor que acompanha estes jovens não vejo este discernimento para escolher neste momento qual carreira ele deve buscar. Os jovens não sabem ainda o que ele

quer para sua vida, está em um momento de transição, penso que estes jovens não estão preparados e possivelmente irão se arrepender da escolha tomada (PROFESSOR 3). Corroborando o posicionamento anterior o Professor 6, diz que o jovem não tem autonomia suficiente para escolher quais disciplinas farão a sua vida melhor, e para isso existe a Base Nacional Comum Curricular.

Professor 8 disse que é uma decisão muito importante a ser tomada, e decidir com 15 ou 16 anos não é bom, isso remete ao passado e aos cursos de magistério, ao invés de evoluir estamos regredindo.

Nem os alunos que terminam o ensino médio estão realmente preparados para escolherem o que eles querem seguir em termos de profissão, a grande maioria dos alunos dos 3º anos do ensino médio não sabem que faculdade fazer. Imaginem os alunos do fundamental II? (PROFESSOR 8). O Professor 9 faz outra indagação, será que nossos alunos estão prontos para escolher as disciplinas que será melhor para eles? Creio que não!

Base Nacional Comum Curricular

Esta MP deixa muitos pontos "soltos", muitas mudanças estão dependentes da BNCC, sendo que o governo decidiu que a mesma será discutida apenas quando todo o processo de votação e sanção da MP terminar (PROFESSOR 1).

Para o Professor 3 a MP foi um passo muito precipitado, em vias de discussão da BNCC o governo lança essa MP. Essas medidas deveriam ter sido abertas para uma discussão para que todos os grupos interessados pudessem votar, e as mudanças deveriam ser integralizada dentro do texto da BNCC.

O Professor 7 diz que o Governo e o Ministério da Educação atropelaram a BNCC, desta forma voltaremos para a era do tecnicismo, e cada vez menos teremos jovens capazes de "pensar fora da caixinha". Corroborando com o pensamento, o Professor 8 comenta que o Governo está querendo a formação somente de mão de obra barata para as indústrias, desta forma inibir o fomento do cidadão "pensante", o ser questionador.

Precisamos entender que tem um movimento de pesquisadores e educadores de todas as áreas que já estavam discutindo a BNCC, e a partir de um decreto presidencialista vem limitar todas as áreas do conhecimento. Parece que o governo quer ofuscar a parte acadêmica que traz o um conhecimento mais sistematizado. Entendo que esta MP fragiliza a educação em um todo, defendo uma BNCC em que o aluno resinifique conhecimentos, trabalhe a autonomia do sujeito e protagonize (PROFESSOR 3).

5 Conclusão

Este trabalho foi desenvolvido com objetivo de explorar a MP 746, e sob o ponto de vistas dos Professores analisar tais mudanças.

O autor defende que a MP 746 não a foi a melhor decisão que o governo poderia tomar, tais mudanças deveriam ter sido discutidas com especialista e toda comunidade envolvida. Foi uma lei imposta com muita pressa para ser aprovada, e imposta para a sociedade sem o direito democrático.

Surgem preocupações com o fato dos jovens não possuírem discernimento suficiente para tomar a decisão sobre quais disciplinas devem estudar. Sendo que não há um trabalho para que o jovem desenvolva tal autonomia, a ponto que chegam ao final do ensino médio sem saber qual carreira desejam trilhar.

Chama-nos a atenção a qualidade do ensino que está bem comprometida, tanto na qualidade da infraestrutura (falta de equipamentos, prédios que mais parecem sistemas prisionais, pouca ou nenhuma atratividade para os discentes), quanto ao modelo arcaico do no ensino público, além da desigualdade social que pode se alavancar com tais medidas.

Outro fato preocupante são os professores sem opinião formada ou que não leram o documento, é um número considerável e alarmante sendo profissionais da educação, deveriam estar informados sobre as leis e mudanças que o cercam, principalmente se tratando de um assunto de tamanha importância.

Para se obter uma visão ampla do ensino brasileiro, fica como proposta de estudos futuro, a extensão desta pesquisa para outros estados. Analisando uma amostragem ainda maior, com Professores da rede pública e privada, alunos, e pessoas dos cargos de gestão escolar. Desta forma contribuir com um estudo ainda mais amplo para o fomento da qualidade da educação brasileira.

Referências

Atividade legislativa em: http://legis.senado.leg.br/comissoes/comissao;jsessionid=94C80664C7F1323341C77EE6F93175B5?0&codcol=2065. Última consulta em 22.12.2016.

CARA, D (2107). Reforma do ensino médio quase impossível de ser implementada. Disponível em: http://cbn.globoradio.globo.com/media/audio/60410/reforma-no-ensino-medio-e-quase-impossivel-de-ser-.htm. Último acesso em 21.02.2017.

CORTELLA, M S (2008). Entrevista Mario Sergio Cortella em: http://educarparacrescer.abril.com.br/politica-publica/entrevista-mario-sergio-cortella-410464.shtml. Última consulta em 20.02.2017.

EBC (2016). Justiça determina desocupação de escolas prazo do MEC termina na 2 feira em: http://agenciabrasil.ebc.com.br/educacao/noticia/2016-10/justica-determina-desocupacoes-de-escolas-prazo-do-MEC-termina-na-2-feira.Última consulta realizada em 10.01.2017.

FILHO, M (2016). MEC defende reformas para reduzir evasão em faculdades. Disponível em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/10/mec-defende-reformas-para-reduzir-evasao-em-faculdades. Última consulta em 26.02.2017.

FLICK, W. Introdução à pesquisa qualitativa. Tradução Joice Elias Costa. 3. Ed. Porto Alegre: Artmed, 2009

GADOTTI, Moacir. A educação contra a educação: o esquecimento da educação e a educação permanente. Prefácio de Paulo Freire. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1979.

GENTILI, P. (2001). "O discurso da 'qualidade' como nova retórica conservadora no campo educacional" in Neoliberalismo, Qualidade Total e Educação. Rio de Janeiro, Vozes.

MATTOS, P. L. C. L. Análise de entrevistas não estruturadas: da formalização à pragmática da linguagem. In: SILVA, A. B.; GODOI, C. K.; BANDEIRA-DE-MELO, R. (orgs). Pesquisa qualitativa em estudos organizacionais: paradigmas, estratégias e métodos. 2. ed. São Paulo, 2010, p. 347-374.

MEC. Reforma do ensino médio e Enem. Disponível em:http://geniodamatematica.com.br/reforma-do-ensino-medio-e-enem/ . Última consulta realizada em 26.02.2017.

MP746/2016. Michel Temer sanciona reforma do ensino médio. Disponível em: http://www12.senado.leg.br/noticias/audios/2017/02/michel-temer-sanciona-reforma-do-ensino-medio. Última consulta realizada em 20.02.2017.

POUPART, J. A pesquisa qualitativa: enfoques epistemológicos e metodológicos. Tradução de Ana Cristina Nasser. Petrópolis, Rj: Vozes, 2008.

Projeto de lei propõem reestruturação do ensino médio em: http://www.brasil.gov.br/educacao/2016/09/projeto-de-lei-propoe-reestruturacao-do-ensino-medio. Última consulta em 22.12.2016.

SETUBAL, M A. (2017). O estado falido. Disponível em: www.uol.com.br/oestado_falido . Último acesso em 20.01.2017.

34845

O DIREITO DE RESISTÊNCIA COMO CONTRAPONTO À DECISÃO GOVERNAMENTAL QUANTO À OCUPAÇÃO EM UNIDADES DE CONSERVAÇÃO AMBIENTAL

Leonardo Cortez Casol Siqueira

Bacharel em Direito pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE; Especialista em Direito Processual Civil pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU; Mestrando em Direito e Eficiência pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE. leocortez.mestrado@outlook.com

OBJETIVOS DO TRABALHO

O trabalho tem como finalidade apontar resultados de pesquisas e debates acadêmicos de maneira clara, sobre *A Influência da Administração Pública no Meio Social*. Mais especificamente, demonstrar como a interferência do Estado ao criar áreas de preservação ambiental, pode afetar drasticamente a vida de pessoas que sempre viveram nesses locais.

Além de discorrer sobre a possibilidade do exercício do Direito de Resistência, no aspecto da Desobediência Civil, para esses grupos afetados. Além de iniciar o debate sobre quais seriam, hipoteticamente, os casos de legitimidade e as formas de sua aplicação.

METODOLOGIA UTILIZADA

A metodologia aplicada na pesquisa visa a consulta doutrinária bibliográfica física e virtual, adotando trechos de pesquisa narrativa, no campo acadêmico, incluindo depoimentos encontrados em textos científicos semelhantes e documentários.

Adotando primordialmente o enfoque da pesquisa qualitativa relacionada ao levantamento de dados sobre as motivações do grupo que alega o exercício do Direito de Resistência em sua forma mais evoluída no instituto da Desobediência Civil, eis que a desobediência civil surge como uma forma de reformulação do direito de resistência[1].

Além de explanar sobre conhecimentos já quantificados à base dos institutos legais e qual a expectativa daquela faixa de população afetada. Visando indicar um bom meio para discussão acadêmica a respeito da questão-problema.

1 BEZERRA, Eudes Vitor. **Redes sociais na participação democrática: desafios contemporâneos na efetivação dos direitos do e-cidadão**. Tese Doutorado PUC/SP. 2016, p. 75. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19403> Acesso em 28 maio 2017.

REVISÃO DE LITERATURA

ANÁLISE E CONTRAPONTO AO POSITIVISMO

Na visão dos positivistas o Direito é apresentado como ramo cientifico do conhecimento. E enquanto ciência busca puramente abordar a realidade através de um método de apreciação, sendo capaz de coletar dados e apresenta-los de forma catalogada. Ou seja, para que determinada norma seja considerada válida não necessita de um juízo de valor.

Entretanto, sempre há aqueles estudiosos que oferecem um contraponto a ideias extremadas; e no Direito não é diferente, pois existem aqueles que fazem uma crítica acadêmica a respeito do positivismo jurídico extremado. Tendo em vista que a ideia primordial do Direito é proporcionar um sentimento de justiça e não apenas o estrito cumprimento da Norma.

Um ponto a se refletir é o fato de que mesmo nas ciências naturais as regras não são consideradas absolutas, como outrora costumava se pensar; quanto mais em uma ciência social que é o Direito, onde o seu foco é a convivência em sociedade, e essa sociedade está em constante mudança e evolução.

Por exemplo, para Norberto Bobbio[2], o Positivismo é considerado a antítese do Jusnaturalismo. Ao apresentar o ponto de vista do estudo do Direito para alguns autores não se deve considerar apenas o fato e sua tipificação legal, mas principalmente o valor empregado naquela ação, de certa forma essa análise se trata de uma abordagem mais humanista.

Logo, é muito interessante apresentar o ponto de vista do autor sobre as diferenças entre um juízo de validade e um juízo de valor[3]. A primeira trata da norma válida que é aquela pertencente a um ordenamento jurídico específico, nesse quesito sua validade ocorre pelo simples fato de existir dentro desse sistema jurídico. Já a segunda, é analisada sob a ótica da norma justa, e segue aquela linha de raciocínio primordial onde o Direito foi criado para gerar a sensação de justiça dentro da sociedade.

Esse último ponto, abre as portas para uma interessante via de discussão acadêmica, pois na sociedade pós-moderna podemos verificar cada vez mais o interesse em preservar essa essência natural de construir o Direito com ele deveria ser.

Contrapondo aquelas ideias de soberania absoluta vinda desde a Idade Média, ao utilizar de artifícios para respaldar a força do Estado através da vontade divina do soberano, quando ao criar normas as quais, notadamente, estariam mais favoráveis aos seus interesses pessoais do que aos interesses da sociedade como um todo.

O DIREITO DE RESISTÊNCIA

O Direito de Resistência, em síntese outorga ao povo a possibilidade de se insurgir em face de uma norma arbitrária ou advinda de um governo autoritário, como método que objetiva modificações no cenário político. Uma vez que o Estado foi constituído para atender as necessidades do povo e de forma positivada assegurar o exercício do direito natural.

O poder estatal emana do povo; logo, ao analisarmos mais profundamente esse ponto poderemos observar que mesmo em um cenário onde esteja garantida a representatividade política e a possibilidade de acionar o Poder Judiciário. Não ficam limitadas outras formas de exercer esse poder popular, ao surgir a necessidade de interferir nas regras que estão causando desconforto aos interesses da coletividade.

Pois, mesmo em um Estado moderno e democrático, que em tese é muito avançado e desenvolvido, ainda há a possibilidade do abuso de poder. Assim, surgiu a necessidade da elaboração de garantias ao Direito de Resistência, uma vez que já se tenha esgotado, sem êxito, a utilização das vias institucionais disponíveis. Tanto que Norberto Bobbio argumenta que o direito de resistência ocorreu de forma gradativa, contribuindo para o processo de constitucionalização[4].

Obviamente, por se tratar da forma legal para se insurgir contra o sistema vigente, é necessário que se siga alguns critérios para que se torne válido e aceitável o exercício da resistência, ou seja, essa resistência deve ser útil e visar o bem comum, sempre apoiada por uma parcela da sociedade, a qual se diz afetada.

Inclusive dentro do Direito Contemporâneo, a resistência é tratada principalmente em sua forma mais elaborada, ou seja, a Desobediência Civil, a qual é um tema muito debatido, tanto por ser muito atual nas sociedades, através dos movimentos liberalistas das últimas décadas, tanto por permitir tantas interpretações de diferentes conceitos. Canotilho, por exemplo, argumenta que a desobediência civil é um direito de qualquer cidadão que pode protestar individual ou coletivamente contra uma grave injustiça[5].

RESULTADOS OBTIDOS OU ESPERADOS

A partir da análise dos dados qualitativos abordados e discutidos na pesquisa e das comparações contidas nos ensinamentos dos doutrinadores a

2 BOBBIO, Norberto. **Positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 1995.

3 Idem. p. 135.

4 BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 147-148.

5 CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Direito constitucional e teoria da Constituição**. 7.ed. Coimbra: Almedina, 2003. p. 238.

respeito do tema, tanto a respeito do positivismo em suas formas rígidas e maleáveis, quanto da essência da Desobediência Civil, adotamos por pressupostos a análise e argumentação sobre a possibilidade de determinados grupos dentro da sociedade, não se sujeitarem ao positivismo exacerbado, ou seja, verificar os efeitos do fato de existirem indivíduos que desde o início de suas vidas dependeram exclusivamente dos recursos da área convertida em unidade de preservação ambiental, e atualmente passaram a se contrapor àquela lei que colocou em risco a sua sobrevivência e auto sustento.

Através da presente pesquisa esperamos apontar como resultado os efeitos da Desobediência Civil e as formas legais que permitem legitimar e favorecer os indivíduos afetados pela criação das unidades de conservação ambiental.

Além de descobrir mais a respeito da efetividade de eventuais políticas públicas e programas implantados pelo Governo Federal para lidar com os grupos sociais que em primeira análise foram extremamente afetados por seus atos.

Tendo em vista que através dos dados já levantados, a maior parte dessas pessoas simplesmente é obrigada a sair de suas casas e não encontram amparo legal para se realocarem e se estabilizarem em um novo local; muitas vezes, não restando alternativa, senão aquela de se opor a norma ao permanecer vivendo e realizando sua extração de subsistência dentro da área de conservação ambiental.

TÓPICOS CONCLUSIVOS

A partir da escolha do tema, ao realizar a aplicação da metodologia de pesquisa doutrinaria e estudo de casos reais apontados em pesquisas acadêmicas semelhantes e documentários a respeito do assunto, foi possível reunir um grande material e realizar a análise qualitativa dos dados alcançados.

Dessa forma, podemos refletir a sobre o rumo que a Administração Pública toma por primeira opção ao se deparar com casos reais de Desobediência Civil, e como é feita a subsunção do fato à norma.

Em análise inicial, as decisões Estatais parecem apenas focadas no positivismo normativo, onde, a regra é imposta e a unidade de conservação ambiental é criada, não se estipulando qualquer medida efetiva para realocar de maneira socialmente satisfatória os grupos familiares afetados por sua decisão.

Em segundo momento, é possível encontrar métodos que o ordenamento jurídico vigente oferece como alternativa a atos do Poder Público entendidos como injustos, desproporcionais ou exacerbados contra uma minoria dentro da sociedade. Outrossim, o Direito de Resistência apresentado no contexto atual sob a ótica da Desobediência Civil.

Pois, através das respostas propostas por esse instituto encontramos avanços dentro da comunidade jurídica os quais merecem grande atenção da sociedade ao propor a possibilidade de discussão legal sobre o fato.

Logo, podemos dar um novo olhar social ao problema, pois o Estado impõe uma norma inicialmente tida como injusta, mas ao mesmo tempo oferece mecanismos que permitem a sua reanálise.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, DF: Senado Federal: Centro Gráfico, 1988. 292 p.

ARENDT, Hannah - As Origens Do Totalitarismo: Totalitarismo, O Paroxismo Do Poder. Rio de Janeiro: Ed. Documentário, 1979;

BEZERRA, Eudes Vitor. **Redes sociais na participação democrática: desafios contemporâneos na efetivação dos direitos do e-cidadão**. Tese Doutorado PUC/SP. 2016, p. 75. Disponível em: <https://tede2.pucsp.br/handle/handle/19403> Acesso em 28 maio 2017.

BRAGA, Sérgio Pereira.; BEZERRA, Eudes Vitor. Desobediência civil: uma forma democrática de participação política. In: CONPEDI. (Org.). Teorias da democracia e direitos políticos. 1ed.Florianóplis: Conpedi, 2016, v. 1, p. 472-489.

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992. p. 147-148.

BOBBIO, Norberto. **Positivismo jurídico: lições de filosofia do direito**. São Paulo: Ícone, 1995.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. Direito constitucional e teoria da Constituição. 7.ed. Coimbra: Almedina, 2003.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes; LEITE, José Rubens Morato Leite. Direito Constitucional Ambiental Brasileiro. Saraiva: São Paulo, 2010

DE LUCCA, Newton . Breve explicação da Justiça Federal. Revista Letrado, v. 1, p. 60-61, 2013.

DE LUCCA, Newton. Dignidade da pessoa humana e os riscos eletrônicos. Galileu

DINIZ, Maria Helena. Norma constitucional e seus efeitos. São Paulo: Saraiva, 2006.

DUQUE, Adauto Neto Fonseca. Unidades de Conservação e Comunidades Quilombolas: um caso diante do Direito Ambiental e da Etnia . Hiléia: Revista de Direito Ambiental da Amazônia, Manaus, 2005

GARCIA, Maria. Desobediência Civil: direito fundamental. Revista dos Tribunais: São Paulo, 2004

LOCKE, John - Coleção os grandes filósofos do direito. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MENDES, Ana Beatriz V. Conservação Ambiental e Direitos Multiculturais: reflexões sobre Justiça. Tese apresentada ao Programa de Doutorado em Ambiente e Sociedade do Núcleo de Pesquisas Ambientais e Instituto de Filosofia e Ciências Humanas da Universidade Estadual de Campinas. Campinas, SP, 2009

MONTEIRO, Maurício Gentil. O direito de resistência na ordem jurídica constitucional. Rio de Janeiro: Renovar, 2003.

NASCIMENTO, Ítalo Klinger Rodrigues do. - A Desobediência Civil Em Face Da Lei Ambiental Injusta Em Unidades De Conservação - Curso de Direito Ambiental da Universidade do Estado do Amazonas - 2011

SILVA, José Afonso da. Direito Ambiental Constitucional. São Paulo: Malheiros, 2011.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da.; CECATO, M. A. B. (Org.). Direito Constitucional, Direitos Humanos - III ENCONTRO DE INTERNACIONALIZAÇÃO DO CONPEDI. 1. ed. Santa Catarina: Conselho Nacional de Pesquisa e Pós-Graduação em Direito - CONPEDI, 2015.

SOARES, Marcelo Negri. Constituição, Devido Processo Legal e Coisa Julgada no Processo Civil. 1. ed. São Paulo: Editora Art Mutatis Mutandis, 2015.

TAVARES, Geovani de Oliveira. Desobediência Civil e Direito Político de Resistência: os novos direitos. Edicamp: Campinas, 2003

THOREAU, Henry David. A desobediência civil. Porto Alegre: L&PM, 1999.

34881

O IMPACTO DO CONSUMO EXACERBADO AOS DIREITOS HUMANOS DE TERCEIRA GERAÇÃO/DIMENSÃO

THE IMPACT OF CONSUMPTION EXACERBATED TO HUMAN RIGHTS THIRD GENERATION / DIMENSION

Ed Carla De Freitas Cassiano Matos

Graduanda em Direito na Universidade Nove de Julho – UNINOVE
edcarla.freitas@gmail.com

Samyra Haydée Naspolini Sanches

Doutora em Direito pela Pontifícia Universidade Católica de São Paulo - PUCSP. Professora do Programa de Mestrado em Direito da Universidade de Marília- UNIMAR e da Universidade Nove de Julho – UNINOVE. samyranaspolini@gmail.com e samyra@uni9.pro.br

Resumo
O presente estudo visa analisar o incentivo das empresas privadas ao consumo exacerbado e o impacto que este incentivo causa aos direitos humanos de terceira geração/dimensão. Esta pesquisa tem como problemática central: identificar quais as consequências do consumo exacerbado frente aos direitos humanos de terceira geração/dimensão e quais medidas poderão ser tomadas para evitar a propagação dessas consequências, para isso, utiliza-se o método hipotético-dedutivo, mediante a análise de livros, artigos científicos e legislação nacional para chegarmos a uma conclusão cientificamente válida.
Palavras-chave: Consumo exacerbado. Sustentabilidade. Direitos Humanos.

Abstract
This study aims to analyze the incentive of private companies to exacerbate consumption and the impact this incentive has on third generation / size human rights. This research has as central problem: to identify the consequences of the consumption exacerbated with third generation / size human rights and what measures can be taken to avoid the propagation of these consequences, using the hypothetical-deductive method, through the analysis of Books, scientific articles and national legislation to arrive at a scientifically valid conclusion.
Keywords: Exacerbated consumption; Sustainability; Human rights.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa faz parte do projeto de iniciação científica nomeado "Direitos Humanos e Empresa Privada", vinculado a graduação em Direito da Universidade Nove de Julho.

A análise que se faz inicialmente é de que no atual mundo global e capitalista há diversas empresas querendo produzir cada vez mais para obter lucro, manter-se estável no mercado, dentre outros objetivos, o que acaba estimulando o consumo e o consumismo.

Com esses incentivos a sociedade passa a ser composta por consumidores que adquirem produtos e serviços, nem sempre de maneira consciente e sustentável.

Diante desta análise inicial, identificamos que os Direitos Humanos de terceira geração/dimensão, pode ser violado, pois em meio a tanta produção e consumo/consumismo, os recursos naturais são utilizados como se fossem inesgotáveis, comprometendo o direito de todos a um meio ambiente ecologicamente equilibrado e demais direitos decorrentes desta geração/dimensão de direitos humanos. Assim, torna-se necessária a adoção de medidas para evitar tal violação.

A pergunta central da presente pesquisa é: Quais as consequências do consumo exacerbado frente aos direitos humanos de terceira geração/dimensão e quais medidas poderão ser tomadas para evitar a propagação destas consequências?

A partir de uma análise teórica inicial é possível investigar a hipótese de que o consumo exacerbado, estimulado pelas empresas privadas, causa impactos aos direitos humanos de terceira geração/dimensão porque muitas vezes deixa de observar a sustentabilidade social, ambiental e econômica.

Diante dessa problemática, objetiva vencer o grande desafio que é influenciar e modificar o pensamento das pessoas, em relação ao consumo, para se atingir objetivos diversos, tais como, instauração do padrão de consumo sustentável, fazendo com que as empresas privadas e o poder público adotem medidas para atender aos anseios deste consumidor consciente. Desta forma, estaríamos garantindo e protegendo os direitos humanos de terceira geração/dimensão.

Para se proceder a tal análise, esse trabalho foi dividido metodologicamente em quatro partes, a primeira tem escopo apresentar brevemente a evolução histórica do consumo na sociedade.

Em seguida, aponta-se o que vem a ser consumo e consumismo. Distinguindo-se, ambos os conceitos e sugerindo, em seguida, a reflexão sobre a modificação dos padrões de consumo através da sustentabilidade que abrange três vertentes essenciais: a econômica, a social e a ambiental.

Na sequência, passa-se à análise dos incentivos das empresas privadas ao consumo exacerbado (consumismo) e as consequências deste incentivo frente os direitos humanos de terceira geração/dimensão.

No último tópico será apresentada eventuais medidas a serem adotadas para coibir o incentivo ao consumo exacerbado, protegendo-se os direitos humanos da atual e das futuras gerações.

Assim, justifica-se a presente pesquisa em razão da relevância de se discutir o consumo consciente, a preservação do meio ambiente, garantindo, assim, o desenvolvimento sustentável que apenas será atingido quando todas as bases da sustentabilidade (social, ambiental e econômica) forem respeitadas, garantindo o bem-estar da sociedade a curto, médio e longo prazo.

A técnica de pesquisa utilizada é a bibliográfica e documental, utilizando-se de estudos jurídicos, científicos, doutrinas, bem como dispositivos legais. Tudo isso mediante o uso do método hipotético-dedutivo.

BREVE CONTEXTO HISTÓRICO DO CONSUMO

A formação da sociedade de consumo é um fenômeno relacionado com o crescimento industrial. Teve início nos Estados Unidos, com a chamada era do ouro do capitalismo também conhecida como expansão econômica do pós-segunda guerra mundial em meados de 1945[1].

Assim, o século XX caracterizou-se pelo desenvolvimento industrial e tecnológico, principalmente a partir de 1950, quando aumentou o ritmo do processo de industrialização.

Já no século XXI, esperavam-se mudanças cada vez mais rápidas em consequência das novas descobertas e dos avanços nas pesquisas científicas.

Com efeito, o consumismo foi consequência da Revolução Industrial, pois houve mudanças no modo de vida das pessoas e alterações na ordem econômica mundial. Assim, o aumento da produção deixou os produtos mais baratos, fazendo com que muitas pessoas pudessem comprar o que antes era restrito às pessoas mais ricas.

Desta forma, a era do consumo foi a explosão da demanda mundial por produtos e chegou rapidamente a todas as nações, das mais ricas às mais pobres, independentemente dos níveis de desenvolvimento, o que mais se desejava era mergulhar no mundo das compras.

Por outro lado, as empresas começaram a disponibilizar produtos e serviços muito além das necessidades das pequenas cidades, procurando meios de encontrar novo mercado de consumidores além dos limites

1 CANÊDO, Letícia Bicalho, A revolução industrial – Coleção discutindo a história. 23ºedição. Editora Atual. Ano 1994. Pag. 36.

impostos pelas fronteiras dos países, desenvolvendo relações regionais, nacionais e internacionais.

Ademais, articulavam-se com as agências de publicidade para influenciar cada fatia do mercado consumidor: crianças, adolescentes, adultos e idosos.

Eis que chegamos no aspecto da globalização que faz parte do liberalismo econômico e que determina maior abertura das economias pelo intenso fluxo das comunicações, do comércio e dos serviços para todas as sociedades, estimulando o consumo e o consumismo e fazendo com que este último seja visto como uma modalidade nociva de consumo.

Todavia, para que esse processo de disponibilização de serviços e produtos seja garantido é necessário utilizar recursos naturais, de modo que não é prioridade evitar impactos ambientais, analisar o ciclo de vida completo dos produtos e serviços disponibilizados para consumo e suas consequências para o meio ambiente, mas sim gerar lucro e mais lucro.

Neste contexto, os recursos naturais vão sendo utilizados como se fossem inexauríveis.

O fundamento para essa utilização era o crescimento econômico que para Marcos Antônio Sandoval de Vasconcellos e Manuel Enriquez Garcia é " o crescimento contínuo da renda *per capita* ao longo do tempo"[2].

Assim, chegamos no contexto em que de um lado temos as empresas querendo produzir cada vez mais visando lucro e demais objetivos mercantis, incentivando o consumo e o consumismo. Do outro lado, temos os consumidores que adquirem esses produtos e serviços.

Todavia, em meio a esses dois pontos os direitos humanos de terceira geração, qual seja o direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado acaba sendo violado, devendo ser adotadas medidas para evitar tal violação.

CONSUMO VERSUS CONSUMISMO

Importante destacar que há uma diferença entre os significados das palavras "consumo" e "consumismo".

A palavra "consumo" refere-se ao consumo consciente, consumindo apenas o que for necessário.

Por outro lado, a palavra "consumismo" diz respeito ao consumo exacerbado, ou seja, consumir de forma excessiva, inútil e exagerada.

Nas sábias palavras de Denize Cavalcanti Coelho:

> Referida distinção diz respeito à nossa atual situação: **vivemos em um mundo capitalista e globalizado, no qual a sociedade de massa vê no consumo um aspecto altamente positivo, por entender que se trata de um potencial indicador econômico e social.** A questão, portanto, está diretamente relacionada à cultura da sociedade, de forma que **os cidadãos são induzidos, especialmente por força da mídia, a acharem que "precisam" de determinados bens e produtos, passando a consumir o supérfluo como se fosse absolutamente necessário, acarretando a mudança de sua condição: de consumidor torna-se consumista**.[3] (Grifo nosso).

Desta forma, constata-se que em uma sociedade como a nossa (sociedade de consumo) há grande valorização aos bens e produtos de modo que alguns itens, não essenciais, tornam-se imprescindíveis quando na verdade não são tão necessários assim.

Nesta toada, anota-se que o consumismo causa diversos impactos à sociedade, fazendo com que seja extremamente necessário refletir sobre a modificação dos padrões de consumo através da sustentabilidade que abrange três vertentes essenciais: a econômica, a social e a ambiental, conforme se verá a seguir.

Antes de mais nada, importante advertir que embora muitos pensem que a sustentabilidade está ligada apenas ao meio ambiente, não é apenas esse seu sentido, pois a sustentabilidade vai além do setor ambiental, referindo-se, também, ao setor econômico, político e social. [4]

Em breve síntese, podemos dizer que a sustentabilidade ambiental busca o equilíbrio ecológico, evitando o uso inconsiderado de recursos naturais não renováveis, contaminação e degradação do meio ambiente, extinção de espécies, dentre outros.

A sustentabilidade econômica, por sua vez, busca o equilíbrio entre a utilização de recursos naturais e a produção de riquezas.

Por fim, a sustentabilidade social busca o equilíbrio por meio da inclusão social e melhoria da qualidade de vida da população em geral.

Acrescento, ainda, que há quem acrescente nesta classificação a existência da sustentabilidade cultural que busca preservar a memória cultural sem preconceitos de conhecer outras culturas e a sustentabilidade política que deve tornar efetivas políticas públicas

2 GARCIA, Manuel Enriquez, VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval, Fundamentos da economia. 4° Edição, editora Saraiva, 2012. Pág. 298.

3 DENIZE, Cavalcante Coelho, Consumo Sustentável. São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente/ Coordenadoria de Planejamento Ambiental – São Paulo SMA/CPLA, 2011. Página 24.

4 OLIVEIRA, Anderson Nogueira. CARVALHO NETO, F. C. **Solidariedade social pelas empresas: funcionalização da responsabilidade social, função social e ação social**. In: José Barros Correia Júnior; Luíza Rosa Barbosa de Lima; Paulo Coimbra Silva. (Org.). Direito Empresarial. Vol. 1. Florianópolis: CONPEDI/UFPB, 2014, p. 27-56,

em todos os âmbitos da sustentabilidade sejam elas econômicas, sociais ambientais ou culturais.

Com efeito, torna-se de suma importância buscar o equilíbrio sob todas as dimensões de sustentabilidade para alcançarmos o verdadeiro desenvolvimento sustentável.

Todavia, o desenvolvimento sustentável só será alcançado quando se estabelecer na sociedade "um modelo econômico, político, social, cultural e ambiental equilibrado, que satisfaça as necessidades das gerações atuais, sem comprometer a capacidade das gerações futuras de satisfazer suas próprias necessidades". [5]

O INCENTIVO DAS EMPRESAS PRIVADAS AO CONSUMO EXACERBADO (CONSUMISMO) E AS CONSEQUÊNCIAS DESTE INCENTIVO FRENTE OS DIREITOS HUMANOS DE TERCEIRA GERAÇÃO/ DIMENSÃO

O consumo exacerbado tem causado diversos impactos sociais, econômicos e ambientais e as consequências deste consumo exagerado se refletem na degradação do meio ambiente, na desigualdade social, dentre outros aspectos, conforme veremos a seguir.

Quanto as consequências sociais há um aumento da desigualdade quando as classes mais altas consomem exageradamente sem que essa prática venha a fazer alguma diferença em seu orçamento, ao passo que pessoas mais desprovidas de recursos financeiros gastam tudo quem possuem, para quem sabe, se sentir parte de uma sociedade que impõe e estimula o consumo.

Zygmunt Bauman esclarece esse ponto quando ressalta que "a globalização é um paradoxo: é muito benéfica para muito poucos, mas deixa de fora ou marginaliza dois terços da população mundial".[6]

O mencionado autor, destaca, ainda, que nem toda sociedade possui condições de ser um consumidor em potencial, de modo que possa desfrutar de todas as opções de consumo que lhe são oferecidas.

> Todo mundo pode ser *lançado* na moda do consumo; **todo mundo pode *desejar* ser um consumidor e aproveitar as oportunidades que esse modo de vida oferece. Mas nem todo mundo *pode* ser um consumidor. Desejar não basta;** para tornar o desejo realmente desejável e assim extrair prazer do desejo, deve-se ter uma esperança racional de chegar mais perto do objeto desejado. Essa esperança, racionalmente alimentada por alguns, é fútil para muitos outros. **Todos nós estamos condenados à vida de opções, mas nem todos temos os meios de ser optantes.**[7]

Dentro deste contexto, constata-se que está presente em nossa sociedade, ao mesmo tempo, a coexistência de luxo e pobreza extremada, situação causada pelo mercado capitalista e pelo mundo globalizado que mais exclui do que inclui, afastando ainda mais a ideia de uma sociedae igualitária e justa.

Diante de uma sociedade do consumo, as empresas incentivam o consumidor a desempenhar o papel de consumidor, esquecendo-se, muitas vezes, que este consumidor também é um ser humano dotado de direitos e que precisa ter sua dignidade respeitada.

A forma como é imposta a falsa necessidade de se consumir tudo a todo tempo, por si só, já cria uma desigaldade dentro da sociedade de modo que o objeto de adoração passa a ser a riqueza de poucos, quando na verdade deveria ser prioridade a garantia dos direitos humanos de primeira, segunda e terceira geração/ dimensão de toda sociedade.

> **A maneira como a sociedade atual molda seus membros é ditada primeiro e acima de tudo pelo dever de desempenhar o papel de consumidor. A norma que nossa sociedade coloca para seus membros é a da capacidade e vontade de desempenhar esse papel**.
> […]
> Em nenhum dos seus dois estágios a sociedade moderna pôde passar sem que seus membros produzissem coisas para consumir — e, é claro, membros das duas sociedades consomem. A diferença entre os dois estágios da modernidade é "apenas" de ênfase e prioridades — mas essa mudança de ênfase faz uma enorme diferença em praticamente todos os aspectos da sociedade, da cultura e da vida individual.
> As diferenças são tão profundas e multiformes que justificam plenamente falar da nossa

5 **CATALISA**. Disponível em: <http://www.catalisa.org.br/catalisa/quem-somos.htm>. Acesso em 21/11/2015 ás 11h00. "A CATALISA é uma Rede de Cooperação para Sustentabilidade - é uma instituição do Terceiro Setor (sem fins lucrativos e sem vínculos partidários ou religiosos), sob a forma de OSCIP - Organização da Sociedade Civil de Interesse Público, sediada em São Paulo/SP e que atua no âmbito regional e nacional. Integra o CNEA - Cadastro Nacional de Entidades Ambientalistas".

6 BAUMAN, Zygmunt. **Globalização as conseqências humanas**. Editora Zahar. 1999. Pag 67.

7 BAUMAN, Zygmunt. **Globalização as conseqências humanas**. Editora Zahar. 1999. Pag 81.

> sociedade como sendo de um tipo distinto e separado — uma sociedade de consumo. **O consumidor em uma sociedade de consumo é uma criatura acentuadamente diferente dos consumidores de quaisquer outras sociedades até aqui.** Se os nossos ancestrais filósofos, poetas e pregadores morais refletiram se o homem trabalha para viver ou vive para trabalhar, **o dilema sobre o qual mais se cogita hoje em dia é se é necessário consumir para viver ou se o homem vive para poder consumir.** Isto é, se ainda somos capazes e sentimos a necessidade de distinguir aquele que vive daquele que consome.[8] (Grifo nosso).

Todavia, para evitar que essa ideia de que o homem vive para consumir é necessário a adoção do consumo responsável. Senão vejamos:

> **Em vez de sermos meros consumidores de um modelo econômico que impõe valores e produtos, optamos por uma consciência crítica como consumidores que desejam decidir sobre o que compram e o que comem, tendo em vista as nossas necessidades como seres humanos e não as necessidades do capital e ainda, as necessidades do planeta**, com base nos princípios da simplicidade voluntária, da austeridade e da **sustentabilidade**.[9] (Grifo nosso).

Quanto as consequências ambientais, não devem as empresas explorar os recursos naturais visando o lucro e a produtividade como se essa fosse uma fonte inesgotável, pois "no contexto de uma constituição preocupada com a realização da justiça social, não se pode ter como valor o lucro pelo lucro".[10]

Essa visão de lucro sem fronteiras acaba deixando de lado as preocupações com os danos ambientais, tais como, a extinção de espécies, mudança climática, dentre outros. Neste sentido o autor Édis Milaré alerta:

> Não pode haver dúvida de que o Planeta está gravemente enfermo e com suas veias abertas. Se a doença chama se degradação ambiental, é preciso concluir que ela não é apenas superficial: os males são profundos e atingem as entranhas mesmas da Terra. **Essa doença é, ao mesmo tempo, epidêmica, na medida em que se alastra por toda parte; e é endêmica, porquanto está enraizada no modelo de civilização em voga, na sociedade de consumo e na enorme demanda que exercemos sobre os sistemas vivos, ameaçados de exaustão. (...) O que se impõe agora é um exame de consciência coletivo**, uma prestação de contas à racionalidade.[11] (Grifo nosso).

Assim, faz-se necessário a reavaliação nos moldes de exploração dos recursos naturais de forma sustentável permitindo o desenvolvimento, bem-estar social e preservação do meio ambiente.

Outro ponto que gera diversos impactos ambientais é a produção de alimentos, "principalmente pelo uso de insumos agrícolas altamente poluentes, pela devastação de grandes áreas naturais para o plantio e pela extração desordenada de recursos já escassos e que podem chegar à extinção, ações que não levam em conta a sustentabilidade".[12]

Ademais, o desperdício dos alimentos desde o plantio até o manuseio do produto pelo consumidor é muito expressivo, "no Brasil, 70 mil toneladas de alimentos vão para o lixo diariamente, e a cada cinco minutos, uma criança morre por problemas relativos à fome, totalizando 288 crianças por dia".[13]

Os dados são alarmantes e não param por aqui, "no nosso pais, R$ 12 bilhões em alimentos são diariamente jogados no lixo por ano. Esse valor é suficiente para alimentar oito milhões de famílias".[14]

Assim, reforça-se a necessidade de se conscientizar toda a sociedade de que o uso e a compra consciente dos alimentos evitam o desperdício e viabiliza, ainda, a queda do preço dos alimentos, tornando-os mais acessível a toda população.

Destaco que há outras consequências do consumo exacerbado que não foram contempladas nesta pesquisa, como por exemplo o descarte dos lixos, uso exagerado da água etc. Todavia, por enquanto, são esses os pontos que ofereço para incentivar e enriquecer a reflexão sobre o tema em comento.

Quanto ao direito a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, importante destacar que o meio ambiente é um bem de uso comum do povo e direito fundamental de todos os cidadãos, das gerações presentes e futuras, garantido pela Constituição Federal,

8 BAUMAN, Zygmunt. **Globalização as conseqências humanas**. Editora Zahar. 1999. Pag. 75.

9 LE Monde Diplomatique Brasil, 3. **Reflexões sobre o consumo responsável**. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2008. Vários autores. Página 09.

10 SILVA, José Afonso, **Comentário contextual à constituição**, p.60

11 MILARÉ, Édis, **Direito do ambiente**, 10° edição, Revista atualizada e ampliada. Revista dos Tribunais. Pag.201.

12 DENIZE, Cavalcante Coelho**, Consumo Sustentável**. São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente/ Coordenadoria de Planejamento Ambiental – São Paulo SMA/CPLA, 2011. Página 65.

13 DENIZE, Cavalcante Coelho, **Consumo Sustentável**. Página 67. Fonte: **Consumo consciente**. Instituto Akatu. Disponível em: http://www.akatu.org.br/consumo_consciente/#.

14 DENIZE, Cavalcante Coelho, **Consumo Sustentável**. Página 67 – fonte: Secretária de agricultura e Abastecimento de São Paulo.

em seu artigo 225, caput[15], bem como no artigo 170, do mesmo diploma legal, que ao delimitar os princípios que regem a atividade econômica, subordinou-a a defesa ambiental (inciso VI).

Ademais, a Constituição Federal de 1988, possui um capítulo próprio para as questões ambientais em seu capítulo VI, do título VIII.

Nesta toada, não tem como falarmos de meio ambiente sem tratar da sustentabilidade, tendo em vista as atitudes tomadas hoje no âmbito político, social, econômico ou ambiental, podem repercutir no futuro.

Desta forma, não devem as empresas privadas incentivarem o consumo exagerado sem analisar os riscos que essa prática pode causar, porém se assim procederem poderá o poder público intervir para impedir a violação de direitos tutelados constitucionalmente. Nesta toada, ressalta-se o entendimento de Carlos Gabaglia Penna:

> **Apesar de reconhecer que as atividades econômicas devem caber à iniciativa privada, a busca do desenvolvimento sustentável exigirá, sempre que necessário, a intervenção dos governos nos campos social, ambiental, econômico, de justiça e de ordem pública, de modo a garantir democraticamente um mínimo de qualidade de vida para todos**.[16]

DAS MEDIDAS A SEREM ADOTADAS PARA COIBIR O INCENTIVO AO CONSUMO EXACERBADO

As relações de consumo devem corresponder as necessidades de vida e não serem pautadas em coisas fúteis e banais. É preciso reavaliar as atitudes exageradas de consumo, estimuladas pelas empresas e pelo sistema capitalista, colocando a frente os direitos fundamentais garantidos pela própria Constituição Federal.

Outra medida a ser adotada é a prática do consumo sustentável que significa:

> **O uso de bens e serviços que respondem às necessidades básicas de bem-estar das famílias e de insumos produtivos, minimizando o uso de recursos naturais, materiais tóxicos e emissões de resíduos e poluentes, de modo a não ameaçar as necessidades de futuras gerações**. [17] (Grifo nosso).

Ainda dentro do conceito de consumo sustentável é necessário analisar o aspecto de cidadania ligado ao ato de se consumir produtos e serviços de forma consciente, viabilizando a construção de uma sociedade mais justa e com maior qualidade de vida, nesse sentido:

> O conceito de consumo sustentável, portanto, diz respeito à compreensão por parte dos indivíduos, na posição de cidadãos consumidores, dos impactos e das consequências de seu consumo sobre o meio ambiente, o respeito à qualidade de vida individual e coletiva e o desenvolvimento justo da sociedade. **Traduz-se, assim, pela consciência e fazer do ato de comprar um ato de cidadania, por meio da escolha de produtos, serviços e empresas que colaborem para uma condição de vida ambientalmente adequada social e justa.**[18] **(Grifo nosso)**

A tema consumo sustentável passou a ser melhor trabalhado quando melhor se desenvolveu o termo "desenvolvimento sustentável", que venho a tona com a Agenda 21, documento produzido, no Rio de Janeiro, em 1992, durante a Conferência das Nações Unidas sobre o Meio Ambiente e desenvolvimento. Nesse sentido, Denize Cavalcanti Coelho relata o teor deste documento:

> A Agenda 21 relata quais as principais ações a serem tomadas pelos governos para aliar a necessidade de crescimento dos países com a manutenção do equilíbrio do meio ambiente. Os temas principais desse documento falam justamente sobre mudanças de padrões de consumo, manejo ambiental dos resíduos sólidos e saneamento e abordam, ainda, o fortalecimento do papel do comércio e da indústria.[19]

Sem mais delonga, segundo Anita kon e Claudemir Sugahara, com base nos ensinamentos de José Eli da Veiga, observa-se que os ambientalistas eram a favor do

15 Constituição Federal de 1988, **Artigo 225**: *Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao poder público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações.*

16 MILARÉ, Édis, **Direito do ambiente**, 10° edição, Revista atualizada e ampliada. Revista dos Tribunais. 2015, p. 233.

17 KON, Anita; SUGAHARA, Claudemir. **Sustentabilidade e empregos verdes no Brasil**. Curitiba: Appris 2012, p. 39

18 DENIZE, Cavalcante Coelho, **Consumo Sustentável**. São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente/ Coordenadoria de Planejamento Ambiental – São Paulo SMA/CPLA, 2011. Página 18.

19 DENIZE, Cavalcante Coelho, **Consumo Sustentável**. São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente/ Coordenadoria de Planejamento Ambiental – São Paulo SMA/CPLA, 2011. Página 16.

desenvolvimento econômico, desde que ele ocorresse de forma sustentável. Vejamos:

> Neste momento, os ambientalistas eram sistematicamente acusados de serem contra o desenvolvimento. E, numa dessas discussões, alguns deles disseram a seguinte frase: "**Não somos contra o desenvolvimento; apenas queremos que ele seja sustentável"**.[20]

Com base nesta ideia de consumo sustentável, surge então a importância de se trabalhar a "tradição" do desperdício, constituindo novos hábitos de consumo pois "as pessoas gastam um dinheiro que não possuem, para comprar coisas de que não necessitam, para impressionar pessoas que não conhecem".[21]

Todavia, através do consumo sustentável será possível combater a cultura do desperdício, mudando os padrões de consumo que resultam em desperdício excessivo e, ainda, devendo estabelecer novas práticas de destinação dos resíduos, preservando, portanto, o meio ambiente.

Em relação a adoção de medidas que visem preservar o meio ambiente, importante destacar que os padrões de consumo sustentável devem ser observados tanto pelas empresas quanto pelos consumidores. Senão vejamos:

> **Desta forma, o consumo pode ser observado do ponto de vista das famílias e das empresas. O foco nas famílias é observado em algumas pesquisas através de quatro categorias que são as principais responsáveis pelos efeitos crescentes de degradação ambiental: consumo de alimentação, moradia, transporte e turismo.** Como contrapartida **o consumo das empresas na utilização de insumos para o processo produtivo** diz respeito principalmente às possibilidades de esgotamento de recursos naturais e energéticos, adicionalmente à degradação ambiental por externalidades negativas, criadas pela eliminação indiscriminada e não reciclagem de resíduos. [22] (Grifo nosso).

Inclui-se nesta responsabilidade os "agentes socioeconômicos púbicos e privados do mundo como um todo"[23] que devem aderir ao padrão sustentável de consumo e de produção. Quanto ao poder público caberia, ainda, a adoção de certas medidas para viabilizar tal padrão de consumo:

> Aumento da carga tributária sobre atividades ambientalmente danosas; redução de subsídios para padrões de produção insustentáveis; motivação da mídia e de setores de marketing para modelarem padrões de consumo sustentável; melhoria da qualidade da informação relativa a impactos ambientais dos produtos e serviços e incentivo ao desenvolvimento industrial com utilização de tecnologias limpas.[24]

Assim, com o poder público adotando uma política favorável ao mercado ecológico, concedendo incentivos fiscais as empresas, ou, ainda, não tributando produtos recicláveis, aliado as empresas privadas que se adequam a critérios socioambientais, contando, ainda, com o apoio da mídia na divulgação dessas práticas e com a sociedade consciente de que é necessário consumir menos, poderíamos aproximar mais o consumo sustentável da realidade, garantindo, consequentemente, o direito fundamental de todos (presentes e futuras gerações) a um meio ambiente ecologicamente equilibrado, atendendo, por fim, ao disposto no artigo 225 da Constituição Federal de 1988.

Muito vem a calhar os ensinamentos de Denize Coelho Calvacante ao indicar medidas para formarmos uma sociedade mais preocupada com os valores ambientais:

> **Tais fatos colocam a humanidade frente a um grande desafio, qual seja, criar uma sociedade economicamente próspera, ecologicamente sustentável e socialmente justa sobre um planeta limitado: É possível vencer esse desafio por meio de ações cotidianas, concretas e voluntárias de consumo consciente, permitindo a qualquer pessoa contribuir para a preservação do meio ambiente e melhorar a qualidade de vida de todos, transformando o consumo num verdadeiro instrumento de cidadania**.[25]

Por fim, quando formarmos uma sociedade pautada em valores sustentáveis, ocorrerá a diminuição da

20 KON, Anita; SUGAHARA, Claudemir. **Sustentabilidade e empregos verdes no Brasil.** Curitiba: Appris 2012**,** p. 32.

21 PENNA, Carlos Gabaglia, **O estado do Planeta: sociedade de consumo e degradação ambiental.** Rio de Janeiro: Record, 1999. P.140.

22 KON, Anita; SUGAHARA, Claudemir. **Sustentabilidade e empregos verdes no Brasil**. Curitiba: Appris 2012.pag. 39

23 KON, Anita; SUGAHARA, Claudemir. **Sustentabilidade e empregos verdes no Brasil**. Curitiba.: Appris 2012.pag 39-40

24 DENIZE, Cavalcante Coelho, **Consumo Sustentável**. São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente/ Coordenadoria de Planejamento Ambiental – São Paulo SMA/CPLA, 2011. Página 26

25 DENIZE, Cavalcante Coelho, **Consumo Sustentável**. São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente/ Coordenadoria de Planejamento Ambiental – São Paulo SMA/CPLA, 2011. Página 82.

desigualdade a preservação do meio ambiente e a efetiva garantia dos Direitos Humanos, ocasião em que o progresso desta sociedade será medido "pela qualidade de vida (saúde, longevidade, maturidade psicológica, educação, ambiente limpo, espírito comunitário e lazer criativo), em vez do puro consumo material"[26]

CONCLUSÃO

Verificou-se no presente artigo que o consumo exacerbado incentivado pelas empresas privadas causa diversos danos ao meio ambiente e à sociedade em geral, violando direitos fundamentais garantidos pelo Constituição Federal de 1988.

Constatou-se, ainda, que a adoção do consumo sustentável, baseado na sustentabilidade social, econômica e ambiental depende de todos (Estado, empresas privadas e consumidores), para dar maior efetividade aos direitos fundamentais de terceira geração/dimensão de Direitos Humanos.

Com efeito, embora a sustentabilidade tenha feito parte de muitas discussões teóricas foram poucas as iniciativas que viabilizaram o seu concreto funcionamento.

Diante disto, propõe-se a aliança entre Estado, sociedade e empresas, para que juntem esforços e busquem em conjunto com a educação ambiental, políticas públicas e com o consumo consciente, o verdadeiro encontro com a sustentabilidade, promovendo-se consequentemente o bem-estar social e o desenvolvimento sustentável, "mudando os rumos da História Contemporânea e desviando nosso planeta da fatalidade para a esperança".[27]

REFERÊNCIAS

ARAÚJO Jailson de Souza; Orazz Karlo Messa Vett. **A sustentabilidade de produtos e serviços enquanto pré-requisito ao consumo consciente**. Artigo PUC-PR. Disponível em <http://www.ethos.org.br/_Uniethos/Documents/Conclusoes_Akatu.pdf> Acesso em 03/11/2016 as 17hs.

BAUMAN, Zygmunt. **Globalização as conseqências humanas**. Editora Zahar. 1999.

BENACCHIO, Marcelo; NASPOLINI SANCHES, Samyra. H D. F. **A efetivação dos direitos humanos sociais no espaço privado**. IN: BAEZ, Narciso;

BRANCO, Gerson Luiz Carlos; PORCIUNCULA, Marcelo. (Orgs). *A problemática dos direitos humanos fundamentais na América latina e Europa*: desafios materiais e eficaciais. Joaçaba: Editora da UNOESC, 2012. p 377-422

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**, 1988. Disponível em <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em 11/02/17 às 14hs.

CANÊDO, Letícia Bicalho, **A revolução industrial** – Coleção discutindo a história. 23ºedição. Editora Atual. Ano 1994.

CANOTILHO, José Joaquim Gomes. **Estudos sobre direitos fundamentais**. Coimbra: Coimbra Editora, 2004.

CARVALHO NETO, Frederico da Costa; OLIVEIRA, Anderson Nogueira. **Solidariedade social pelas empresas: funcionalização da responsabilidade social, função social e ação social.** In: Direito Empresarial. Vol. 1. Florianópolis: CONPEDI|UFPB, 2014.

DENIZE, Cavalcante Coelho, **Consumo Sustentável**. São Paulo (Estado) Secretaria do Meio Ambiente/ Coordenadoria de Planejamento Ambiental – São Paulo SMA/CPLA, 2011.

FACHIN, Edson Luiz. **Estatuto Jurídico do Patrimônio Mínimo**. Rio de Janeiro: Renovar, 2001.

GARCIA, Manuel Enriquez, VASCONCELLOS, Marco Antonio Sandoval, **Fundamentos da economia**. 4° Edição, editora Saraiva, 2012.

GIANCOLI, Brunno Pandori. O superendividamento do consumidor como hipótese de revisão dos contratos de crédito. Porto Alegre: Editora Verbo Jurídico, 2008.

KON, Anita; SUGAHARA, Claudemir. **Sustentabilidade e empregos verdes no Brasil**. Curitiba: Appris 2012.

LE Monde Diplomatique Brasil, 3. **Reflexões sobre o consumo responsável**. São Paulo. Instituto Paulo Freire, 2008.

LIMA, Cláudia; CAVALLAZZI, Rosângela Lunardelli (Coord.). Direitos do Consumidor Endividado**: Superendividamento e crédito**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2006.

MILARÉ, Édis, **Direito do ambiente**, 10° edição, Revista atualizada e ampliada. Revista dos Tribunais. 2015, p. 100-233.

MARQUES, C.L **Contratos no Código de Defesa do Consumidor**. 5° ed. Rev. Ampl. São Paulo: RT, 2005.

NERY JÚNIOR, Nelson. ANDRADE, Rosa Maria. **Código Civil Anotado e legislação extravagante**. São Paulo, Revista dos Tribunais, 2003.

OLIVEIRA, Anderson Nogueira. **Empresas transnacionais e os Direitos Humanos: as responsabilidades positivas e negativas destas empresas no mundo globalizado**. In: Jerônimo Siqueira Tybusch; Juarez Freitas; Samyra Haydêe Dal Farra Naspolini Sanches. (Org.). Empresa, Sustentabilidade e Funcionalização do Direito. 1 ed.

26 FERREIRA, Leila da Costa. **A questão ambiental: sustentabilidade e políticas públicas no Brasil**. São Paulo: Boitempo. Pag. 21.

27 MILARÉ, Édis, **Direito do ambiente**, 10° edição, Revista atualizada e ampliada. Revista dos Tribunais. Pag.200

Florianópolis: CONPEDI/UNINOVE, 2013, v. 1, p. 504-524.

PENNA, Carlos Gabaglia, **O estado do Planeta: sociedade de consumo e degradação ambiental.** Rio de Janeiro: Record, 1999.

RAMOS. André de Carvalho. **Curso de Direitos Humanos**. São Paulo, Saraiva, 2014.

SANCHES, Samyra Haydê Dal Farra. **Direitos Humanos e empresa privada no Brasil. In: Empresa, sustentabilidade e funcionalização do Direito**. Vladmir Oliveira da Silveira e Orides Mezzaroba (coord.). vol. 2. São Paulo: RT, 2011.

SARMENTO, Daniel. **Direitos fundamentais e relações privadas**. 2. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2008.

SILVA, José Afonso. **Comentário contextual à Constituição**. São Paulo: Malheiros, 2012.

SILVEIRA, Vladmir Oliveira da; e ROCASOLANO, Maria Mendez. **Os direitos humanos: conceitos, significados e funções**. São Paulo: Saraiva, 2010.

SILVA, José Afonso. **Comentário contexto atual à Constituição**. São Paulo: Malheiros, 2012.

TARTUCE, Flávio, **Manual de Direito Civil**, 2°edição, Volume único, Método. São Paulo, 2012.

34606

O PROFISSIONAL DE SAÚDE NO ATENDIMENTO E RECONHECIMENTO DE CRIANÇAS VÍTIMAS DE ABUSO, VIOLÊNCIA E EXPLORAÇÃO SEXUAL

Fernando Henrique Gonçalves

Graduado em Serviço Social e Pós Graduado em Atenção Primária a Saúde – Uninove; Universidade Nove de Julho. fhenriquegoncalves@hotmail.com

Resumo

A infância brasileira revela o fato de crianças serem abusadas e exploradas muitas vezes por seus próprios familiares a fim de obter o mínimo para a sobrevivência, ficando evidente o entrecruzamento da exploração e miséria. Nas políticas de atenção a saúde do Brasil verificou-se a falta de assuntos relacionados à identificação da problemática sobre abuso e exploração sexual de crianças, sendo este um assunto considerado tabu por muitas camadas da sociedade atual. Este artigo tem como objetivo analisar a exploração sexual de crianças brasileiras, a partir de uma revisão bibliográfica, com o intuito de compreender esta problemática e auxiliar na identificação e abordagem do tema pelos profissionais das áreas médicas, agentes de saúde publica e das políticas de proteção à infância. Constata-se então que para se enfrentar o problema, é necessário situá-lo dentro do contexto de saúde pública a fim de se preparar os diversos profissionais para identificação e acolhimento de crianças que possam estar sofrendo tais tipos de abusos.

Palavras-Chave: Exploração sexual infantil; Negligência; Violência; Saúde Pública.

Introdução

A exploração e o abuso sexual de crianças e adolescentes no país é fato cotidiano desde o Brasil Colônia. Nesta época, a assistência às crianças, tinha uma perspectiva evangelizadora, sendo missão da Igreja Católica. As instituições religiosas eram responsáveis pela preocupação da saúde destes menores. A partir de 1889 até a década de 1920, a infância pobre ganha repercussão no país, despertando pena pela sua situação de abandono e medo pela sua periculosidade. Na década de 1920, a infância no Brasil era vista como incapaz permeada por concepções higienistas e repressoras. O Código de Menores de 1927 consolidou as leis de assistência e proteção aos menores, classificando-os em duas categorias: delinquentes e abandonados. Independentemente da categoria, o poder do juiz sobre a família e a criança era indiscutível. O abrigamento e o internamento eram tidos como formas corretivas básicas e a saúde básica era praticamente inexistente. Sanderson[1].

Em 1979, o novo Código de Menores traz como concepção chave para seu entendimento, o termo situação irregular. Esse termo foi compreendido como a privação das condições de subsistência, de saúde e de instrução, por omissão dos pais ou responsáveis, isentando a sociedade desta responsabilidade, além da situação de maus tratos e castigos, de perigo moral, de falta de assistência legal, de desvio de conduta por inadaptação familiar ou comunitária, e autoria de infração penal, sendo que o assunto exploração e abuso sexual não foram abordados por este código[2]. Segundo Bonassa neste período o sistema nacional de saúde não tinha uma política de identificação e intervenção para crianças e adolescentes com suspeitas de violência sexual[3].

Nos primeiros anos da década de 1980, pesquisadores começam a pesquisar a real situação na qual se encontravam as crianças de classes populares, especialmente os menores institucionalizados e as crianças e os adolescentes que viviam nas ruas. Surgem também um interesse pelo assunto violência e sexualidade. Por isso, começam a emergir estudos, com abordagem qualitativa, que questionam a utilização do termo "menor". Este caracterizava a criança e o adolescente como um ser que seria objeto de ações políticas (sob controle do Estado) e religiosas, sem direito de desejos e de vontades; observa-se o enfoque assistencialista como mantenedor da ordem social[1].

Em 1990 surge o Estatuto da criança e do adolescente "ECA" que representa uma ruptura com o paradigma até então vigente quanto à assistência a essa população. Esse paradigma era sustentado pela doutrina da situação irregular em um contexto caracterizado pelo autoritarismo, pela centralização e repressão. O ECA encontra-se inserido em um paradigma de um Estado de Direito, segundo o qual "deveriam ser assegurados direitos universais a todos no âmbito da saúde, da educação, a segurança social , das mínimas condições de vida"[4]. Configura-se, então, o conceito de criança sujeito de direitos ou criança cidadã e o abuso e exploração sexual passa a fazer parte das políticas de proteção à criança. Assim, a criança deixa de ser vista como um adulto em miniatura e passiva de ser utilizada como objeto de prazer e passa a ser considerada protagonista de seu desenvolvimento[3]. O ECA não focaliza as ações nas crianças como pobres, abandonadas ou delinquentes, mas, sim, como cidadãs de pleno direito, conferindo a elas um status de prioridade absoluta[4].

De acordo com Teixeira fica evidente a importância dos profissionais de saúde na identificação e atuação para com crianças e adolescentes vítimas de abusos e exploração sexual, assim como o atendimento aos familiares das mesmas. É de vital importância compreender a prática profissional da rede de saúde, seus limites e as possibilidades dessa prática, os enfrentamentos pessoais, familiares e comunitários considerando a proteção efetiva de crianças e adolescentes, quais são os atuais desafios e como se dá a prática do profissional de saúde na proteção básica de crianças e adolescentes vitimas de violência sexual, bem como suas ações e atribuições[5].

Objetivo:

Abordar os problemas da violência e exploração sexual de crianças e adolescentes e como os profissionais de saúde podem atuar na identificação desta pratica.

Metodologia:

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica em que foram utilizadas as bases de dados SCIELO (Scientific Electronic), sites virtuais científicos, legislação específica brasileira, além de consulta a livros e periódicos em biblioteca pessoal, utilizando para a busca os descritores: exploração sexual infantil, saúde pública, violência contra crianças, diretrizes do Sistema único de Saúde (SUS), publicados entre os anos de 1999 a 2015. Como critérios de inclusão foram utilizados os descritores, literatura nacional, e artigos que mostraram relevância para o tema. Foram excluídos artigos de literatura estrangeira.

Discussão e Resultado:

Um tema muito constrangedor na sociedade brasileira é a existência e persistência da exploração sexual infantil. Apesar de varias políticas e debates sobre o enfrentamento deste problema, ainda se

percebe uma resistência forte de muitos setores da sociedade, sendo este assunto considerado tabu em várias esferas. Fica evidente a fragilidade de crianças e adolescentes em especial de regiões mais carentes ante a esta prática condenável. De acordo com a UNICEF, em dados de 2010, cerca de 250 mil crianças estão foram abusadas no Brasil[6].

A exploração sexual infantil está por diversas vezes ligada à situação de pobreza, falta de assistência médica, social e psicológica, sendo que esta situação de vulnerabilidade acaba por contribuir com o aliciamento destes menores. Outro fato importante é a questão de gênero, sendo que o simples fato de ser mulher já lança esta menina a uma exposição da violência sexual, sendo este modelo fruto de valores machistas o qual a mulher é enxergada como simples objeto[7].

Segundo Moti quando falamos de violência sexual de crianças, precisamos realizar uma separação de termos entre, abuso e exploração. Exploração Sexual pressupõe uma relação de mercantilização, na qual o sexo é fruto de uma troca, seja ela financeira, de favores ou presentes, Crianças ou adolescentes são tratados como objetos sexuais ou como mercadorias[8].

Abuso Sexual não envolve dinheiro ou gratificação. Acontece quando uma criança ou adolescente é usado para estimulação ou satisfação sexual de um adulto, normalmente imposto pela força física, pela ameaça ou pela sedução[6].

De acordo com Frenk para se pensar em violência sexual de crianças e saúde publica é preciso compreender inicialmente as diferentes dimensões do aspecto da saúde. Sendo que neste campo temos as esferas biológicas, sociais, individuais, comunitárias e econômicas. Pensando que a saúde é um meio de realizações tanto pessoais como coletivas, somos obrigados a incluir estes diferentes prismas no atendimento do sujeito relacionado à saúde publica. O autor nos dá a ideia de que a palavra "pública" da expressão Saúde Pública remete a uma dimensão analítica, sendo assim, "público" pode não ser entendido como um conjunto de serviços em particular[9].

A natureza de Saúde Pública está ligada a uma perspectiva baseada em grupos sociais ou populações. Esta perspectiva se liga ao conhecimento e atuação, sendo assim pode-se, definir Saúde Pública como aplicação das ciências sociais, biológicas, e ao estudo da saúde em populações humanas[9].

De acordo com Minayo, é necessário levar em conta os aspectos anatômicos, fisiológicos além de valores, atitudes e crenças que se encontram no universo das representações dos atores sociais, para assim se compor um processo amplo de saúde pública[10].

Após toda a colocação conceitual de saúde pública, devemos se estabelecer no que diz respeito à exploração sexual infantil. De acordo com Frenk o termo utilizado é prostituição a fim de se denominar o ato como um trabalho igual a qualquer outra atividade mercantil, definindo o termo como uma forma de trabalho sexual, enquanto uma transação de negócios, pois segundo o autor deve se ter um comprador e um vendedor o qual é trocada a prática sexual por um valor estabelecido sem pretensão de afeição[9].

Para Barry a "prostituição" e violência sexual estão no mais alto grau de violação da dignidade humana, sendo os crimes contra a mulher e em especial contra crianças formas degradantes de discriminação sexual. Este aponta que nos países menos desenvolvidos a violência sexual está fortemente ligada à vulnerabilidade econômica.

Combater a violência e exploração sexual que muitas vezes são colocadas como uma questão cultural de alguns grupos ou regiões é um caminho árduo para a sociedade como um todo. Pois segundo a autora citada, a violência sexual é essencialmente a mesma em diferentes culturas[11].

Ao se falar de violência sexual infantil, independente do tipo de enfoque, não se pode deixar de lado que este tema está dentro de uma categoria estigmatizada. Segundo Goffman, a sociedade se divide entre pessoas tidas como "normais" e outras "estigmatizadas", sendo o primeiro grupo executores de vários tipos de discriminação colocando aqueles que não se encaixam em seu grupo em espaços de inferioridade. Essas atitudes presentes na sociedade devem ser levadas em conta para se compreender aspectos interiores da violência sexual e suas relações com a vida social em geral. Não considerar isso significa, no mínimo, reforçar o preconceito que impede um melhor entendimento da temática em questão[12].

Segundo Luppi o abuso e exploração sexual infantil, em qualquer sociedade é um fato cruel com diferentes realidades. Sendo que esta por vezes vem integrada com o tráfego de drogas, ocasionada pela miséria, fazendo parte de uma rede ou iniciando dentro do próprio lar. Em qualquer uma dessas realidades, a parte mais fraca e desprotegida será sempre a criança[13].

Para Saffioti os dados que se tem sobre a violência sexual infantil no Brasil revelam uma realidade preocupante sendo que segundo a estimativa do Fundo das Nações Unidas para a Infância (Unicef), sugere que 23% das meninas brasileiras entre 08 de 15 anos sofrem violência sexual[14-15]. De acordo com Dimenstein pelo Centro Brasileiro para a Infância e Adolescência (CBIA), meio milhão de meninas brasileiras sofrem, exploração sexual[16].

O uso de álcool, drogas e outros tipos de entorpecentes aliados à exploração sexual infantil são mencionados por Luppi como uma forma de apoio e

fuga a esta dura realidade[13]. Já Dimenstein observa que a rede de exploração muitas vezes se estreita com a rede do tráfico de drogas[16].

Segundo Loyola ao se falar em exploração sexual infantil, somos levados a enxergar apenas meninas como vítimas desta prática, porém, temos a participação de meninos, sendo este gênero invisível, tanto pela sociedade como pelos próprios explorados, o autor aponta ser um senso comum a idéia que meninos não sofrem exploração sexual, infelizmente poucos dados são encontrados sobre esta temática, sendo que alguns autores apenas constatam, a ausência de dados[17].

Nota-se que grande parte dos autores trazem falas sobre miséria aliada a exploração sexual, para Azevedo, deve se analisar outros fatores sendo muito importante reconhecer a idealização da virgindade e até a divinização da ninfeta, fatos que muitas vezes elevam o valor comercial dos explorados[18].

Dimenstein relata que muitas vezes a exploração sexual juntamente com miséria estão atreladas a um cenário de escravidão psicológica e sexual, o qual é retirado dos explorados seu único bem que é seu próprio corpo[16].

Para Saffioti, violência e exploração sexual estão ancoradas nas desigualdades sociais e econômicas o qual proporcionam as crianças a se tornarem mercadorias, sendo estas realidades combatidas com a criação de políticas e equipamentos sociais e programas de geração de renda[14].

Considerações finais: Saúde pública ante a exploração sexual de crianças

Ante os artigos e estudos sobre a violência e exploração sexual de crianças fica evidente a necessidade de o assunto ser encarado pela política de saúde pública, além de se mudar o modo de enxergar, entender e combater tais práticas, sendo muito importante o olhar técnico dos profissionais de saúde, a fim de se identificar sujeitos passíveis do abuso e exploração[19]. A partir desta identificação, o profissional de saúde deve buscar a articulação com os diversos serviços e setores da rede de proteção básica e especial buscando sempre a efetivação dos direitos tanto da criança como de seus familiares.

Segundo os vários autores, fica claro que a questão da exploração e abuso de crianças é fortemente uma demanda a ser entendida pela saúde pública, sendo, porém prejudicada pelo baixo investimento, falta de interesse e um forte preconceito quanto ao assunto, motivos pelo qual encontra se pouca literatura sobre um tema tão sério.

Ante a negativa de muitos setores quanto ao assunto, fica evidente a necessidade de ações, trabalhos, debates sobre o tema, além de se apoiar programas e projetos que estejam comprometidos com assunto.

De acordo com Minayo, não podemos esquecer que muitas vezes a exploração ocorre dentro da família, provocados por questões de vulnerabilidade e miséria, o qual a fim de amenizar a fome, sede, frio a exploração acaba sendo aceita como forma de garantir um pouco de dignidade mesmo sem perceberem que o ato em si gera a perda desta mesma dignidade, estes dados reforçam a necessidade de uma abordagem familiar e do grupo social o qual a partir desta problematização deve se buscar uma articulação de introdução e atuação da Saúde Pública[10].

De acordo com Costa, cabe a sociedade e em especial a área da saúde o diagnóstico precoce deste tipo de violência assim como tratamento e encaminhamento para a rede de assistência e proteção a criança, sendo importantíssimo contribuir efetivamente para o desenvolvimento saudável de crianças vítimas de exploração e abuso[20].

O resultado deste estudo é poder contribuir para o conhecimento dos profissionais de saúde, assim como fortalecer seu conhecimento sobre o assunto com o intuito de efetivar a rede de garantias de direitos das crianças e seus familiares, vítimas da violência, abuso e exploração sexual.

Referências

1. Sanderson, C. 2005. Abuso sexual em crianças. São Paulo: M Books, PP 15-24.
2. O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos, disponível em http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-c%C3%B3digo-de-menores-e-o-estatuto-da-crian%C3%A7a-e-do-adolescente-avan%C3%A7os-e-retrocessos. Acesso em 18 Junho 2017.
3. BONASSA, J. Redes Locais de Proteção Integral. São Paulo, 2005. Disponível em: http://www.kairos.srv.br/redes_de_protecao_integral.pdf. Acesso em 20 junho.2017.
4. Brasil Estatuto da Criança e do Adolescente/Secretaria Especial dos Direitos Humanos. Ministério da Educação, Assessoria de Comunicação Social. Brasília:
5. TEIXEIRA, Sonia Maria Fleury. O desafio da gestão das redes de políticas. In: VII Congreso Internacional del CLAD sobre la Reforma del Estado y de la Administración Pública, Lisboa, Portugal, 8-11 Oct. 2002. Disponível em: http://unpan1.un.org/intradoc/CLAD/clad0043204.pdf..

6. https://www.unicef.org/brazil/pt/Cap_03.pdf. Acesso em 02 Julho2017
7. Protocolo Facultativo para a Convenção sobre os Direitos da Criança 2000 Unicef. https://www.unicef.org/brazil/pt/resources_10123.htm. Acesso em 02 julho2017.
8. MOTTI, A. J. A.; SANTOS, J. V. Redes de proteção social à criança e ao adolescente: limites e possibilidades. In: Associação Brasileira de Defesa da Mulher, da Infância e da Juventude. Fortalecimento da rede de proteção e assistência a crianças e adolescentes vítimas de violência sexual. Brasília, 2008. Disponível em: http://www.portalasbrad.org.br. Acesso em: 15 junho 2017.
9. FRENK, J., 2004. A nova saúde pública. In: *Crises na saúde Pública: reflexões par o debate* (Organización Panamericana de la Salud, org.), pp. 75-93, Washington, DC: OPAS. (Publicación Científica, 540) Acesso 15 junho2017.
10. MINAYO, M. C. S., 1999. A violência na adolescência: um problema de saúde pública. *Cadernos de Saúde Pública,* 1: 278-291.
11. BARRY, K., 2001. Prostituição e vitimitização. A mulher ausente: *Editora as mulheres,* PP, 63-78 Santa Catarina.
12. GOFFMAN, E., 2002. *Estigma: Notas sobre a Manipulação da Identidade Deteriorada.* Rio de Janeiro: Guanabara.
13. LUPPI, C. A., 1999, 2ºed. *Malditos Frutos do Nosso Ventre.* São Paulo: Ícone, pp 40-48.
14. SAFFIOTI, H., 1999. Exploração sexual de crianças In: CriançasVitimizadas: *A* Síndrome do Pequeno Poder (M. A. Azevedo & V. N. A. Guerra, orgs.), pp. 48-90, São Paulo: Iglu
15. https://www.unicef.org/brazil/pt/media_13759.html, Acesso em julho2017.
16. DIMENSTEIN, G., 1992. *Meninas da Noite: A Prostituição de Meninas Escravas no Brasil.* São Paulo: Ática.
17. Loyola , A. 2008- http://www.childhood.org.br/meninos-em-situacao-de-exploracao-sexual-desconhecem-politicas-de-protecao. Acesso em julho 2017.
18. AZEVEDO, M. A., 2006. Prostituição infantil: Uma incursão indignada pelo lado não-respeitável da sociedade. In: *Quando a Criança Não Tem Vez: Violência e Desamor* (M. H. F. Steiner, org.), pp. 109-113, São Paulo: Pioneira. (Série Cadernos de Educação).
19. Brasil portaria nº 1.130 de 5 de agosto de 2015. Institui a Política Nacional de Atenção Integral á Saúde da Criança (PNAISC) no âmbito do Sistema Único de Saúde. Disponível em http://bvsms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2015/prt1130_05_08_2015.html. Acesso em 01 agosto 2017.
20. COSTA, C.H. Sistema de garantia de direitos e a política pública. Disponível em: http://www.wcf.org.br/ Acesso em: 07 agosto. 2017.

34552

O VIÉS FILOSÓFICO E A FORÇA COGENTE DOS PRINCÍPIOS, SUA PLENA EFICÁCIA SANCIONATÓRIA NO CPC/2015

Cláudia Lúcia Soares da Silva Santos

Mestranda em Direito pela UNINOVE -. Especialista em Direito Processual Civil.com ênfase no Novo Código de Processo Civil – UNINOVE c.soaressantos.adv@gmail.com

Resumo

O presente artigo tem por objetivo analisar o viés filosófico e a força cogente principiológico, bem como, sua eficácia sancionatória positivada no Novo Código de Processo Civil. Diante das complexas formas de relacionamentos sociais, eivados no pós moderno, onde quase tudo passa pelo crivo da instantaneidade. Vivemos em uma sociedade globalizada, dinamizada exigindo uma adequação do direito a essa realidade. Ainda que o direito não engrene na mesma velocidade luz das relações intersubjetivas e interativas de informações em tempo real via rede mundial web, se faz indispensável o redimensionamento do direito, alinhando seus institutos tradicionais à nova realidade, ou mesmo criando novos com o objetivo de regular as condutas humanas em vista de suas relações intersubjetivas. O Código de Processo Civil/2015, concatenado com os princípios constitucionais da Magna Carta de 1988, oferece resposta às exigências contemporâneas, fazendo surgir o processo não mais como mero instrumento de resolução de conflitos, mas como meio eficaz de distribuição da justiça. A nova sociedade que desponta no século XXI marcada pela ausência de limites, especialmente com o outro, por demandas lastreadas em sentimentos violentos e viscerais e, não somente com o objetivo de sanar pretensões resistidas e, ainda pelo uso exagerado de armadilhas processuais com forma de alongar o curso normal do processo, evitando a sentença de todas as formas. Surge o nortear e saneador como instrumento de eficácia, ainda que de forma ainda não tão impactante, mas um grande passo para esta diversidade das relações interpessoais.

Palavra-chave: Filosófia- Código de Processo Civil 2015. Princípios. Eficácia. Sanção.

ABSTRACT: The purpose of this article is to analyze the philosophical bias and the principiological cogent force, as well as its positive punitive efficacy in the New Code of Civil Procedure. Faced with the complex forms of social relationships, influenced in the modern post, where almost everything passes through the screen of instantaneity. We live in a globalized society, dynamized demanding an adaptation of the right to this reality. Although the law does not engege at the same speed the light of intersubjective and interactive relations of information in real time via web world web, it becomes indispensable the resizing of the law, aligning its traditional institutes to the new reality, or even creating new ones with the objective of regulating The human conducts in view of their intersubjective relations. The Code of Civil Procedure / 2015, linked to the constitutional principles of the 1988 Magna Carta, responds to contemporary demands, making the process no longer a mere instrument of conflict resolution but an effective means of distributing justice. The new society that emerges in the XXI century marked by the absence of limits, especially with the other, by demands based on violent and visceral feelings, and not only with the objective of healing resisted pretensions and also by the exaggerated use of procedural pitfalls in the form of Lengthen the normal course of the process, avoiding judgment in all its forms. Surge and guidance as an instrument of effectiveness, although not yet so striking, but a great step towards this diversity of interpersonal relationships.

Keywords: Philosophy - Code of Civil Procedure 2015 - Principles - Effectiveness - Sanction

1 Introdução

Com tempo vai a ideia do direito como arcabouço de normas jurídicas ágeis a tornar a vida em sociedade possível. A priori o direito, no plano mediato, promoção da paz social, seu escopo magno de ser. Deste ideário não destoa a esteira processual.

Propagar acerca de princípios adentra não somente pela vértebra etimológica da palavra, idealizado no conceito da gênese, inicio de algo, ou a priori de um determinado instituto normativo. É romper e ir mais longe. Apontam quais direcionamentos devem tomar o conjunto harmônico de normas, interpretado de forma cogente com a valoração dos princípios.

Assim, não postulam os princípios meros programas ociosos, fugaz, abstratos ou axiomas que norteiam e nos impelem a ver a efetividade cogente, de observância obrigatória a todos os aplicadores do direito, inclusive com plena eficácia sancionatória.

Arnaldo Vasconcelos pontuou no meados do século XX a condição jurídica vinculativa dos princípios como:[…] há exagero positivista, inadmissível, quando se diz que tais tipos de normas, a exemplo dos textos constitucionais onde se proclamam os direitos e garantias do individuo, constituem apenas declarações políticas, afirmações doutrinárias, aspirações ideológicas ou coisas do mesmo jaez. Isso porque não se pode compor o imperativismo que professam, com o modo indicativo pelo qual referidas normas se formulam. Na verdade, como se viu anteriormente, não representa mera aspiração ideológica o preceito da Constituição brasileira de 1967, onde se dispõe, por exemplo, que "todos são iguais perante a lei sem distinção de sexo, raça, trabalho, credo religioso e convicções políticas" (art. 153, § 1º, 1ª parte) (VASCONCELOS, 1986, p. 291).

No presente a doutrina e jurisprudência, ressalvadas alguns posicionamentos divergentes, apontam no sentido de conceber caráter normativo aos princípios. Posicionamento oposto que não é recepcionado no pensamento jurídico contemporâneo, de modo similar caminhando a jurisprudência.

A expressão princípio além de ser princípio, também é o meio e o fim, claramente abstrata, os princípios atingiram no direito contemporâneo lugar de evidência, não como instrumento de integração somente, mas como "lei", a garantir ao intérprete aplicar a norma com a possibilidade de oferecer a cada qual seu pertence, observando as desigualdades, promovendo a efetividade da justiça.

A obrigatoriedade da eficácia dos princípios expande o ordenamento jurídico de forma ampla, o direito processual não poderia estar omisso ao fenômeno. A propósito, o processo, instrumento da Jurisdição por sublimidade, meio de distribuição de justiça, propenso às influências positivas principiológicas, estas quanto mais vigentes, o levam à consumação de uma justiça efetiva.

A força obrigatória de tais postulados, inseridos no campo próprio do direito processual civil, ramo do direito público, com autonomia científica reconhecida pelas correntes de pensamento jurídico. Avocou, pois, os princípios, na esteira processual civil, posição estruturante como fonte normativa cogente e aplicável a todo o sistema e subsistemas processuais.

Diante dos apontamentos, sem pretensões de esgotar, a proposta de abordagem dos aspectos princípiológicos no Novo Código de Processo Civil, visando a discussão do tema na perspectiva constitucional e processual propriamente dita.

No CPC/2015 a dialógica, a acepção politica e humanista, tendente a proteger os atributos da **pessoa** humana, consolidou grande relevo a conotação de um processo direcionado a uma justiça efetiva, destinada à corrigir desigualdades sociais, permitindo o acesso pleno ao poder jurisdicional.

2 O século XXI e suas tendências na esfera processual civil

A teoria do direito traz um apontamento da mudança de um sistema lógico-dedutivo, baseado no dogma da subsunção, para um patamar jurídico discursivo, que inseri a moral e percebe o processo como um local indispensável à efetivação do direito, por proporcionar a via democrática de argumentos. Neste viés, o Código de Processo Civil /2015, traz em seu bojo a reformulação do sistema processual.

A realização de negócios tendo por meio normas processuais ou ainda a questão comportamental das partes no processo, é de suscitar, de certa forma, espanto pela novação. A legislação processual civil nunca concebera a possibilidade de tão ampla de cooperação e socialização, até mesmo, de negócios atípicos, que põem a prova a versatilidade do homem.

A exemplo de desse dínamo atual, é possível passar pela imaginação uma negociação por meios de comunicação por meios atípicos como mensager a saber, SMS, WhatsApp e ainda facebook), possibilidade de depoimento feito de forma escrita, a possível renúncia a recursos, poder fazer a supressão de instâncias por convenção, partilhar repartição atípica de custas, permitir supressão da execução provisória, ser possível condicionamentos à execução etc

Percebe-se, portanto, o surgimento de uma inovação no direito processual brasileiro, a enfrentar não apenas antigas construções teóricas, mas também gerar na sociedade mudança de mente e comportamento, o grande paternalismo estatal ainda com raízes profun-

das em nossa cultura. Não deixando fora de forma oportuna, que, até mesmo na esfera penal, são concebidas negociações processuais, como pode ocorrer nos acordos de colaborações premiadas, tão marcantes e discutidas em nossa modernidade líquida, muito bem fundamentada na obra do saudoso filósofo Zygmunt Bauman.

2.1 O propósito impactante do novo código processual civil contemporâneo

No CPC/2015, é notório o propósito do legislador em estabelecer uma ligação estrita e concatenada à Carta Magna, enfatizando um alinhamento com os postulados normativos nela elencados.

Com o propósito, de afirmar que a dignidade da pessoa humana configura a essência, sua linha estrutural, sobre a qual se edifica todo o ordenamento processual encorpado .

Adentrando aos propósitos impactantes positivados no CPC/2015, hábeis a emprestar nova dinâmica ao processo civil brasileiro, é relevante destacar que, no campo propriamente principiológico, não há grandes inovações, a exceção de alguns.

Sem poupar esforços, há inegável constitucionalização dos princípios processuais, trazendo novos paradigmas normativos da Constituição da República, com relevo aos ditados expressamente no art. 5º. Assim, não deixou o novo CPC de preconizar os princípios constitucionais implícitos, sintonizando-o à ordem jurídica constitucional. Coroando, em norma infraconstitucional, dos princípios de índole originariamente constitucionais.

O novo diploma representa substancial inovação principiológica, empreendendo numa nova dinâmica instrumentação jurisdicional. Nesta mudança de paradigma um diploma novo, cuja sua gênese impacta a jurisdição ostensivamente. Cuida-se efetivamente de uma codificação aliada com a marca do pós-modernismo, embasado em princípios constitucionais e outros próprios do processo. Assim, o mérito alinha-se a sistematização legal dos princípios constitucionais. Com a vinculação sistêmica dos princípios ao processo, de maneira a permitir a extração de seus propósitos de forma harmônica e organizada.

O legislador deixou explícito que : "Das normas fundamentais e da aplicação das normas processuais", ressaindo a importância imprimida à força compulsória dos princípios ao considerá-los como norma jurídica de cunho vinculativa. No entanto, ao contrário antigo Código de 1973, que relatava os princípios de modo esparso e descontextualizado o atual zela pela excelente técnica legislativa, ao compô-los de modo organizado e sistematizado, a uma dando o viés normativo sobre o qual se vinculam todo o sistema e subsistemas, a duas por facilitar a aplicação do direito ao caso concreto, eis que simétrico aos princípios vinculativos de todos os ramos processuais.

Dentre os propósitos impactantes pode-se destacar quanto à análise dos princípios que o informam. Nesta esteira, ainda que se reincide vários dos princípios já elencados e aclamados de modo disperso pelo CPC de 1973, acertivo é que o novo código prioriza por emprestá-los mais intensidade, ganhando mais força e coesão, não se figurando como simples modelos programáticos , mas imprimindo condição de autêntica norma jurídica vinculativa, subordinando a validade do sistema aos tais paradigmas. Inegável que referida característica traduz-se em conquista do novo instituto processual.

Na linha similar, o princípio da dignidade da pessoa humana, sendo emblemática a previsão legal constante no ordenamento, para quem o aplicar, assim, o juiz atenderá aos fins sociais e às exigências do bem comum, resguardando e promovendo a dignidade da pessoa humana e observando a proporcionalidade, a razoabilidade, a legalidade, a publicidade e a eficiência.

O alinhamento reproduzido no dispositivo agrega vários princípios nele condensados. Fica notório que o juiz fica vinculado, ao aplicar a ordem jurídica ao caso concreto, à observância obrigatória de concatenar sua atividade às exigências sociais e do bem comum. Ainda, deverá sem perder de vista, a questão da dignidade da pessoa humana, a fim de promovê-la. Ademais o legislador ordinário inseriu expressamente com os princípios da proporcionalidade, razoabilidade, legalidade, publicidade e eficiência. Todos sedimentados em um único dispositivo.

Ao dispor vários princípios de forma consolidada em único dispositivo, o novel CPC nos leva à plausível ideia de que referidos princípios deverão ser respeitados em seu aspecto harmônico, sem repelência de qualquer que seja.

Princípios outros, embora não propriamente inovadores, são dignos de referência. O impactante princípio da cooperação das partes, versão pós-moderna do princípio da lealdade processual, vem contextualizado nos seguintes moldes: Se a causa apresentar complexidade em matéria de fato ou de direito, deverá o juiz designar audiência para que o saneamento seja feito em cooperação com as partes. Nesta oportunidade, o juiz, se for o caso, convidará as partes a integrar ou esclarecer suas alegações.

O CPC/2015 inova uma dinâmica interpessoal a mais apurada da lealdade das partes no processo, tornando-a mais efetivo. Ademais, compromissadas com a verdade e a lealdade, as partes deverão efetivamente colaborar de maneira a alcançar um resultado justo.

A reciprocidade cooperativa entre os órgãos judiciais aponta para a unicidade da jurisdição e o compromisso de cooperação entre os diversos segmentos do judiciário, auxiliando-se mutuamente na prolação de decisões, ou cumprimento de medidas antecipatórias, acentuando-se a eficiência.

As tratativas da imparcialidade, independência na conciliação e mediação, autonomia da vontade na conciliação e mediação, aliada à confidencialidade do mediador e conciliador constituem notória preocupação do legislador em encetar (estrear, começar) às formas alternativas de resolução de conflito, cuidando de escudá-las de garantias estimulantes. Assim sendo, estimulados a vitalização da cultura da conciliação na sociedade brasileira, de nítida colaboração entre litigantes.

No Brasil ainda, lamentavelmente, existe uma cultura do litígio, até mesmo os profissionais do direito em sua formação, acabam por serem doutrinados, para o debate contencioso, dando pouco ou quase nenhum meio de soluções amigáveis ou consensuais dos conflitos, isto faz parte de sua estruturação acadêmica.

É discutido nos processos judiciais, no mais das vezes, situações ligadas aos ressentimentos humanos, de foro íntimo, que propriamente o bem jurídico tutelado pela norma substantiva.

Atrelados a tais postulados, ainda quanto à conciliação e à arbitragem, os princípios da oralidade, informalidade e informação da decisão. O CPC/2015 tem o claro propósito de lançar uma semente da conciliação, dos chamados meios alternativos de resolução de conflitos, sendo necessário algum tempo de aplicabilidade para sabermos os resultados para adaptar de maneira mais efetiva.

Um propósito também impactante novo CPC traduz-se na inserção no sistema processual do princípio da obediência à ordem cronológica das decisões judiciais. A cronologia das decisões está contemplada, sendo uma inovação na legislação processual, projetando impactos positivos aos princípios da eficiência e duração razoável do processo.

A inserção deste princípio no processo civil, os feitos não sofrerão com a maneira aleatória em que são decididos. Nem mesmo a criação de metas pelo Conselho Nacional de Justiça foi capaz de organizar os feitos na ordem cronológica disposta no novo CPC, dito por Duarte (2013):A redação do referido artigo é inovadora, estabelecendo que todos os órgãos jurisdicionais deverão obedecer a ordem cronológica de conclusão para proferir sentença ou acórdão. Essa inovação é louvável, pois o julgamento em ordem cronológica é um imperativo de igualdade. Além disso, essa regra impedirá que julgamento siga ordem distinta considerando as partes envolvidas.

Assim, pelo mecanismo a sociedade poderá fiscalizar melhor a prestação jurisdicional porquanto a lista cronológica dos processos a serem julgados terá ampla publicidade, inclusive, disposta por meio eletrônico na rede mundial de computadores.

O processo, no novo CPC, deverá ser informado pelo princípio do contraditório. De modo diverso não haveria de ser, porquanto derivação lógica da Constituição Federal. Entretanto, o novel diploma trata deste princípio de maneira mais incisiva, de uma feita ficam asseguradas às partes paridade de tratamento. Não haverá espaço para o contraditório meramente formal. Ao contrário, é dever do magistrado zelar pela concretude do princípio.

Do mesmo modo, nenhuma decisão poderá ser dada sem que as partes tenham oportunidade de influenciar sua motivação, não se afigurando licito ao juiz afastar-se da bilateralidade antes de decidir. Tal princípio, verdadeira inovação no conceito de contraditório no âmbito legislativo ordinário, cuja literalidade sugere claramente seus contornos: "Em qualquer grau de jurisdição, o órgão jurisdicional não pode decidir com base em fundamento a respeito do qual não se tenha oportunizado manifestação das partes, ainda que se trate de matéria apreciável de ofício".

Em linhas gerais, os princípios processuais aptos a trazer ao processo civil brasileiro novos tempos, dada a nítida projeção pós-moderna, temos alguns outros tantos que, embora transportados do estatuto de 1973, merecem citação, mesmo porque pelo ganho qualitativo. Destacam-se: processo justo e prestação justa, adequada e eficiente; inércia da jurisdição e o corolário do impulso oficial; igualdade processual; princípio da aderência; probidade processual; inalterabilidade da demanda; instrumentalidade das formas; princípio da eventualidade; impugnação especificada; verdade real e livre convencimento motivado do Juiz; preclusão e devolutividade recursal.

3 A influência filosófica dos notáveis pensadores do desenvolvimento humano e social na práxis principiológicas do CPC/2015

Pensadores e cientistas humanos sempre discutiram a ética em seus estudos sobre o desenvolvimento humano e social, Aristóteles, Kant, Nietzsche, Paul Tillich e tantos outros que sempre estudaram a ética como a compreensão humana que uma sociedade deve respeitar alguns dizem que tem, poucos aplicam na prática, ninguém cumpre à risca.

Primeiramente sobre a ética aplicada ao mundo moderno; a ética não nasce com o homem individualizado, mas se desenvolve apenas nas relações humanas, embora criada e desenvolvida contra o instinto humano de auto-proteção de sobrevivência. Notou-se, historicamente, que apenas quando o homem se relaciona com o outro, surgia a necessidade da educação humana baseada em princípios éticos de respeito com relação aos direitos do outro, por meio de concessões particulares que nem sempre existiram na história mundial do direito; foram desenvolvidos na medida em que o pensamento científico também foi se desenvolvendo de forma humanizada.

Entende-se que a ética apresenta uma sincera funcionalidade essência na vida humana e particularmente no direito; promover o equilíbrio e o bom funcionamento das esferas sociais e políticas. Obviamente não se pode confundir com o direito, apesar da íntima ligação com os direitos humanos, uma vez está relacionada com o sentimento de justiça social tão necessário para o direito contemporâneo. A ética existe em todas as culturas mundiais, mas se reflete de forma diferenciada em cada Estado contemporâneo; reflete os princípios e valores sociais de cada sociedade. A ética tem desdobramentos em todas as áreas humanas e cada uma delas apresenta claras barreiras ao comportamento ético adequado.

Muito pouco desenvolvido no mundo contemporâneo, existe a ética jurídica, talvez porque ainda não se tenha um estudo aprofundado em função da própria positivação do direito material e processual, dando-se a falsa impressão de que todos os comportamentos considerados antiéticos sejam penalizados pelo direito, o que não se mostra como verdade absoluta, em consonância com o próprio entendimento jurídico de que não existe verdade absoluta e sim, apenas verdade processual. Segundo o psicanalista Jorge Forbes[2], se os historiadores estudassem os últimos vinte anos do último século, notariam uma cultura do sem limites; sem limites para distâncias entre cidades e países, sem limites para a revolução tecnológica da internet, sem limites para as possibilidades de cura da medicina, em limites de segurança pela tecnologia aplicada à segurança das pessoas em sociedade, sem limites de beleza pelo desenvolvimento da indústria cosmética e cirurgia plástica.

O resultado para as sociedades contemporâneas atuais é definitivamente marcado pelo crescimento dos quadros depressivos. O limite é inerente ao ser humano, amplamente aplicado na educação humana e extremamente relevante no direito material e processual como forma de se aplicar os meios morais e éticos adequados para se promover a justiça social e um ser humano "humanizado" e ciente de seus direitos limites.

A história do Direito demonstra a relevância das fases recursais[3] aplicáveis aos certames jurídicos em cumprimento ao devido processo legal. A crescente e constante alteração legislativa típica do Judiciário brasileiro, amparado pela predominância do civil law, começa a ser questionada pela academia jurídica com resultados que apontam diretamente para um novo comportamento do Judiciário em cumprimento do devido processo legal de forma justa e ética.O filósofo estudioso do Estado de Luhmann foi quem originalmente desenvolveu a tese de que a burocracia gera mais burocracia, marcando o sociólogo alemão uma sociedade burocratizada típica do século XX. É clara a percepção do quanto o Judiciário brasileiro é burocratizado e dispendioso para todos que atuam no processo, direta e indiretamente. O excesso burocrático associado ao uso indevido dos direitos processuais são os fatores de risco ao saudável cumprimento da Constituição vigente (art. 5º. LXXVIII), baseada na Convenção Europeia de Direitos Humanos, de 1950. Somente a partir do 1950 o processo e os direitos humanos formaram um vínculo jurídico indissolúvel, conforme direito internacional e de acordo com os princípios nacionais sobre o tema..

A discussão teleológica do discurso acadêmico acerca do processo não basta para a busca da transformação do sistema jurídico brasileiro, tendo em vista as falácias instrumentais do novo processo a partir das derradeiras décadas. A procrastinação processual que atinge o direito processual brasileiro promove a negação do regime de cooperação entre todos os participantes da relação processual na busca de resultados justos, solução adequada e tempestiva de conflitos de interesse e na administração de justiça.Essa prática processual nefasta é o espelho fiel da real situação dos tribunais contemporâneos brasileiros; a maior parte das causas observadas nos tribunais superiores se ocupa de matérias de cunho repetitivo, temas dos quais o resultado é francamente previsível juridicamente.E surge a necessidade jurídica de criação de métodos coercitivos dessa inutilidade de repetição de demandas, coibindo o demandismo estéril e inútil que toma conta de nossos tribunais.A procrastinação como meio de impedimento da entrega de prestação jurisdicional adequada atenta, em sua essência, contra o direito fundamental da tutela jurisdicional adequada e atenta, em sua essência contra o direito fundamental de tutela jurisdicional efetiva, o Estado Democrático[4] de Direito, o Princípio da Lealdade Processual, os direitos da parte ex adversa e, finalmente, contra os valores e fundamentos da República consa grados na Constituição de 1988, desmoralizando a jurisdição brasileira. Esta prática tem sido denominada esporadicamente em certos casos concretos e a partir dos últimos anos como assédio processual.

O novo instituto que vem sendo criado, por não se confundir com as hipóteses de litigância de má-fé, permite a interpretação no sentido da necessidade de reparação dos danos causados.

A defesa da ética processual visa a coibição dos excessos processuais do processual civil principalmente com a obrigação de reparar o dano e que não depende de requerimento das partes. Há, pois, um interesse público em coibir os excessos praticados em condutas contrárias à moral e ética inerentes ao processo, garantindo-se maior credibilidade e eficiência do processo.

Afinal o processo contemporâneo é regido pelo contraditório dinâmico, com participativo e sob a índole da cooperação. Principalmente em face do direito fundamental dos jurisdicional à duração razoável do processo e o acesso à justiça[5] com efetividade para produção da paz social.O processo do conhecimento com suas bases filosóficas do século dezenove em comparação com que se pretende em termos de justiça processual para o novo século que exige referencial teórico diferenciado e diversificado para a compreensão da sociedade democrática.

O movimento ético marcou notadamente a entrada do século XX, a partir do final da era militar brasileira, inaugurou-se o desenvolvimento jurídico no sentido de um modelo processual mais amplo e completo, tanto em termos normativos como da eficácia prática. Enfim, o direito processual autônomo ganharia novos contornos éticos, baseados na busca do bem comum, pela uniformização da jurisprudência, pela sincera isonomia das partes e no devido processo legal capaz de dar primazia ao julgamento do mérito.

3.1 Princípio constitucional e suas repercussões no processo civil

O princípio processual junta umbilicalmente ao direito constitucional, mais especificamente aos ordenamentos normativos elencados na CRFB/88, não apenas como postulados ou proposições inspiradoras da norma infraconstitucional, mas com eficácia plena e obrigatória no âmbito processual.

Tratar sobre princípio no Novo CPC passa, portanto, Carta Magna, recebendo realce aqueles do rol do art. 5º e seus desdobramentos. Cabe deixar assente, que tais princípios não se perfazem de modo taxativo.

Certamente a CRFB/88 se apresenta como casa do ordenamento, em cuja a base aderem todos os outros ramos do direito, inclusive o direito processual civil. Daí segue a dedução lógica de que os ramos do direito devem obediência à Carta Política em toda a sua extensão e alcance, sob pena de vulneração das garantias nela encravadas.

Assim na perspectiva, que qualquer ato que infrinja a norma constitucional se reveste de gravidade qualificada e, no âmbito próprio do processo, deve ser expurgada, para assegurar a eficácia da norma mãe.

O respeito aos axiomas constitucionais, princípios éticos por excelência, deve ser objetivo primeiro de todos.A propósito, Barroso (1996 apud Duarte, 2013), leciona: […] os princípios constitucionais são, precisamente, a síntese dos valores mais relevantes da ordem jurídica. A Constituição […] não é um simples agrupamento de regras que se justapõem ou que se superpõem. A idéia de sistema funda-se na de harmonia, de partes que convivem sem atritos. Em toda ordem jurídica existem valores superiores e diretrizes fundamentais que 'costuram' suas diferentes partes. Os princípios constitucionais consubstanciam as premissas básicas de uma dada ordem jurídica, irradiando-se por todo o sistema. Eles indicam o ponto de partida e os caminhos a serem percorridos.

O CPC/2015 faz a síntese dos princípios constitucionais, elencando-os nos doze primeiros artigos, sendo aplicável em toda a sua extensão os ensinamentos acima reproduzidos, sem embargo de alinhar vários outros em dispositivos dispersos.

3.2 Do princípio da dignidade humana

A aplicação de qualquer instituto processual abriga-se da dignidade da pessoa humana. É neste propósito, que insurge a teleologia de todo o processo civil: garantir a efetividade da dignidade humana, verdade axiológica basilar de todo o ordenamento processual civil.

Leciona Fux (2011 apud Duarte, 2013): "Assim é que, v.g., na solução de uma questão humana deve assumir relevo a regra infraconstitucional à luz do princípio da dignidade da pessoa humana".

A constitucionalização autêntica do processo civil brasileiro, presente também nos outros seguimentos processuais, resguardando e promovendo a dignidade humana como valor máximo da prestação jurisdicional. O juiz, partes e advogados devem concretizar este princípio, tornando-o eficaz, palpável em cada ato realizado, de maneira não somente a promovê-lo, como proclamá-lo a toda a sociedade como padrão de conduta a ser perseguido por todos nas múltiplas formas de relacionamento social.

A dignidade do homem como premissa normativa, não apenas legal, temos presente que tal não contempla a ideia de infinitude, estando atrelado ao princípio da reserva do possível, sinalizando o máximo de dignidade, mas dentro do possível, conforme doutrina Rech (2013):

Segundo essa doutrina, é necessário que além de uma previsão legal para a prestação desse direito haja também recursos materiais disponíveis para sua satisfação, motivo pelo qual, em fase judicial, defende que

os juízes não teriam capacidade funcional necessária para garantir a efetivação das prestações dos direitos sociais, tratando-se que questão que foge dos âmbitos judiciais. Essa teoria surgiu a partir da jurisprudência constitucional alemã, segundo a qual a construção dos direitos às prestações materiais por parte do Poder Público está sujeita à condição de disponibilidade dos respectivos recursos. Nesse entender, a decisão sobre a disponibilidade, ou não, desses recursos, é discricionária, governamental e parlamentar, através da composição dos orçamentos públicos. "A expressão reserva do possível procura identificar o fenômeno econômico da limitação dos recursos disponíveis diante das necessidades quase sempre infinitas a serem por eles supridas".

3.3 Do princípio do devido processo legal

Princípios constitucionais de absoluta importância ao desenvolvimento do processo, de igual modo garantidores da dignidade da pessoa por meio reflexo, são vislumbrados na vigente ordem constitucional. Capitaneando esta ordem normativa, temos o devido processo legal com seus consectários lógicos do contraditório e ampla defesa.

Neste aspecto, fica claro que os princípios, decorrência de uma ordem jurídica harmônica, não se repelem ou se excluem. Mas se completam mutuamente dentro de sua dialética própria.

O devido processo legal constitui princípio constitucional atinente à todos os níveis de processo representativo da segurança jurídica. Não nos remete à simples ideia de procedimento, como sequência de atos concatenados formalmente previstos para entrega efetiva de uma jurisdição justa, com respeito às garantias processuais.

Em que pese, a importância do tema, indicativo de uma dialética processual alicerçada em bases sólidas, doutrinariamente apontada a existência de um devido processo legal substantivo ou material. Neste sentido, leciona Lenza (2010, p. 793):

Valendo-nos de interessante estudo de Olavo Ferreira, "o princípio do devido processo legal tem duas facetas: 1) formal e 2) material. O segundo encontra fundamento nos arts. 5º, inciso LV, e 3º, inciso I, da Constituição Federal. Do devido processo legal substancial são extraídos os princípios da razoabilidade e proporcionalidade [….]

A garantia individual, como aponta a doutrina acima, o devido processo legal reflete ainda de modo implícito os princípios da razoabilidade e proporcionalidade, sem perder sua linha estruturante do processo como garantia de democratização do processo.

É de importância ímpar no processo civil contemporâneo, pois dele extraem-se também os corolários da razoabilidade e proporcionalidade, ambos como mecanismos normativos de alcance pleno da dignidade da pessoa humana no processo.

Assim o Supremo Tribunal Federal, após promulgada a Constituição Federal de 88, vem paulatinamente acolhendo em seus julgados a proporcionalidade e razoabilidade, conforme escolio de Abrantes (2014, p. 12):

Desta forma a crescente utilização do conteúdo do princípio da proporcionalidade pelo Supremo Tribunal Federal, em seus julgamentos, fruto do amadurecimento democrático pelo qual passa o país, desde que promulgada foi a atual Carta Política.

3.4 Dos princípios do contraditório e da ampla defesa

Os princípios do contraditório e ampla defesa determina impositivamente a possibilidade de participação efetiva dos sujeitos processuais em todas as fases em que desenvolve a relação processual. A característica destes postulados reside na possibilidade de que cada parte pode contribuir com a construção da verdade, de maneira a influenciar o Estado Juiz no exercício da atividade jurisdicional, colaborando reciprocamente ao nível argumentativo, como também na esteira própria da produção de prova.

Antes de serem vistas como antagônicos, os sujeitos processuais titulares do direito material em discussão. são colaboradores do Estado Juiz, por meio do contraditório e da ampla defesa, perfazendo o ideário dialético do processo, lançando os elementos necessários à prolação de uma sentença justa e efetiva. Assim consistem os princípios do contraditório e da ampla defesa.

3.5 Do princípio da duração razoável do processo

O grande tema da atualidade é a demora dos feitos tem comprometido a efetividade da Justiça, sendo inegável e avassalador os efeitos na vida dos cidadãos, conforme noticia veiculada no CNJ (S.D.), ora transcrita:

O Conselho Nacional de Justiça (CNJ) deve adotar mais uma iniciativa no sentido de combater a morosidade da Justiça, um dos maiores problemas enfrentados pelo Judiciário. Foi aprovada na sessão do CNJ desta terça-feira (14/11) a criação de uma comissão para analisar o assunto e propor ações para agilizar o funcionamento do Judiciário.

A partir daí, o fenômeno social do desprestigio da Justiça no seio da sociedade, fruto da demora na entrega da prestação jurisdicional.

A morosidade ou para alguns a letargia do Judiciário tem despertado a atenção não somente dos operadores do direito, como da doutrina, porquanto

fere, de uma só assentada, vários princípios constitucionais, merecendo destaque o da eficiência insculpido no art. 37 "caput" da Constituição Federal. Atendo à problemática, foram várias as incursões do legislador em buscar uma solução plausível e que guarde o necessário equilíbrio, com não poucas reformas imprimidas no texto no vigente CPC.

No bojo das reformas processuais, com vistas a exurir a lentidão da prestação jurisdicional, a Emenda Constitucional nº 45/2004 inseriu na Constituição da República o princípio da duração razoável do processo, cuja previsão acha-se contextualizada no art. 5º, XXXVI, da Constituição Federal.

Assim por norma principiológica, o processo deve ser concebido em sua existência temporal de modo razoável, mas comprometido com a efetividade e justiça no seu destrame. Neste enfoque, não há lugar para reformulações legislativas costuradas de maneira açodada, com os olhos voltados apenas para celeridade.

Exemplo eloquente em nosso sistema processual em que o legislador lançou o olhar à rapidez do processo, dando-lhe ênfase, encontramos a Lei nº 11.419/2006, que disciplina a informatização do processo judicial pátrio.

Apesar de configurar uma indiscutível conquista, são conhecidos os problemas ainda enfrentados com a virtualização processual, atingindo Juízes, partes, serventuários da Justiça e, claro, o cidadão comum, com as dificuldades representadas pela exclusão digital.

Já dito por vários há ttambém a vulneração ou mitigação de vários princípios constitucionais pela institucionalização do processo judicial eletrônico, entre eles, a publicidade, devido processo legal e inafastabilidade da jurisdição.

Entretanto, o legislador não poderia postar-se alheio às conquistas da ciência de outras áreas. Aliás, parece-nos crível que todas as evoluções qualitativas do direito sempre estiveram aliadas às grandes descobertas de outros campos do conhecimento humano.Já foi instituído na ordem jurídica pátria a realização de atos processuais eletrônicos, mesmo aqueles de cunho nitidamente pessoais, como ocorre com na possibilidade de realização de audiências de interrogatórios por videoconferência. Cogita-se, de igual modo, na realização de citação eletrônica.

A virtualização dos processos ainda ocorre de maneira incipiente.Em comentário sobre o art. 1º da Lei nº 11.419/2006, apontando o pioneirismo da legislação brasileira, leciona Calmon (2008, p. 45):

Informatização de processos judiciais é uma matéria praticamente nova em todas as partes do mundo, sendo claro o pioneirismo da legislação brasileira

3.6 Do princípio da publicidade processual

A publicidade dos atos processuais ganha status constitucional como verdadeira garantia contra o absolutismo estatal. Garantia de todos os atores do processo, inclusive o Juiz.

Pela publicidade, estabelece-se um sólido mecanismo de controle do acerto das decisões judiciais. Às partes, para impugná-las pelos meios recursais disponíveis no ordenamento processual. À sociedade, no contexto de fiscalização da eficiência da atividade judicial por via da consulta aos autos do processo.

Demais, a publicidade constitui-se em parâmetro ao próprio Juiz, sabedor de que sua decisão está sendo objeto de análise, em tese, por toda a sociedade, tendendo a imprimir mais acerto na fundamentação. Traduz-se, sob tal aspecto, verdadeiro estímulo ao atendimento do princípio da eficiência moldado no art. 37, da Constituição Republicana.

3.7 Do princípio da inafastabilidade da jurisdição

A atividade estatal é multifacetária, constituindo a Jurisdição apenas uma das múltiplas faces de sua ingerência na sociedade. Por ela, através do Estado Juiz, alcança-se a solução dos conflitos de interesses. Mais que isto, afigura-se razoável afirmar que a jurisdição é uma ferramenta estatal destinada a estabelecer a paz social.

O direito de ação é dogmático e indisponível. Inafastável por excelência. Dele cuidam todas as civilizações onde impera o estado democrático de direito.

Aliás, soa impróprio no neoprocessualismo falar-se em direito de ação. O princípio da inafastabilidade da jurisdição sintoniza-se com a ideia não apenas de provocar o estado Juiz por meio da ação, mas também com o escopo de obter uma resposta alinhada com um processo justo, com uma justiça efetiva e proclamadora da dignidade humana.

Cuidou o constituinte originário de preconizá-lo de modo enfático no art. 5º, XXXV, da Constituição Republicana de 1988, para quem: "XXXV - a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito".

Em tal contexto, não podemos imaginar o princípio da inafastabilidade da jurisdição apenas sob a ótica do direito de provocar a atividade jurisdicional por meio da ação. A resposta judicial à lesão a direito deve ser célere, proporcional, equilibrada, fundamentada, eficaz e acima de tudo justa.

3.8 Do princípio da fundamentação das decisões judiciais

Por outro lado, alia-se ao princípio da inafastabilidade da jurisdição a imposição de que as decisões judiciais sejam sempre fundamentadas. Com efeito, ao fundamentar a decisão, o Estado Juiz torna possível aos litigantes conhecer as razões fáticas e jurídicas que conduziram ao dispositivo, ao tempo em que, por via da publicidade do ato, possibilita a fiscalização da sociedade contra eventuais abusos ou desvio de poder.

A propósito do tema, o escolio de Bulos (2011, p. 687) é elucidativo:

[…] houve época em que o princípio da motivação das decisões judiciais era tratado como uma garantia técnica do processo. Modernamente, o pórtico constitui uma garantia de ordem politica e, simultaneamente, uma garantia da própria jurisdição. Num Estado Democrático de Direito, é mediante sentenças fundamentadas e descomprometidas com interesses espúrios que se avalia a atividade jurisdicional. As partes averiguam se suas razões foram respeitadas, sendo examinadas, pela Autoridade jurisdicional, com imparcialidade e senso de Justiça.

A garantia da fundamentação das decisões judiciais, a qual ganha maior relevo no direito processual contemporâneo, não deixa de ser também uma garantia do Juiz, na medida em que expressa sua imparcialidade e torna publica a lisura no desempenho de suas elevadas funções de distribuir justiça.

Assim entende Lenza (2010, p. 793):

Pelo exposto, o dever de motivar as decisões judiciais (o livre convencimento motivado – CPC, arts 131,165, 458; CPP, art. 381, III etc.) deve ser entendido, numa visão moderna do direito processual, não somente como garantia das partes. Isso porque, em razão da função política da motivação das decisões, pode-se afirmar que os seus destinatários "… não são apenas as partes e o juiz competente para julgar eventual recurso, mas quaisquis de populo, com a finalidade de aferir-se em concreto a imparcialidade de justiça das decisões".

À obviedade, os princípios expressos na Constituição Federal não são exaurientes e taxativos, de maneira que vários outros podem ser extraídos de modo implícito e igualmente compulsórios no desenvolvimento do processo.

Eis, em linhas gerais, alguns dos princípios constitucionais com reflexos no processo civil pátrio, sem os quais não se pode empreender incursões sobre institutos processuais no projeto de Novo Código de Processo Civil, dada a sedimentada ideia de um direito processual constitucional.Passemos a discorrer sobre os aspectos positivos do projeto do novel Código de Processo Civil, como instrumento não apenas de solução de conflitos, mas como ferramenta estatal hábil a promover a dignidade da pessoa humana na sua mais irrestrita acepção.

4 Conclusão

Apontamos alguns dos aspectos principiológicos positivos do projeto de Novo Código de Processo Civil. O Novo CPC, como está sendo identificado, traz inúmeros instrumentos de mudanças representativas de uma contemporânea visão científica do processo, em especial a concretude das regras constitucionais.

Alguns dos princípios são inovadores. Outros, nada obstante extraídos do Código anterior e oriundos de tempos imemoriais da processualística, ganharam novas roupagens, mutações que tornam o instrumento da jurisdição um mecanismo estatal eficaz de resolução de conflitos. Aliás, o novo processo civil não fica restrito simplesmente ao status de instrumento da jurisdição. Sua visão passa a ser política, educadora, catalizadora da diminuição de desigualdades, com potencialidades efetivas de tornar o país mais Justo.

O tempo ditará o ritmo adaptativo dos institutos, sistemas e subsistemas encampados no projeto. O Novo CPC configura-se como o mais ousado e avançado sistema processual já visto no Brasil. Entre erros e acertos, a iniciativa do legislador deu inicio a uma fase distinta das anteriores.

Notas

[1] Mestranda em Direito pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE. Especialista (cursando) em Direito Processual Civil. Pesquisadora no Grupo (Pós Graduandos da Uninove) de Pesquisa em Direito Processual Civil. Endereço eletrônico: c.soaressantos.adv@gmail.com

2 Jorge Forbes é psicanalista e médico psiquiatra, em São Paulo. Doutor em Teoria Psicanalítica pela Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. Doutor em Ciências pela Universidade de São Paulo - USP - Faculdade de Medicina (Neurologia). Mestre em Psicanálise pela Universidade Paris VIII. A.M.E. - Analista Membro da Escola Brasileira de Psicanálise e da Escola Europeia de Psicanálise. Membro da Associação Mundial de Psicanálise - AMP. É um dos principais introdutores do ensino de Jacques Lacan no Brasil, de quem frequentou os seminários em Paris, de 1976 a 1981. Teve participação fundamental na criação da Escola Brasileira de Psicanálise, da qual foi o primeiro diretor-geral.

[3] No momento contemporâneo de evolução do processo civil brasileiro ganha destaque o diálogo, a duração razoável e principalmente a maior sanabilidade que possível do feito, visando a primazia do julgamento do mérito bem como a possível autocomposição amigável das lides.

[4] Logo, para que o processo de fato mereça o qualificativo de democrático/justo e se torne real o clima de colaboração entre juiz e as partes, a nova lei impõe uma conduta leal e de boa-fé, não só dos litigantes, mas também do magistrado, a quem atribuíram os deveres de esclarecimentos, de diálogo, de prevenção de auxílio para com os sujeitos interessados na correta composição do conflito de conflito, criando-se um novo ambiente normativo contrafático de indução à comparticipação (em decorrência dos comportamentos não cooperativos).

[5] Denominamos ser esta a premissa básica de acesso à Justiça: O reconhecimento da pobreza e da marginalização indica a existência de cidadãos subintegrados, não partícipes da cidadania pois excluídos, de forma tendencial e difusa, dos sistemas prestacionais do Estado. Exclusão indica a dependência destes grupos populacionais das prestações dos sistemas funcionais da sociedade (de forma negativa) e sem que tais grupos possam acessar, de forma positiva, tais sistemas prestacionais

Referências

ABRANTES, Renato Moreira de. O Princípio da Proporcionalidade: Gênese e Aplicação na Jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. Disponível em <http://www.integrawebsites.com.br/versao_1/arquivos/0aff93cdb01a1eb5d286e13874c075f6.pdf>. Acesso em: 13 nov 2014.

BARROSO, Luis Roberto. Interpretação e aplicação da Constituição. São Paulo: Saraiva, 1996.

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

BULOS, Uadi Lammêgo. Curso de Direito Constitucional. 6. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

CALMON, Petronio. Comentários à Lei de Informatização do Processo Civil. 2. ed. São Paulo: Forense, 2008.

CONSELHO NACIONAL DE JUSTIÇA. CNJ cria comissão para tentar diminuir a morosidade no Judiciário. [S.D.] Disponível em: <http://www.cnj.jus.br/evento/96-noticias/1947-cnj-cria-comisspara-tentar-diminuir-a-morosidade-no-judicio>. Acesso em 12 nov 2014.

DUARTE, Antônio Aurélio Abi Ramia. Os princípios no projeto do novo Código de Processo Civil: visão panorâmica. 2013. Disponível em: <http:// http://www.editorajc.com.br/2013/03/os-principios-no-projeto-do-novo-codigo-de-processo-civil-visao-panoramica/>. Acesso em: 09 nov 2014.

FUX, Luiz. O novo Processo Civil Brasileiro. Direito em expectativa. São Paulo: Forense, 2011.

LENZA, Pedro. Direito Constitucional esquematizado. 14 ed. São Paulo: Saraiva, 2010.

RECH, Simone Aparecida. A reserva do possível, o mínimo existencial e o poder judiciário. Disponível em: <http://www.ambitojuridico.com.br/site/index.php?n_link=revista_artigos_leitura&artigo_id=3942>. Acesso em: 12 nov 2014.

Senado Federal. Projeto de Lei nº 166/2010. Institui o Novo Código de Processo Civil. Disponível em<http://legis.senado.leg.br/mateweb/servlet/PDFMateServlet?m=97249&s=http://www.senado.leg.br/atividade/materia/MateFO.xsl&o=ASC&o2=A&a=0>. Acesso em 12 nov 2014.

VASCONCELOS, Arnaldo. Teoria da Norma Jurídica. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 1986.

BEDAQUE, José dos Santos. *Direito e Processo.* 6. Ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

CABRAL, Antonio do Passo. *Nulidades no processo moderno: contraditório, proteção da confiança e validade prima facie dos atos processuais.* Rio de Janeiro: Forense, 2010.

_____; DIDIER JR., Fredie; NOGUEIRA, Pedro Henrique Pedrosa (org.). *Coleção Grandes Temas do Novo CPC - v.1 - Negócios Processuais*. Salvador: Juspodivm, 2015.

DIDIER JR., Fredie. *Curso de Direito Processual Civil*. Vol I. 17. ed. Salvador: Juspodivm, 2015.

MARINONI, Luiz Guilherme. *Teoria geral do processo.* 4. ed., rev. e atual. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2010.

MIRANDA, Francisco Cavalcanti Pontes de**.** *Tratado de Direito Privado*, I. Campinas: Bookseller, 2000.

MIRANDA, Francisco Cavalcanti Pontes de. *Tratado de Direito Privado***,** II. São Paulo: RT, 1974.

PASSOS, José Joaquim Calmon de. *Esboço de uma teoria das nulidades aplicada às nulidades processuais*. Rio de Janeiro: Forense, 2005.

PUGLIATTI, Salvatore. *Introducción al Estudio del Derecho Civil*. Cidade do México: Porrúa Hermanos y Cía , 1943.

RHEE, Robert J. *Toward Procedural Optionality: Private Ordering of Public Adjudication.* 84 N.Y.U. L. Rev. 514, 2009. Disponível em: <http://scholarship.law.ufl.edu/facultypub/488>. Acesso em: 27 mai. 2015. 22

DAVIS, Kevin E.; HERSHKOFF, Helen. *Contracting for Procedure*. 53 Wm. & Mary L. Rev., 2011, 507 (2011). Disponível em: <http://scholarship.law.wm.edu/wmlr/vol53/iss2/7>. Acesso em: 27 mai. 2015

ALMEIDA, Diogo Assumpção Rezende de. Das convenções processuais no processo civil. Tese de Doutorado em Direito, Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2014.

BARBOZA, Heloisa Helena; MORAES, Maria Celina Bodin e TEPEDINO, Gustavo. *Código Civil interpretado conforme a Constituição da República*. Rio de Janeiro: Renovar, 2011. v. I.

BRASIL. Código Civil (LGL\2002\400), Lei 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406.htm]. Acesso em: 10.10.2016.

BRASIL. Código de Processo Civil, Lei 13.105 de 2016. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13105.htm]. Acesso em: 10.10.2016.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: [www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm]. Acesso em: 10.10.2016.

BUENO, Cássio Scarpinella. *Curso sistematizado de direito processual civil*. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

BETTI, Emílio. *Teoria geral do negócio jurídico*. Tradução Ricardo Rodrigues Gama. Campinas: LZN Editora, 2003. t. I.

BETTI, Emílio. *Teoria geral do negócio jurídico.* Trad. Ricardo Rodrigues Gama. Campinas: LZN Editora, 2003. t. II.

CABRAL, Trícia Navarro Xavier. Convenções em matéria processual. *Revista de Processo – RePro*, v. 40, n. 241, p. 489-517. São Paulo: Revista dos Tribunais, mar. 2015.

CABRAL, Trícia Navarro Xavier. Negócios processuais sob a perspectiva do juiz. *In*: LUCON, Paulo Henrique dos Santos; APRIGLIANO, Ricardo de Carvalho; SILVA, João Paulo Hecker da; VASCONCELOS, Ronaldo; ORTHMANN, André (coord.). *Processo em jornadas.* Salvador: JusPodivm, 2016.

CÂMARA, Alexandre Freitas. *Lições de direito processual civil*. 16. ed. Rio de Janeiro: Lúmen Juris, 2007. v. I.

CARNELUTTI, Francesco. *Sistema de direito processual civil*. Trad. Hiltomar Margins Oliveira. São Paulo: Classic Book, 2000. v. I.

CHIOVENDA, Giuseppe. *Instituições de direito processual civil*. Trad. Paolo Capittanio. Campinas: Bookseller, 1998. v. III.

CUNHA, Leonardo Carneiro. Negócios jurídicos processuais no processo civil brasileiro. *In*: CABRAL, Antonio do Passo; NOGUEIRA, Pedro Henrique (org.). *Negócios processuais*. Salvador: JusPodivm, 2015.

DANTAS, San Tiago. *Programa de direito civil:* teoria geral. Rio de Janeiro: Ed. Rio, 1979. v. I.

DIDIER JR., Fredie. *Curso de direito processual civil.* 12. ed. Salvador: JusPodivm, 2010.

DINAMARCO, Cândido Rangel. *Instituições de direito processual civil.* 6. ed. São Paulo: Malheiros, 2009. v. II.

34982

REDES SOCIAIS. A GOVERNANÇA CORPORATIVA E A EDUCAÇÃO DIGITAL PARA A PREVENÇÃO DE INCIDENTES NAQUELE ECOSSISTEMA

Adriano Augusto Fidalgo
Mestrando em Educação; PPGE – Uninove.
fidalgo@aasp.org.br

Resumo
O presente artigo fará algumas considerações sobre as redes sociais e como a Governança Corporativa e a Educação Digital são importantes para prevenir incidentes digitais nas redes sociais. Notadamente considerando alguns casos práticos ocorridos, o que poderá redundar em prejuízos à reputação ou a marca das corporações.
Palavras-chave: Redes sociais, Governança Corporativa, Educação Digital e Dignidade da Pessoa Humana.

Abstract
This article will make some considerations about social networks and how Corporate Governance and Digital Education are important to prevent digital incidents in social networks. Not least considering some practical cases that have occurred, which could result in damages to the reputation or the brand of the corporations.

1 Introdução

Vivemos no momento denominado Pós-Modernidade, chamado por Zygmunt Bauman de Modernidade Líquida. Por alguns chamado ironicamente e criticamente de Pós-Verdade[1], sendo marca deste tempo as discussões que se avolumam, eis que nos fenômenos comunicacionais muitos se combatem nas redes, com disputados entre Estados, Instituições, Corporações e pessoas comuns, tendo em conta que as redes sociais deram voz a todos. Tais atos e fatos têm impactos nas esferas pública, administrativa, e de dimensões psicológicas, jurídicas, sociais, pedagógicas e etc.

> Deve-se pensar nas relações sistêmicas, como destacado por GOLEMAN e SENGE[2]: "Eles descrevem três conjuntos de habilidades cruciais para se orientar em um mundo acelerado de distrações crescentes e envolvimento interpessoal ameaçado – um mundo no qual as ligações entre as pessoas, os objetos e o planeta são mais importantes do que nunca. Pense nesses conjuntos de habilidades como um foco triplo – interno, no outro e externo."

Quando se enfrenta questões tecnológicas, especialmente no que se refere à internet e redes sociais, lembra-se da chamada Alegoria da Caverna de Platão, em que se destaca as incertezas e a importância da educação, como mencionado por MACIEL[3]:

De acordo com a apresentação de Platão, Sócrates teria respondido aos questionamentos de Glauco, quanto a influência da educação na natureza humana, descrevendo um aglomerado de pessoas que tem vivido acorrentadas desde a infância, encarando uma parede vazia, incapazes de ver uns aos outros ou a si mesmos. Estas pessoas assistem sombras projetadas na parede vazia, sombras de coisas passando em frente ao fogo atrás delas, e começam a dar nomes a estas sombras. Entre as pessoas e o fogo há uma pequena parede, que impede que os acorrentados vejam aqueles que passam em frente ao fogo, carregando objetos, mas vejam apenas os objetos se movendo, como em um teatro de fantoches. Ainda, os sons vindos de fora ecoam pelas paredes da caverna, fazendo com que os acorrentados pensem tratarem-se de sons produzidos pelos objetos que parecem mover-se sozinhos.

A aparente incerteza que os elementos digitais geram pode ser superada, como aqui será enfrentado, em especial considerando a Educação Digital e a Governança Corporativa para deslindar as situações aqui ilustradas. Assim, nota-se que as questões de ética, cidadania, dignidade da pessoa humana norteando as boas condutas e as melhores práticas primam receber aqui o devido destaque.

2 Objetivos

Explicar como a Educação Digital poderá ser útil a prevenir incidentes digitais. Para aclarar a temática perante o mundo corporativo, bem como, perante o nicho educacional.

3 Metodologia

A metodologia empregada será a de análise de notícias, da legislação e dos institutos da Governança Corporativa, *Compliance* e a Educação Digital, com o fito indutivo analítico. Dialeticamente confrontando as informações para se firmar um posicionamento, embasado em doutrina ligando os assuntos envolvidos.

4 Coleta e tratamento de dados

Por questões éticas só se analisará casos concretos divulgados na mídia, sem adentrar em seus méritos ou sobre assuntos atinentes a intimidade e a privacidade dos envolvidos.

5 Redes Sociais

O uso das redes sociais é um fenômeno tecnológico totalmente relevante no Brasil. Inclusive, nosso país é o que mais usa redes sociais na América Latina[4]. Conforme pesquisa de 2015[5], as cinco redes sociais mais usadas aqui são, por ordem decrescente do primeiro ao quinto colocados, conforme listado: Facebook, Whatsapp, Messenger, Youtube e Instagram.

As chamadas *fake news* se propagam com o nefasto poder de enganar as pessoas, influenciando em decisões e causando desinformação, a ponto de poder inclusive decidir o resultado de uma eleição. A manipulação das informações e um declínio da busca do conhecimento embasado se propagam em dialéticas inférteis e constantes nas redes sociais.

Uma prova de que a massificação do acesso às redes não necessariamente detém o papel de melhoria

1 Disponível em: http://epoca.globo.com/cultura/helio-gurovitz/noticia/2017/08/o-jornalismo-na-era-da-pos-verdade.html. Acesso em: 23/09/17.

2 GOLEMAN, Daniel. SENGE, Peter. *O Foco Triplo. Uma nova abordagem para a educação.* 1ª Edição, Rio de Janeiro, Objetiva, 2015, p. 8.

3 MACIEL, Willyans. *Alegoria da Caverna*. http://www.infoescola.com/filosofia/alegoria-da-caverna/. Acesso em: 23/09/17.

4 Disponível em: https://canaltech.com.br/redes-sociais/brasil-e-o-pais-que-mais-usa-redes-sociais-na-america-latina-70313/. Acesso em: 23/09/17.

5 Disponível em: https://marketingdeconteudo.com/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/. Acesso em: 23/09/17.

do conhecimento e de um reflexo numa melhor formação humana, ao contrário, trata-se da sensação de pouca criação de conhecimento original e o efetivo proveito social das ferramentas tecnológicas. Por exemplo, 55% (cinquenta e cinco por cento) dos brasileiros acreditam que o Facebook é a internet[6].

Ora, isso faz com que o direito constitucional de liberdade de expressão, por vezes, seja usado de modo abusivo pelo cidadão comum, o que redunda na ocorrência de incidentes na esfera digital, inclusive nas redes sociais. A liberdade de expressão, assim como ocorre com outros direitos, não é ilimitada, pelo contrário, encontra limites na própria Constituição Federal, harmonizando e compatibilizando outros direitos que eventualmente se apresentem em aparente choque, até mesmo de índole constitucional.

Para se fazer um recorte, mencionar-se-ão alguns incidentes digitais, sem esgotar o assunto, pois as possibilidades derivadas do uso das redes sociais são enormes, mas, poderiam ser citados como exemplos as ocasiões em que dados da empresa são vasados, de pessoas que acabam expondo a reputação digital da empresa ou situações em que os funcionários das corporações acabam por falhar e veiculando dados sigilosos ou que não seria interessante a sua propagação à empresa nas redes sociais.

6 Alguns incidentes digitais ilustrativos

Preliminarmente, vale destacar que, geralmente, o maior vetor de vulnerabilidades em segurança da informação, dentro das corporações, é a camada humana, ainda que a empresa tenha normas de segurança. Várias são as situações que podem daí decorrer. A casuística é vasta.

Como plenamente noticiado nas redes sociais, alguns funcionários da C&A foram acusados de venderem dados de clientes[7], tais como a ficha cadastral, as imagens do cartão de crédito, RG e CPF dos consumidores. Nota-se que, o impacto na reputação digital da empresa é evidente, além da possível diminuição de adesão dos consumidores a terem o cartão da loja. E o seu comércio ocorreu em grupos do Facebook e Whatsapp, conforme constou na notícia.

Apenas para exemplificar, veja-se a situação em que um funcionário da GVT supostamente alterou o nome da rede de um casal homoafetivo[8], demonstrando o despreparo que as empresas ainda enfrentam, seja em termos de treinamento e preparo dos funcionários, seja em termos de educação digital e conscientização de seus colaboradores, ou ainda, considerando que as novidades ligadas à internet completam pouco mais de vinte anos de uso no Brasil, o que é algo ainda novo, de certo modo. De maneira que, indaga-se se todos estão preparados para os influxos que saltam da sociedade da informação?

Em 2010, o Diretor Comercial da Locaweb foi demitido[9], após, sendo corintiano, manifestar-se em sua rede social particular, em jogo entre o São Paulo e Corinthians, e em momento em que a Locaweb era patrocinadora do São Paulo, de modo que, assim se manifestou, via Twitter, como noticiado: "No último domingo, durante o jogo entre Corinthians e São Paulo, Glikas, aparentemente um corintiano roxo, publicou em seu Twitter algumas mensagens contra o São Paulo Futebol Clube. Quando o goleiro Rogério Ceni falhou e tomou um gol, Glikas escreveu: 'Sou fã do Rogério Ceni. Se ele continuar assim, tá ótimo! Chupa Bambizada!'. Em outras mensagens, o executivo ainda citou a empresa: 'Vamo [sic] Locaweb! Chupa Bambizada! Timão eooo!'". Após um bom tempo da ocorrência do incidente ele pediu desculpas e foi recontratado[10].

Em 2015 ocorreram algumas situações de invasão de privacidade e assédio (em sentido não jurídico) por parte de algumas empresas de telefonia, conforme se infere da notícia apontada[11]. No caso principal uma jornalista recebeu contato em seu Whatsapp por um funcionário da NET. A situação rendeu a demissão do empregado.

Um caso bem evidente de que, a Gestão de Riscos nas redes sociais é fundamental se materializou pela polêmica ocorrida em fevereiro, de 2016, no bar Quitandinha, Vila Madalena, em São Paulo, em que a reputação da empresa foi desgastada pela acentuada exposição, conforme notícia que segue[12]:

> O bar Quitandinha divulgou um vídeo com imagens de câmeras de segurança do estabe-

6 Disponível em: https://olhardigital.com.br/noticia/55-dos-brasileiros-acham-que-o-facebook-e-a-internet-diz-pesquisa/65422. Acesso em: 23/09/17.

7 Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/seguranca/122281-exclusivo-lojas-c-vendem-dados-clientes-r-50-internet.htm?utm_source=tecmundo.com.br&utm_medium=chrome&utm_campaign=notificacao. Acesso em: 23/09/17.

8 Disponível em: http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/09/casal-gay-tem-nome-da-rede-de-wi-fi-mudada-apos-visita-de-tecnico.html. Acesso em: 08/11/15.

9 Disponível em: http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI130181-16349,00-MENSAGEM+NO+TWITTER+CAUSA+DEMISSAO+DE+EXECUTIVO+DA+LOCAWEB.html. Acesso em: 15/11/15.

10 Disponível em: http://exame.abril.com.br/blogs/zeros-e-uns/2012/02/24/diretor-da-locaweb-e-recontratado-apos-polemica-no-twitter/. Acesso em: 15/11/15.

11 Disponível em: http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,net-demite-funcionario-que-assediou-cliente-pelo-whatsapp,1696273. Acesso em: 15/11/15.

12 Disponível em: http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/02/bar-onde-ocorreu-suposto-assedio-divulga-imagens-de-cameras.html. Acesso em: 26/05/16.

> lecimento da Vila Madalena, na Zona Oeste de São Paulo, que supostamente exibe o caso de assédio sexual relatado por uma mulher no dia 5 de fevereiro no Facebook. O vídeo foi publicado na segunda-feira (15) e editado em conjunto com trechos da denúncia, legendas e sem áudio. Veja o vídeo aqui.
> A mulher relatou em seu post no Facebook que ela e uma amiga foram abordadas por dois homens no bar no dia 4 de fevereiro. Após serem ignorados, eles as teriam xingado e agredido. Ela afirma ter recorrido ao garçom e ao gerente e conta que, ao invés de ajudá-las, os funcionários do bar explicaram que tratavam-se de clientes de longa data e solicitaram que o segurança as expulsasse do local. O post teve mais de 130.000 likes e mais de 40.000 compartilhamentos.

Como se nota, a possibilidade de incidentes é real e diversificada na órbita das redes sociais, com sérios danos à reputação da empresa. Antes de se usar a fórmula a ser apontada ao final para a minoração de conflitos, como diz o ditado, melhor prevenir do que remediar.

7 Governança Corporativa

Segundo definição do Instituto Brasileiro de Governança Corporativa[13]:

> Governança Corporativa é o sistema pelo qual as organizações são dirigidas, monitoradas e incentivadas, envolvendo as práticas e os relacionamentos entre proprietários, conselho de administração, diretoria e órgãos de controle. As boas práticas de Governança Corporativa convertem princípios em recomendações objetivas, alinhando interesses com a finalidade de preservar e otimizar o valor da organização, facilitando seu acesso ao capital e contribuindo para a sua longevidade.

Vale dizer que a ótima Governança Corporativa tem o escopo de manter a confiabilidade de uma empresa para os seus acionistas, mantendo a organização de maneira sustentável. De modo a respeitar a comunidade local, ter um plano de carreira definido aos seus colaboradores, dar formação para evolução de todos os seus parceiros, ter postura ética, honrar os seus compromissos, manter-se em dia com os seus pagamentos de tributos e passivo trabalhista e, ainda, procedimentos adequados à legislação do país (*Compliance*), de modo a visar a sua perpetuação como uma empresa sólida e economicamente viável.

Assim, dentro da Governança Corporativa está alocado o instituto do *Compliance.*

Deste modo, além de cumprir as normas legais de um modo geral, mas especialmente atinentes às redes sociais, cabe às empresas observar o Marco Civil da Internet, por exemplo, o seu artigo 19, parágrafo terceiro, onde se dispõe sobre a reputação digital, que assim reza: "Art. 19. Com o intuito de assegurar a liberdade de expressão e impedir a censura, o provedor de aplicações de internet somente poderá ser responsabilizado civilmente por danos decorrentes de conteúdo gerado por terceiros se, após ordem judicial específica, não tomar as providências para, no âmbito e nos limites técnicos do seu serviço e dentro do prazo assinalado, tornar indisponível o conteúdo apontado como infringente, ressalvadas as disposições legais em contrário. (…) 3º-As causas que versem sobre ressarcimento por danos decorrentes de conteúdos disponibilizados na internet relacionados à honra, à reputação ou a direitos de personalidade, bem como, sobre a indisponibilização desses conteúdos por provedores de aplicações de internet, poderão ser apresentadas perante os juizados especiais".

Desta forma, nota-se, que no contexto prático a relevância que deve ser dada à Governança Corporativa como fundamental instrumento de diagnóstico e prognóstico, para as instituições. Sendo elementar para atuar de modo preventivo, evitando diversas situações desagradáveis às corporações. E, além de nela estar intimamente ligado o *Compliance,* de igual modo, umbilicalmente lhe deve ser fundamental a questão da Educação Digital, formando os seus funcionários, alertando sobre os riscos tecnológicos, mas especialmente, repassando critérios éticos e gerando conscientização.

8 Educação Digital

A Educação Digital é um nítido exemplo de matéria transdisciplinar, como discorrido por MORIN[14], em que critica a separação das disciplinas: "Esses poucos exemplos, apressados, fragmentados, pulverizados, dispersos, têm o propósito de insistir na espantosa variedade de circunstâncias que fazem progredir as ciências, quando rompem o isolamento entre as disciplinas: seja pela circulação de conceitos ou de esquemas cognitivos; seja pelas invasões e interferências, seja pelas complexificações de disciplinas em áreas policompetentes; seja pela emergência de novos esquemas cognitivos e novas hipóteses explicativas; e seja, enfim,

13 Disponível em: http://www.ibgc.org.br/inter.php?id=18161/governanca-corporativa. Acesso em: 09/08/15.

14 MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento.* 8ª Edição, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003, p. 104.

pela constituição de concepções organizadoras que permitam articular os domínios disciplinares em um sistema teórico comum".

Conforme conceitua PINHEIRO[15]: "Educar na sociedade digital não é apenas ensinar como usar os aparatos tecnológicos ou fazer efetivo uso da tecnologia no ambiente escolar. Educar é preparar indivíduos adaptáveis e criativos com habilidades que lhes permitam lidar facilmente com a rapidez na fluência de informações e transformações. É preparar cidadãos éticos para um novo mercado de trabalho cujas exigências tendem a ser maiores que as atuais."

Da parte do autor, define-se educação digital como o conjunto de metodologias que reflitam em ensino e aprendizagem, com o objetivo de transmitir conhecimentos éticos e de cidadania, para o uso e acesso de ambientes digitais, na internet, nos aplicativos, nos programas e demais sistemas informáticos, respeitando-se a dignidade da pessoa humana e o bem comum.

Crê-se que em breve será considerado como abandono intelectual não preparar os jovens para os novos desafios tecnológicos, especialmente o uso adequado da internet, considerando as redes sociais uma parte muito sensível disso. Inclusive é o que apregoa o próprio Marco Civil, Lei nº 12.965/2014, especialmente os artigos 24 e 26, do referido dispositivo legal.

Merece menção o seguinte trecho do artigo 24, do Marco Civil: "Art. 24. Constituem diretrizes para a atuação da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios no desenvolvimento da internet no Brasil: (…) VIII - desenvolvimento de ações e programas de capacitação para uso da internet; (…) IX - promoção da cultura e da cidadania; (…). Já no artigo 25, do mesmo diploma legal, cita-se: "Art. 26. O cumprimento do dever constitucional do Estado na prestação da educação, em todos os níveis de ensino, inclui a capacitação, integrada a outras práticas educacionais, para o uso seguro, consciente e responsável da internet como ferramenta para o exercício da cidadania, a promoção da cultura e o desenvolvimento tecnológico".

Portanto, trata-se de dever do Estado, pelo rigor da lei. A serem assumidos voluntariamente pelas demais instituições, dada a sua relevância e necessidade. Fatos reais da área digital ou cibernética já existem e surgirão que colocarão crianças e adultos na linha de frente de desafios do dia a dia, onde quase tudo é online. Temas ligados a aplicativos, internet das coisas, *big data*, algoritmos, drones e inteligência artificial – apenas para citar alguns exemplos – ainda muito evoluirão, redundando em consequências e reflexos no que tange a intimidade, privacidade e tensões de direitos entre as partes envolvidas.

15 PINHEIRO, Patricia Peck. *Direito Digital*. 6ª Edição, São Paulo, Saraiva, 2016, p. 527.

Como advertiu SEVERINO[16], a importância da educação e os juízos de valor moral vêm abraçados à filosofia para se desvendar tais situações: "É por isso que a filosofia continua buscando fundamentar também os nossos juízos de valor moral. Por mais que já saibamos que os valores que embutimos em nossas práticas pessoais cotidianas sejam herdados de nossa própria cultura, recebendo-os através dos processos informais e formais de educação, continuamos desafiados a justificá-los, a fundamentá-los, buscando esclarecer como eles se legitimam e legitimam o nosso agir individual e coletivo".

Em especial, no que tange ao presente artigo, no que se refere às corporações. Desta maneira, criar uma mentalidade de ética digital é crucial! Ensinar a todos os cidadãos a criar uma reputação digital é elementar. Pois muitas empresas contratam considerando os perfis das pessoas nas redes sociais, antes e monitoram os seus perfis durante a contratação[17] [18].

9 Considerações finais

Nesta ordem de ideias parece elementar a importância, no âmbito empresarial, da Governança Corporativa e da Educação Digital. Deve-se criar um ambiente corporativo saudável, tanto respeitando os valores empresariais, para que a empresa garanta a sua sustentabilidade empresarial e a sua perenidade, tanto respeitando as boas práticas em Governança Digital, desvendando as normas existentes, criando políticas de uso, organizando cursos, palestras e treinamentos, enfim, dando-se a devida formação para que todos os envolvidos saibam dos riscos digitais e da necessidade do uso ético de seus aparelhos, aplicativos e redes sociais, agindo de modo a total observância da *Compliance*.

De modo compatível, seja respeitada a dignidade da pessoa humana dos colaboradores, inclusive como instrumento de Governança Corporativa, dando formação cidadã ao colaborador, com a contínua preparação em termos de Educação Digital, para que se desperte para os riscos digitais, a necessidade de segurança da informação, especialmente nas redes sociais, zelando pela reputação e marca de sua empregadora.

Afinal, atuando de modo preventivo, no ecossistema das redes sociais, os riscos de incidentes são minorados, além de ser potencialmente mais barato, do que ter que atuar de modo reativo, quando os incidentes

16 SEVERINO, Joaquim Severino. *Filosofia no Ensino Médio*. São Paulo, Cortez, 2014, p. 264.

17 Disponível em: http://www.rhportal.com.br/artigos/rh.php?idc_cad=euhzks0cs. Acesso em: 18/11/15.

18 Disponível em: http://www.tecmundo.com.br/empresas-e-instituicoes/53694-perfis-em-redes-sociais-sao-quesitos-essenciais-avaliados-por-empregadores.htm. Acesso em: 18/11/15.

já tenham ocorrido, quando então os prejuízos poderão ser fatais à corporação!

Referências

AQUINO, Simoni. *As redes sociais e profissionais e sua influência nas seleções.* RH Portal. Disponível em: http://www.rhportal.com.br/artigos/rh.php?idc_cad=euhzks0cs. Acesso em: 18/11/15.

BALIEIRO, Silvia. *Me*nsagem *no Twitter causa demissão de executivo da Locaweb.* Época Negócios. Atualizado: 30/03/10. Disponível em*:* http://epocanegocios.globo.com/Revista/Common/0,,EMI130181-16349,00-MENSAGEM+NO+TWITTER+CAUSA+DEMISSAO+DE+EXECUTIVO+DA+LOCAWEB.html. Acesso em: 15/11/15.

CANALTECH. *Brasil é o país que mais usa redes sciais na América Latina.* Disponível em: https://canaltech.com.br/redes-sociais/brasil-e-o-pais-que-mais-usa-redes-sociais-na-america-latina-70313/. Acesso em: 23/09/17.

ESTADÃO. *NET demite funcionário que assediou cliente pelo WhatsApp.* Atualizado: 28/05/15. Disponível em: http://sao-paulo.estadao.com.br/noticias/geral,net-demite-funcionario-que-assediou-cliente-pelo-whatsapp,1696273. Acesso em: 15/11/15.

EXAME. *Diretor da Locaweb é recontratado após polêmica no Twitter.* Disponível em: http://exame.abril.com.br/blogs/zeros-e-uns/2012/02/24/diretor-da-locaweb-e-recontratado-apos-polemica-no-twitter/. Acesso em: 15/11/15.

GLOBO. *Casal gay tem nome da rede de Wi-Fi mudado após visita de técnico.* Disponível em*:* http://g1.globo.com/pernambuco/noticia/2015/09/casal-gay-tem-nome-da-rede-de-wi-fi-mudada-apos-visita-de-tecnico.html. Acesso em: 08/11/15.

GOLEMAN, Daniel. SENGE, Peter. *O Foco Triplo. Uma nova abordagem para a educação.* 1ª Edição, Rio de Janeiro, Objetiva, 2015, p. 8.

GUROVITZ, Helio. *O jornalismo na época da pós-verdade.* Revista Época. Atualizado: 21/08/17. Disponível em: http://epoca.globo.com/cultura/helio-gurovitz/noticia/2017/08/o-jornalismo-na-era-da-pos-verdade.html. Acesso em: 23/09/17.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GOVERNANÇA CORPORATIVA. Disponível em: http://www.ibgc.org.br/inter.php?id=18161/governanca-corporativa. Acesso em: 09/08/15.

MACIEL, Willyans. *Alegoria da Caverna.* http://www.infoescola.com/filosofia/alegoria-da-caverna/. Acesso em: 24/09/17.

MORIN, Edgar. *A cabeça bem feita. Repensar a reforma. Reformar o pensamento.* 8ª Edição, Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2003, p. 104.

PINHEIRO, Patricia Peck. *Direito Digital.* 6ª Edição, São Paulo, Saraiva, 2016, p. 527.

REIS, Vivian. *Bar onde ocorreu suposto assédio divulga imagens de câmeras.* Globo. Atualizado: 16/02/16. Disponível em: http://g1.globo.com/sao-paulo/noticia/2016/02/bar-onde-ocorreu-suposto-assedio-divulga-imagens-de-cameras.html. Acesso em: 26/05/16.

RIBEIRO, Laura. *Quais as redes sociais mais usadas no Brasil.* Disponível em: https://marketingdeconteudo.com/redes-sociais-mais-usadas-no-brasil/. Acesso em: 23/09/17.

SEVERINO, Joaquim Severino. *Filosofia no Ensino Médio.* São Paulo, Cortez, 2014, p. 264.

SUMARES, Gustavo. *55% dos brasileiros acham que o Facebook é a internet, diz pesquisa.* Olhar Digital. Disponível em: https://olhardigital.com.br/noticia/55-dos-brasileiros-acham-que-o-facebook-e-a-internet-diz-pesquisa/65422. Acesso em: 23/09/17.

TECMUNDO. *Exclusivo: atendentes da C&A vendem dados de clientes por R$ 50 na internet.* Disponível em: https://www.tecmundo.com.br/seguranca/122281-exclusivo-lojas-c-vendem-dados-clientes-r-50-internet.htm?utm_source=tecmundo.com.br&utm_medium=chrome&utm_campaign=notificacao. Acesso em: 23/09/17.

VOLTOLINI, Ramon. *Perfis em redes sociais são quesitos essenciais avaliados por empregadores.* Tecmundo. Disponível em: http://www.tecmundo.com.br/empresas-e-instituicoes/53694-perfis-em-redes-sociais-sao-quesitos-essenciais-avaliados-por-empregadores.htm. Acesso em: 18/11/15.

34987

RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS EMPRESAS QUANTO AO DIREITO À CULTURA: ANALISE DA EFICIÊNCIA DOS INCENTIVOS FISCAIS À CULTURA EM ÂMBITO FEDERAL

SOCIAL RESPONSIBILITY OF COMPANIES REGARDING THE RIGHT TO CULTURE: ANALYSIS OF THE EFFICIENCY OF FEDERAL CULTURAL INCENTIVES TO CULTURE

Anderson Nogueira Oliveira

Doutorando em Direito pela PUC-SP; Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. Professor de Direito da Universidade Nove de Julho. prof.direito.anderson@gmail.com

Cesar Henrique Urbina Bianco

Graduado em Direito pela Uninove; Universidade Nove de Julho. cesar.urbinab@gmail.com

Resumo

Trata-se de um estudo que visa analisar a responsabilidade social das empresas quanto ao Direito à Cultura, em especial, sobre a eficiência dos incentivos fiscais à cultura em âmbito nacional. Assim, a pesquisa tem como justificativa o reconhecimento do protagonismo das empresas na garantia dos direitos sociais. Destaca-se que o Brasil trouxe na Constituição Federal de 1988 a solidariedade como um dos objetivos fundamentais uma sociedade justa e solidária, bem como assegurou o Direito à Cultura, impondo ao Estado o dever de fomentar, proteger e incentivar a cultura, bem como proteger o patrimônio cultural brasileiro, observadas os critérios regionais. Logo, os incentivos fiscais são medidas necessárias para impulsionar a solidariedade das empresas na promoção da cultura; em contrapartida, são beneficiadas dos incentivos fiscais como prêmio pela boa prática social. Como problemática da pesquisa, busca-se responder a seguinte questão: existe eficiência dos incentivos fiscais na garantia do Direito à Cultura? A pesquisa elaborada com base no método hipotético-dedutivo, mediante análise de livros, artigos científicos, legislação e dados oficiais do Ministério da Cultura. Após o levantamento da legislação e coleta de dados conclui-se que no âmbito federal, tais benefícios fiscais são instituídos pelas seguintes leis: Lei Rouanet que criou o PRONAC (Programa Nacional de Apoio à Cultura) estruturado em três mecanismos: FNC (Fundo Nacional da Cultura); FICART (Fundo de Investimento Cultural e Artístico) e Mecenato Federal (incentivos fiscais). Ademais, a Lei do Audiovisual que visa o incentivo ao cinema brasileiro. Por fim, destaca-se a Lei º 12.761-2012 que instituiu o "Programa de Cultura do Trabalhador" que estabelece em seu artigo 3º a criação do vale-cultura, bem como a possibilidade de dedução, pelas empresas, do Imposto sobre Renda, tendo em vista a contribuição realizada aos seus trabalhadores com a concessão do vale-cultura para consumir mais cultura. Quanto a análise dos dados oficiais do Ministério da Cultura, verifica-se a falta de transparência sobre a escolha dos projetos culturais, pois alguns são vinculados à grandes organizações comerciais como bancos e outras grandes empresas, geralmente por intermédio das suas fundações e institutos. Outrossim, ainda carece de apoio a projetos que estejam em regiões do país mais carentes de projetos culturais, propiciando a efetividade do Direito à Cultura.

Palavras-chave: Direito Econômico. Incentivos fiscais. Cultura. Eficiência. Empresas.

Abstract

It is a study that aims to analyze corporate social responsibility for the Right to Culture, in particular, on the efficiency of tax incentives for culture at the national level. Thus, the research has as justification the recognition of the leading role of companies in guaranteeing social rights. It is worth noting that Brazil brought in the Federal Constitution of 1988 solidarity as one of the fundamental objectives a just and solidary society, as well

as ensured the Right to Culture, imposing on the State the duty to foster, protect and encourage culture, as well as protect the Brazilian cultural heritage, observing the regional criteria. Therefore, tax incentives are necessary measures to boost the solidarity of companies in the promotion of culture; on the other hand, benefit from tax incentives as a reward for good social practice. As a research problem, we seek to answer the following question: is there an efficiency of tax incentives in guaranteeing the Right to Culture? Research based on the hypothetical-deductive method, through analysis of books, scientific articles, legislation and official data of the Ministry of Culture. After collecting legislation and collecting data, it is concluded that, at the federal level, such tax benefits are established by the following laws: the Rouanet Law that created PRONAC (National Program for Support to Culture) structured in three mechanisms: FNC Culture); FICART (Cultural and Artistic Investment Fund) and Federal Patronage (tax incentives). In addition, the Audiovisual Law that aims to encourage Brazilian cinema. Lastly, it should be noted that Law No. 12,761-2012 established the "Worker's Culture Program", which establishes in its article 3 the creation of the culture certificate, as well as the possibility of deduction by companies of Income Tax, in view of the contribution made to its workers by granting the culture voucher to consume more culture. Regarding the analysis of the official data of the Ministry of Culture, there is a lack of transparency in the choice of cultural projects, since some are linked to large commercial organizations such as banks and other large companies, generally through their foundations and institutes. Moreover, it still lacks support for projects that are in regions of the country most lacking in cultural projects, providing the effectiveness of the Right to Culture.

Keywords: Economic Law. Tax breaks. Culture. Efficiency. Companies.

INTRODUÇÃO

Diversas empresas utilizam de incentivos fiscais para investir em projetos, não somente projetos culturais, mas diversos tipos, atendendo com o intuito econômico e social da função social a empresa, instituto esse que vem ganhando grande destaque e, contrapartida agregando valores às suas empresas, assim conquistando até novos clientes e parceiros.

No caso em tela, as empresas utilizam-se dos incentivos aos projetos culturais, para que possam ter abatimentos em seus tributos e, ainda podem ter exposição da sua marca nos projetos culturais incentivados, conforme estabelecido na Lei Rouanet. Assim, o presente trabalho visa analisar a função social da empresa quanto ao Direito à cultura na sociedade contemporânea. Para isso, será adotado o método de pesquisa hipotético-dedutivo, mediante a análise de livros, artigos, legislação que versam sobre a matéria. Neste caso, o presente trabalho foi dividido em três partes e uma conclusão.

Na primeira parte do trabalho, realiza-se um estudo sobre a concepção da função social das empresas: sua origem e evolução histórica, bem como apresentando suas principais concepções. Já na segunda parte, analisa-se o Direito à cultura, demonstrando o surgimento desta concepção no final do século XVIII, bem como as diversas concepções trazidas ao longo do tempo até os dias atuais, tendo como destaque o texto da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.

Por fim, realiza-se uma analise acerca das leis de incentivos fiscais em âmbito nacional, em especial: Lei Federal nº 8.313 de 1991, conhecida como Lei Rouanet; e, Lei Federal nº 8.685 de 1993, conhecida como Lei do Audiovisual, com vistas a verificar: sua utilização, regulamentação, seus mecanismos de incentivos, finalidades e apresentação de um estudo crítico sobre as leis mencionadas.

1. RESPONSABILIDADE SOCIAL DAS EMPRESAS.

A responsabilidade social das empresas, com o passar do tempo tem tomado diferentes caminhos, tendo em vista o mundo globalizado, bem como o notório protagonismo das empresas na garantia de direitos, sendo agora necessário garantir não apenas o próprio lucro, mas também o desenvolvimento agregado dos valores socialmente responsáveis contribuindo para uma sociedade mais justa e solidária.

Destaca-se que, historicamente, o conceito de responsabilidade social foi questionado inicialmente no caso em que os irmãos Dodge contra a companhia "Ford", pois o presidente e acionista majoritário: Henry Ford (1916) comunicou aos acionistas que o lucro da companhia seria reinvestido na empresa para que ela pudesse expandir e diminuir os preços dos automóveis; caso em que a Suprema Corte de Michigan, negou o pedido de Ford, justificando que "Uma empresa comercial é organizada e primacialmente visa ao lucro dos acionistas" (Bowen, 1957, p. 155). Naquela época, o conceito era atrelado principalmente à questão de lucro dos acionistas e, somente deveria atingir este objetivo.

Destaca-se que o marco inicial para expansão sobre a discussão de uma nova concepção de responsabilidade social das empresas aconteceu após a expansão dos grandes centros urbanos, pelas reivindicações sociais trabalhistas e aumento dos problemas ambientais, dentre eles: poluição, degradação do meio ambiente e lixos tóxicos. Diante disso, na década de 60 proliferou os questionamentos acerca do papel da empresa, em especial, quanto a anterior concepção de apenas gerar lucro, tendo em vista que nesta época as companhias privadas começaram a se preocuparem com a própria imagem comercial (ALESSIO R., 2003, p.3).

Em regra, toda discussão girava em torno de como as empresas deveriam adotar políticas e tomar decisões

conforme os objetivos e valores da sociedade. Apesar deste primeiro ensaio sobre a responsabilidade social das empresas, não houve grandes conquistas efetivas, além do despertar filosófico da sociedade, sendo que a maioria das empresas continuou objetivando apenas a obrigação de produzir bens e gerar lucros para a empresa e seus acionistas.

Somente em meados da década de 70 começaram de fato as preocupações sobre como as empresas deveriam responder e demonstrar suas obrigações sociais, diante de tal preocupação, surgiu duas correntes: a) Alemanha - percebeu-se o desenvolvimento do tema com as empresas integrando os balanços financeiros aos objetivos sociais; b) França - formalizou-se, oficialmente como norma jurídica, a obrigação das empresas a fazerem balanços sociais periódicos de seu desempenho social no tocante à mão de obra e às condições de trabalho. Neste sentido:

> A idéia de responsabilidade social das empresas popularizou-se, na década de 1970, na Europa. E foi a partir desta idéia que, em 1971, a companhia alemã Steag produziu uma espécie de relatório social, um balanço de suas atividades sociais. Porém, o que pode ser classificado como um marco na história dos balanços sociais propriamente dito surgiu na França, em 1972: foi o ano em que a empresa Singer fez o, assim chamado, primeiro balanço social da história das empresas (IBASE, 2017).

Sendo assim, começou a encarar a responsabilidade social como um comportamento socialmente mais responsável e transparente, não somente adotá-los, mas também levando em conta todos os aspectos legais da época. Assim, com o aumento da pressão criada pela sociedade sobre ás empresas perante sua responsabilidade social, na década de 80 esse tema passou a ser associado também à qualidade de vida do trabalho e a ética.

Já na década de 90, intensificaram o questionamento sobre os aspectos ambientais e injustiças sociais, buscando uma melhora na imagem das empresas perante a sociedade sobre tais aspectos. Assim, diversas empresas propagaram a ideia de responsabilidade socioambiental, diante das exigências dos consumidores que começaram a procurarem, cada vez mais, produtos de empresas que respeitassem os direitos sociais e o meio ambiente ecologicamente equilibrado, por isso alguns começaram a denominar de responsabilidade socioambiental das empresas, sendo que o presente trabalho delimita-se apenas ao estudo mais aprofundado sobre a responsabilidade social, embora reconheça a importância desta evolução conceitual, ora estendida à preservação do meio ambiente.

No Brasil, o conceito de responsabilidade social das empresas, pode ser considerado relativamente novo, pois partiu das grandes empresas multinacionais / transnacionais que, uma vez já acostumadas em publicar seus balanços em outros países, também começaram a publicar no Brasil, uma das primeiras empresas a publicar seu balanço foi Nitrofertil. Porém, a Carta de Princípios do Dirigente Cristão de Empresas de 1965 teve um papel fundamental quanto ao assunto da transparência da responsabilidade social:

> No Brasil, os ventos dessa mudança de mentalidade empresarial são notados na "Carta de Princípios do Dirigente Cristão de Empresas" desde a sua publicação, em 1965, pela Associação de Dirigentes Cristãos de Empresas do Brasil (ADCE Brasil) e, no fim da década de 1970, percebemos as primeiras sementes da discussão sobre a ação social de empresas e a utilização de balanço social. Era um momento da história brasileira, em plena ditadura militar, em que falar sobre transparência e participação suscitava mais medo e rejeição do que adesões no meio empresarial (IBASE, 2017).

No decorre dos anos, o terceiro setor passou a firmar parcerias com empresas, para que financiem seus projetos. Em especial, após mudanças legislativas em que as companhias patrocinadoras do terceiro setor começaram a abater dos seus impostos.

Cabe ressaltar que no Brasil o movimento acerca da responsabilidade social das empresas propagou na década de 90, após a abertura econômica do país ao setor estrangeiro, bem como pela redemocratização e todos os aspectos sociais trazidos expressamente na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Outrossim, houve maior conscientização da sociedade sobre seus direitos com o Estatuto da Criança e Adolescente, Código de Defesa do Consumidor e outras leis que implicitamente trouxe reflexos acerca da responsabilidade social.

Para compreender os beneficiários da responsabilidade social, Bowen inicialmente trouxe uma classificação de 5 categorias de beneficiários: acionistas, funcionários, clientes, concorrentes e todos que tivessem alguma ligação comercial com a empresa, como por exemplo: fornecedores; sendo que foi ratificada tal compreensão no decorre da historia por outros pesquisadores da área (OLIVEIRA, 1984, p. 2).

É de suma importância a preocupação por parte das empresas quanto as questões sociais, conforme

apresentado acima, em todas suas estruturas, uma vez que o Estado não consegue solucionar todas as demandas sociais e, com apoio das empresas, possibilita a melhoria na resolução dos problemas sociais. Cabe ressaltar que a influência das empresas, por intermédio da responsabilidade social, busca também retomar princípios e valores universais dentre eles: fraternidade, solidariedade e justiça social, mudando a visão egocêntrica e individualista das pessoas privadas.

2 DIREITO À CULTURA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E CONCEITUAL

O termo "cultura" surgiu inicialmente no final do século XVIII, sendo utilizada na época a terminologia: "Cultur" – palavra de origem francesa e depois passou a ser incorporada depois na Alemanha como: "Kultur", sendo que esse termo alemão era utilizado para demonstrar os aspectos espirituais e costumes de uma determinada comunidade intelectualizada daquele país (LARAIA. 2009, p 25).

Já na França, não havia diferença entre os termos: "civilização" e "cultura", ou seja, diferente da concepção alemã; a concepção francesa demonstrava de forma geral e universal a nação inteira, pois as características que manifestavam na cultura, passam a ser consideradas especificamente de todos os franceses no lugar de ser apenas algo pertencente à classe intelectualizada. Com isso, percebe-se duas perspectivas sobre cultura: uma universal francesa; outra relativista alemã.

Razão pela qual, a noção de cultura na Alemanha até o século XX foi definida como um processo de desenvolvimento e enobrecimento das faculdades humanas, em regra, defendidas por seus historiadores e filósofos, neste sentido:

> Esta é a razão pela qual a noção alemã de *Kultur* vai tender, cada vez mais, a partir do século XIX, para a delimitação e a consolidação das diferenças nacionais. Trata-se então de uma noção particularista que se opõe à noção francesa universalista de "civilização", que é a expressão de uma nação cuja unidade nacional aparece como conquistada há muito tempo.
>
> O debate franco-alemão do século XVIII ao século XX é arquetípico das duas concepções de cultura, uma particularista, a outra universalista, que estão na base das duas maneiras de definir o conceito de cultura nas ciências sociais contemporâneas (GODOY; SANTOS, 2014, p. 19).

No século XIX, o conceito de Cultura, ainda era tido como muito próximo de civilização, e somente em 1918 que houve uma clara distinção entre cultura e civilização, tal distinção foi elaborada por Alfred Weber, que tinha a cultura como riqueza espiritual manifestada na criação de religiões, filosofias, arte e entre outros assuntos, porém na Europa a cultura ainda era vista como algo particular da civilização européia.

Após essas diferentes correntes de pensamento, no século XX o conceito de Cultura que se aproximava do mais utilizado atualmente, foi definido pela primeira vez por Tylor, que somente formalizou a ideia que vinha crescendo na mente humana, uma vez que, John Locke (1632-1704) já trazia a ideia de que a mente humana não era apenas uma caixa vazia (LARAIA, 2009, p. 24-25).

Em meados da década de 60, a cultura assumiu uma posição de destaque em relação à sociedade pós-moderna, a partir dos estudos culturais nesta década, pois estudos sobre o cotidiano intelectual e acadêmico passaram a influenciar na ideia de cultura, pois uniu os diferentes sentidos de cultura que durante muitos séculos eram impensáveis coexistirem, com isso, a terminologia cultura significar "artes", bem como civilidade no sentido de vida social de um determinado grupo de pessoas (observando o tempo e espaço). Fica claro também que buscou unir todos os sentidos de cultura, para tentar criar um conceito que abrangesse todas as expressões culturais, tanto no sentido de arte, como sentido social, político e os aspectos de uma civilização.

Sob o aspecto jurídico no Brasil, o marco mais importante para a cultura foi o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, pois trouxe ideais de proteção contra atitudes que pudessem descaracterizar a cultura brasileira, cultura regional, bem como a possibilidade dos incentivos á cultura. Inclusive, a Magna Carta supracitada definiu a cultura como patrimônio brasileiro; porém, tal ideia de cultura em nosso ordenamento jurídico não é tão nova, na Constituição Federal de 1946, em seu artigo 174, trazia que o amparo a cultura é de dever do Estado, já desde aquela época trazendo a ideia de proteção à cultura. Porém na atual constituição temos diversos artigos que asseguram a cultura como um direito, e até uma seção na Magna Carta atual intitulada: "Da Cultura", conforme descrito no artigo 215.

Tal artigo torna evidente a preocupação sobre a cultura na Constituição atual, devendo o Estado garantir á todos: pleno exercício dos direitos culturais, nessa linha de raciocínio também tem Julio Cesar Perreira.

> Ora, os bens e as prestações constituem o próprio objeto do direito. No instante em que o enunciador constituinte afirma que será

> garantido a todos o pleno exercício dos "direitos culturais", o que ele faz é afirmar que a cultura é objeto do direito. É um bem. A noção jurídica de "bem" compreende toda utilidade, física ou ideal, que possa incidir na faculdade de agir do sujeito, isto é, abrange as "coisas" propriamente ditas, suscetíveis de apreciação pecuniária, e as que não comportam essa avaliação5. Desse modo, num primeiro momento, a cultura, segundo os desígnios da Constituição da República, corresponderia, nos moldes acima alinhavados, a um dos objetos do direito, passível ou não de apreciação pecuniária (PARREIRA, 2008, p. 3)

Assim, fica claro que com o advento da Constituição de 1988, a cultura tomou grande destaque no aspecto jurídico, uma vez que o Estado tem o dever de proteger o patrimônio cultural brasileiro, sendo que a cultura se tornou: um bem jurídico, ou seja, objeto do direito, tendo o artigo 5º, LXXIII da Magna Carta atual deixado expresso que qualquer cidadão é parte legitima para propor ação popular contra qualquer ato lesivo ao patrimônio cultural nacional (BRASIL, 1988).

Ao analisar o artigo 5º supramencionado também conclui que a defesa do patrimônio cultural não esta vedado somente ao Estado, mas também a qualquer cidadão que constate o ato lesivo e pretenda defender a cultura nacional, pois os "Direitos Culturais" são Direitos Fundamentais estabelecidos no ordenamento jurídico brasileiro (FERREIRA NETO, 2000 p. 3).

Sendo assim, a ideia de cultura expressa na Magna Carta de 1988 deve abranger todos os tipos de expressões, pois a Constituição buscou inserir o "Direito à Cultura" como algo ilimitado impondo ao Estado o dever de fomentar, proteger e incentivar a cultura.

3 ANALISE DOS INCENTIVOS FISCAIS À CULTURA EM ÂMBITO NACIONAL

Inicialmente, cumpre observar o conceito de "incentivos fiscais" que serão abordados no presente trabalho. Neste caso, deve ser considerado como um mecanismo de políticas econômicas governamentais para estimular a iniciativa privada a investirem em certo tema desejado pelo próprio Estado, para que através disso, a iniciativa privada tenha um abatimento ou desconto em seus tributos, como argumenta Maria Amarante Pastor Baracho e Rafael Raddi:

> As leis de incentivo à cultura foram criadas na década de 1990 para estimular a iniciativa privada a investir em cultura num momento em que o Estado brasileiro fechava os órgãos culturais mais representativos, reduzia seu orçamento e começava a construir um Estado mínimo e um mercado máximo. Com as leis culturais, abria-se mão das políticas públicas de cultura e realizava-se a cultura com o dinheiro público na esfera privada (RADDI, 2008, p. 2).

Sendo assim, tendo em vista a responsabilidade das empresas, que cada vez mais estão se preocupando com seu papel perante a sociedade, tal incentivo na garantia e proteção da cultura demonstra a preocupação com nosso patrimônio e identidade nacional, que em virtude da conscientização de que a cultura tem grande importância para o desenvolvimento social, foram criadas leis com incentivos fiscais para fortalecer o "Direito á Cultura" (CUNHA FILHO, 2006, p.1).

A primeira lei de incentivo fiscal a cultura no âmbito federal foi apresentada no congresso em 1972 e aprovada em 1986, conhecida como "Lei Sarney" (Lei 7.505/1986), que teve um curto prazo de duração, pois ficou em vigor somente até março de 1990 com uma captação em torno de 450 milhões de dólares. Neste caso, tinha como principais criticas: a) o fato de que não existia nenhuma forma de aprovação técnica de projetos, já que qualquer projeto poderia ser cadastrado junto ao Ministério da Cultura para captar recursos das empresas; b) não distinguia quais os projetos culturais de fato precisavam dos incentivos financeiros das empresas, ora geralmente associados aos do incentivos fiscais concedidos (DURAND, 1997, p. 3).

Diante de tais criticas, podia notar-se que tal lei poderia ser facilmente burlada, pois não havia nenhum critério técnico de analise para conceder os incentivos, por esses e outros motivos políticos a lei foi revogada por ocasião do primeiro plano de contenção inflacionária adotado pelo presidente Collor, em março de 1990.

Já em 1991, foi aprovada uma nova lei de incentivos fiscais à cultura, a Lei nº 8313, de 1991, elaborada pelo Ministro da Cultura na época, Sergio Paulo Rouanet, por isto, ficou conhecida como "Lei Rouanet", tendo como principal contribuição: criação do Programa Nacional de Apoio à Cultura (PRONAC), com a finalidade de captar e canalizar recursos para o setor Cultural, para apoiar e fomentar a produção artística e cultural brasileira e também incentivar a formação cultural, conforme destaca Francisco Humberto Cunha Filho:

> A Lei n.º 8.313, de 23 de dezembro de 1991, popularmente conhecida como Lei Rouanet, instituiu o Programa Nacional de Apoio à

> Cultura (PRONAC), como instrumento estratégico para "captar e canalizar recursos para o setor" cultural3, visando a atingir os seguintes objetivos: contribuir para facilitar, a todos, os meios para o livre acesso às fontes da cultura e o pleno exercício dos direitos culturais; promover e estimular a regionalização da produção cultural e artística brasileira, com valorização de recursos humanos e conteúdos locais; apoiar, valorizar e difundir o conjunto das manifestações culturais e seus respectivos criadores; proteger as expressões culturais dos grupos formadores da sociedade brasileira (e responsáveis pelo pluralismo da cultura nacional); salvaguardar a sobrevivência e o florescimento dos modos de criar, fazer e viver da sociedade brasileira; preservar os bens materiais e imateriais do patrimônio cultural e histórico brasileiro; desenvolver a consciência internacional e o respeito aos valores culturais de outros povos ou nações; estimular a produção e difusão de bens culturais de valor universal, formadores e informadores de conhecimento, cultura e memória; priorizar o produto cultural originário do País (CUNHA FILHO, 2006, p. 2).

O PRONAC é implementado através de três mecanismos, para captar e distribuir recursos a Cultura, sendo eles: Fundo Nacional da Cultura (FNC); Fundos de Investimento Cultural e Artístico (Ficart); e, o Incentivo a projetos culturais, conhecido também como MECENATO, para se atenderem situações diversas, devido às diferentes manifestações culturais (CUNHA FILHO, 2006, p. 2).

Sendo assim, pode se notar que cada tipo de atividade cultural pode receber os incentivos de acordo com a sua característica, cabe também ressaltar que diferente da lei a Lei 7.505/86, conhecida como "Lei Sarney", a Lei Rouanet necessita da aprovação prévia dos projetos culturais por parte do poder público federal, sendo que os projetos serão apresentados ao Ministério da Cultura, ou a quem este delegar atribuição, acompanhados do orçamento analítico, para aprovação de seu enquadramento nos objetivos do PRONAC.

Com isso, para tal aprovação dos projetos, deve ter obrigatoriamente enquadramento dentre umas das linhas de atuação do PRONAC, dentre elas, o objeto de estudo do presente trabalho: incentivo à formação artística e cultura, fomento à produção cultural e artística, preservação e difusão do patrimônio artístico, cultural e histórico, estímulo ao conhecimento dos bens e valores culturais e apoio a outras atividades culturais e artísticas, conforme o art. 3 da lei: "para cumprimento das finalidades expressas no art. 1° desta lei, os projetos culturais cujo favor será captado e canalizado pelo PRONAC atenderão, pelo menos, um dos seguintes objetivos" (CUNHA FILHO, 2006, p. 3).

Tendo em vista que o PRONAC (Programa Nacional de Apoio à Cultura) é estruturado em três mecanismos: FNC (Fundo Nacional da Cultura); FICART (Fundo de Investimento Cultural e Artístico) e Mecenato Federal, conforme será analisado á seguir:

(1º) Fundo Nacional da Cultura (FNC), que tem como objetivo captar e destinar recursos para os projetos do PRONAC, uma vez que já aprovado, para estimular a distribuição equitativa dos recursos que serão utilizados nos projetos culturais e artísticos e apoiar projetos que visem o aperfeiçoamento profissional e artístico na área da cultura, ele tem uma natureza contábil, que gerencia os empréstimos reembolsáveis, que visem incentivar projetos culturais.

Destaca-se que o fundo possui prazo indeterminado de duração, cujo intuito é servir de apoio: "*Recursos a Fundo Perdido*, podem acorrer às pessoas físicas ou de entidades públicas ou privadas sem fins lucrativos. Quanto às primeiras (pessoas físicas), recebem o incentivo do FNC por meio de bolsas, passagens e ajudas de custo; para as outras, a transferência ocorre sob a forma de subvenções, auxílios ou contribuições." (CUNHA FILHO, 2006, p. 3).

Ademais, também é possível realizar empréstimos reembolsáveis pelo próprio fundo, levados a efeitos por instituição financeira credenciada pelo Governo Federal, sendo que terão taxa de administração, prazos de carência, juros, limites, aval e formas de pagamento, compatíveis com a especificidade de cada segmento cultural. Cabe ressaltar que o projeto ser aprovado, conforme previsto na legislação, mas não há limitação de projetos por pessoa, com isso o FNC chega a financiar até 80% do projeto cultural, e todos os beneficiários devem prestar contas ao FNC.

(2º) Fundo de Investimento Cultural e Artístico (FICART) é um conjunto de recursos destinados à aplicação em projetos culturais e artísticos, das áreas de produção comercial de instrumentos musicais, disco e outras formas de reprodução fonovideográficas. Assim, funciona da forma que os empresários culturais que tenham empreendimento podem lançar cotas nominativas no mercado, que tem incentivos fiscais como isenção de imposto sobre operação de credito, câmbios e seguro, e seus rendimentos sob qualquer forma tem incidência de 25% do Imposto sobre a Renda na fonte, neste sentido temos (CUNHA FILHO, 2006, p. 5).

(3º) Mecenato Federal, que tem o objetivo de incentivar as atividades culturais, sentido este amplo e único, que funciona pela aplicação de parcelas do Imposto sobre a Renda a titulo de patrocínio, que ele

terá a contra partida de ter a exposição de sua marca nos produtos culturais incentivados em todas suas peças promocionais, conforme destaca o artigo 23 da Lei Rouanet.

Ressalta-se que pode ser á titulo de doação, mas não haverá uma contrapartida (sem exposição da sua marca nos produtos culturais), sendo que tais formas de incentivos podem ser feitas á projetos culturais apresentados por pessoas físicas ou jurídicas. Na prática, o doador ou patrocinador poderá abater do imposto devido na declaração do Imposto obre a Renda os valores contribuídos em favor de projetos culturais, com base nos percentuais: a) pessoas físicas - oitenta por cento das doações e, sessenta por cento dos patrocínios; b) pessoas jurídicas tributadas com base no lucro real - quarenta por cento das doações e, trinta por cento dos patrocínios, conforme estabelece artigo 26 da Lei Rouanet. Cabe destacar que tais doações ou patrocínios, não podem ser efetuados a pessoas ou instituições vinculadas aos agentes que doaram ou patrocinaram o projeto, conforme prever o artigo 27 da mencionada Lei.

Em síntese, a forma de funcionamento do Mecenato faz com que os interessados elaborem projetos que são apresentados ao Ministério da Cultura, ou a quem conter a atribuição para analisá-los, junto do orçamento analítico, para aprovação do enquadramento no PRONAC (CUNHA FILHO, 2006, p. 6).

E após todo este tramite, os projetos serão acompanhados durante toda sua execução, e avaliados pelo Ministério da cultura ou quem estiver sido delegado tal função, tendo que comprovar sua forma de aplicação, e após a execução do projeto o Ministério da Cultura tem o prazo de seis meses para fazer uma avaliação final da aplicação do recurso e verificar irregularidades e, caso seja constatado alguma, os responsáveis poderão ser inabilitados de participar de projetos por até três anos.

Tal preocupação não ocorria na Lei Sarney, o que abria brechas para fraudes; porém, mesmo com toda fiscalização, a Lei Rouanet, já sofreu diversas criticas devido a forma que é utilizada por grandes artistas e projetos culturais que aparentemente não necessitava dos fomentos das empresas (geralmente companhias privadas que buscam incentivos fiscais e visibilidade publicitária nos projetos culturais).

Uma das principais críticas sobre a Lei Rounet refere-se aos projetos culturais que recebem os valores, como exemplo, apenas no ano de 2015, segundo fonte do Ministério da Cultura, dentre os 15 projetos culturais que mais receberam recursos, destacam-se: Fundação Roberto Marinho (vinculada às organizações da Rede Globo) que recebeu naquele ano R$ 7.000.000 (sete milhões de reais); e, Instituto Itaú Cultural (vinculado ao Banco Itaú) que recebeu naquele ano R$ 14.000.000 (quatorze milhões de reais).

Como visto anteriormente, muitos projetos são vinculados à grandes organizações comerciais, colocando em dúvida se realmente proporciona incentivo aos projetos culturais que realmente necessitam, sendo que os recursos empregados apenas na Lei Rouanet são de grande monta, conforme visto na tabela 1.

Além da Lei Rouanet, a Lei Federal nº 8.685 de 1993, conhecida como Lei do Audiovisual, que visa o incentivo ao cinema brasileiro, onde os contribuintes poderão deduzir do imposto de renda devido as quantias referentes a investimentos feitos na produção de obras audiovisuais cinematográficas brasileiras de produção independente.

Nesta toada, feita mediante a aquisição de quotas representativas de direitos de comercialização sobre as referidas obras, tais investimentos devem ser feitos no mercado de capitais, em ativos previstos em lei e autorizados pela Comissão de Valores Mobiliários (CVM), cujos projetos de produção tenham sido previamente aprovados pela Agência Nacional do Cinema (ANCINE).

A dedução no Imposto sobre a Renda chega a até quatro por cento do imposto devido pelas pessoas físicas e a seis cento do imposto devido pelas pessoas jurídicas, e, os investimentos devem ser realizados no mercado de capital. Ressalta-se que a ANCINE é responsável por toda a organização dos projetos, conforme artigo 1º-A da mencionada Lei.

Outra Lei que possibilita a garantia do Direito à Cultura foi criada em 27 de dezembro de 2017 (Lei º 12.761-2012) que instituiu o "Programa de Cultura do Trabalhador" que estabelece em seu artigo 3º a criação do vale-cultura: "fica criado o vale-cultura, de caráter pessoal e intransferível, válido em todo o território nacional, para acesso e fruição de produtos e serviços culturais, no âmbito do "Programa de Cultura do Trabalhador" (BRASIL, 2012).

O "Programa de Cultura do Trabalhador" possibilita que a empresa possa abater o vale-cultura do seu Imposto sobre a Renda, desde que não ultrapasse um por cento do imposto pago pela empresa:

> Lei do Programa de Cultura do Trabalhador - Art. 10. Até o exercício de 2017, ano-calendário de 2016, o valor despendido a título de aquisição do vale-cultura poderá ser deduzido do imposto sobre a renda devido pela pessoa jurídica beneficiária tributada com base no lucro real.
>
> § 1º A dedução de que trata o caput fica limitada a 1% (um por cento) do imposto sobre a renda devido, observado o disposto no § 4º do art. 3º da Lei nº 9.249, de 26 de dezembro de 1995.

Tabela 1

Ano	Qtde Apres.	Qtde Aprov.	Qtde Apoio.	Vl.Apresentado	Vl. Aprovado	Vl. Apoiado
1993	19	10	2	18.710.859,87	13.969.236,77	21.212,78
1994	74	91	7	98.228.196,17	114.775.297,55	533.751,57
1995	1.378	69	153	767.885.258,48	96.043.243,26	41.668.264,65
1996	3.773	2.552	624	2.130.370.530,80	1.612.596.208,73	195.030.104,41
1997	7.535	3.011	1.299	3.694.960.473,06	1.528.013.048,41	330.880.156,33
1998	6.559	3.669	1.258	3.005.725.978,41	1.590.098.542,21	310.451.086,40
1999	8.281	3.346	1.221	3.403.419.394,93	1.495.505.214,92	311.002.975,35
2000	6.406	3.174	1.292	2.710.416.568,51	1.382.569.111,80	461.049.131,24
2001	8.393	2.840	1.540	3.352.307.615,43	1.359.242.185,05	514.264.879,32
2002	8.969	4.476	1.527	4.125.303.358,95	2.271.888.163,89	483.168.167,75
2003	7.163	4.222	1.543	3.901.944.691,33	1.937.670.619,59	461.157.590,14
2004	7.637	5.304	2.041	5.034.932.459,30	2.536.717.914,78	592.595.509,33
2005	12.553	6.739	2.476	8.171.784.012,70	3.251.886.180,95	860.291.675,21
2006	9.766	6.997	2.936	6.127.225.022,67	3.489.017.305,99	932.659.640,30
2007	11.972	6.877	3.235	7.691.312.692,74	3.496.332.414,96	1.233.813.525,33
2008	10.816	7.214	3.167	9.199.053.112,41	4.174.385.320,62	1.102.880.416,77
2009	9.192	5.079	3.042	8.914.605.754,66	3.155.719.128,15	1.140.263.035,55
2010	13.578	7.879	3.418	7.654.606.287,83	5.467.098.754,61	1.457.480.536,99
2011	14.068	7.790	3.752	6.942.048.972,04	5.468.513.539,81	1.358.366.902,25
2012	10.016	6.439	3.588	7.019.764.468,42	5.472.462.614,82	1.305.310.270,31
2013	11.559	6.465	3.482	8.453.738.504,00	5.590.459.520,78	1.332.456.993,12
2014	14.429	6.070	3.326	7.371.214.111,22	5.787.946.154,19	1.355.359.412,48
2015	11.277	5.471	3.159	6.655.552.701,18	5.261.286.546,09	1.225.574.989,57
2016	5.095	4.513	2.831	5.706.635.251,34	3.912.371.192,41	1.156.572.082,32
2017	5.744	2.471	1.313	1.959.658.762,23	2.189.116.741,81	359.485.034,88
Total Geral	206.252	112.768	52.232	124.111.405.039,00	72.655.684.202,20	18.522.337.344,40

(Fonte da Tabela: dados oficiais - Ministério da Cultura sobre os valores da Lei Rouanet - Disponível em: <http://sistemas.cultura.gov.br/salicnet/Salicnet/Salicnet.php> . Acesso em 20 de set. de 2017)

Por fim, existem Projetos de Lei para trazer mudanças nas Leis supracitadas, como exemplo, destaca-se o Projeto de Lei nº 6722/2010, mais conhecido como PROCULTURA (Programa Nacional de Fomento e Incentivo à Cultura), com vistas a sanar algumas falhas na Lei Rouanet objetiva reduzir os efeitos negativos da falta de transparência da Lei Rouanet e trazer critérios de escolha mais justos aos projetos que necessitam de apoio financeiro.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o trabalho verificou-se que no decorrer da história a responsabilidade social das empresas começou a tomar uma posição muito significativa na sociedade, fazendo que o objetivo das empresas não fosse apenas gerar lucros aos seus sócios / acionistas, mas também garantir direitos sociais, conforme as prioridades de cada Estado. Assim, questões sociais e ambientais passaram a ter suma relevância para as empresas, uma vez que o Estado não consegue suportar a grande demanda dos problemas sociais do país, bem como o alto custo dos direitos sociais; com isso, as empresas começaram a dar apoio para resolver tais problemas.

Com tal atitude, as empresas passaram a buscar princípios e valores universais como fraternidade e solidariedade. Todavia, impor às empresas que venham a garantir tais direitos sociais não é a solução mais coerente no mundo globalizado, pois, isso pode afastar as grandes empresas do Brasil.

Assim, uma das alternativas é os incentivos fiscais que visam premiar as empresas pelas boas práticas, sendo uma contrapartida jurídica pela garantia de direitos, com isso podem se beneficiar da diminuição dos tributos e, até mesmo, conseguir o devido reconhecimento dos seus consumidores pela boa prática, uma vez que a sociedade também esta cada vez mais pre-

ocupada com as questões sociais em que as empresas estão inseridas e engajadas, ou seja, maior credibilidade às empresas que patrocinam estas causas.

Quanto à cultura, nota-se que, apenas a terminologia foi um dos principais debates no decorrer do século XVII até o século XX sobre a matéria, em regra, discutia se a cultura era universal ou relativa. Debate esse que ficou de lado, pois agora o objetivo deve ser sobre a efetivação universal do Direito à Cultura, respeitando os critérios e particularidade de todos os indivíduos, ou seja, não pode impor algo a ninguém, mas viabilizar diferentes formas de cultura conforme o interesse da população.

Neste caso, o Brasil trouxe em sua Magna Carta de 1988 o Direito à Cultura no texto constitucional, impondo ao Estado o dever de fomentar, proteger e incentivar a cultura, bem como proteger o patrimônio cultural brasileiro, observadas os critérios regionais. Logo, os incentivos fiscais são medidas necessárias para impulsionar a solidariedade das empresas na promoção da cultura; em contrapartida, são beneficiadas dos incentivos fiscais como prêmio pela boa prática social.

No âmbito nacional, tais benefícios fiscais são instituídos pela Lei Rouanet que criou o PRONAC (Programa Nacional de Apoio à Cultura) estruturado em três mecanismos: FNC (Fundo Nacional da Cultura); FICART (Fundo de Investimento Cultural e Artístico) e Mecenato Federal, sendo a principal crítica a falta de transparência sobre a escolha dos projetos culturais, bem como a escolha dos próprios projetos que recebem os valores, pois alguns são vinculados à grandes organizações comerciais como bancos e outras grandes empresas, geralmente por intermédio das suas fundações e institutos.

Ademais, a Lei do Audiovisual que visa o incentivo ao cinema brasileiro, sendo que as empresas podem auxiliar os projetos independentes, tendo as empresas contribuintes dedução do Imposto sobre Renda referente o investimento feito na produção de obras audiovisual cinematográfica brasileira de produção independente.

Por fim, destaca-se a Lei º 12.761-2012 que instituiu o "Programa de Cultura do Trabalhador" que estabelece em seu artigo 3º a criação do vale-cultura, bem como a possibilidade de dedução, pelas empresas, do Imposto sobre Renda, tendo em vista a contribuição realizada aos seus trabalhadores com a concessão do vale-cultura para consumir mais cultura.

Desta forma, ainda carece que medidas que possibilitem maior divisão dos recursos aos projetos independentes que realmente necessitam dos auxílios das empresas, bem como que estejam em regiões do país carentes de projetos culturais, propiciando a efetividade do Direito à Cultura.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALESSIO, R. *Responsabilidade Social das Empresas no Brasil*: Reprodução de postura ou novos rumos? Porto Alegre. 2004. Disponível em: http://revistaseletronicas.pucrs.br/ojs/index.php/fass/article/viewFile/952/732 . Acesso em 31 de jan. de 2017

BARACHO. Maria Amarante Pastor e RADDI. Rafael. *O incentivo fiscal à cultura no Brasil: breve exame dos estados brasileiros.* In: IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura 28 a 30 de maio de 2008 Faculdade de Comunicação/UFBa, Salvador-Bahia-Brasil. Disponível em: http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14389.pdf. Acesso em 31 de jan. de 2017.

BERTONCELLO, S. Luiz Tadeu; JUNIOR, J. Chang. *A importância da Responsabilidade Social Corporativa como fator de diferenciação.* FACOM - nº 17 - 1º semestre de 2007.

BOMBASSARO, L. Carlos; JÚNIOR, A. Dal Ri; PAVIANI, J.(ORGS.*) As Interfaces do Humanismo Latino*. 1ª Ed. Porto Alegre. RS.2004.

BRASIL, *Lei nº 7.505, de 2 de julho de 1986.* . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L7505.htm. Acesso em 31 de jan. de 2017.

BRASIL, *Constituição da Republica Federativa do Brasil de 1998*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm . Acesso em 31 de jan. de 2017.

BRASIL, *Lei nº 8.313, de 23 de dezembro de 1991*. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8313cons.htm. Acesso em 31 de jan. de 2017.

BRASIL, *Lei nº 8.685, de 20 de julho de 1993* . Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L8685.htm. Acesso em 31 de jan. de 2017.

COSTA FILHO, A. V. *Responsabilidade social das empresas a contribuição das universidades.* 3ª Ed.Vol. 3. São Paulo: Editora Petrópolis. 2004.

CUNHA FILHO, Francisco Humberto. *Direitos culturais como direitos fundamentais no ordenamento jurídico brasileiro Brasília*: Brasília Jurídica, 2000.

DURAND. José Carlos Garcia. Et AL. *Patrocínio empresarial e incentivos fiscais a cultura no Brasil: análise de uma experiência recente*. RAE - Revista de Administração de Empresas São Paulo, v. 37, n. 4, p. 38-44 Out./Dez. 1997. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rae/v37n4/a05v37n4. Acesso em 31 de jan. de 2017.

FILHO. Francisco Humberto Cunha. *O programa nacional de apoio à cultura como embrião do sistema nacional de cultura*. Pensar, Fortaleza, v. 11, p. 73-82, fev. 2006. Disponível em: http://www.direitosculturais.com.br/pdf.php?id=55. Acesso em 31 de jan. de 2017.

GODOY, E. Vieira; SANTOS, V. de Macedo. *Um Olhar Sobre a Cultura*. Educação em Revista, Belo Horizonte, v. 30, n.03, pagina 19, julho- setembro 2014. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/edur/v30n3/v30n3a02.pdf. Acesso em 31 de jan. de 2017.

IBASE – INSTITUTO BRASILEIRO DE ANÁLISES SOCIAIS E ECONÔMICAS. A *História do Balanço Social.* Disponível em: < http://www.ibase.br/userimages/BS_31.pdf>. Acesso em 24 de setembro de 2017.

MENEZES. H. *A Lei Rouanet – muito além dos (F)atos*. Fortaleza. Editora E-GALAXIA. 2016.

MOREIRA. Raquel. *Financiamento público para à cultura: entre a democracia cultural e os novos arranjos para sua sustentabilidade* In: V Seminário Internacional – Políticas Culturais – 7 a 9 de maio/2014. Setor de Políticas Culturais – Fundação Casa de Rui Barbosa – Rio de Janeiro – Brasil. Disponível em: http://culturadigital.br/politicaculturalcasaderuibarbosa/files/2014/06/Raquel-Moreira.pdf. Acesso em 31 de jan. de 2017.

OLIVEIRA, J. Arimates de. *Responsabilidade social em pequenas e médias empresas*. Rev. adm. empres. vol.24 no.4 São Paulo Oct./Dec. 1984. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-75901984000400030. Acesso em 31 de jan. de 2017

PARREIRA, C. Julio. *Conceito de Cultura na Constituição de 1998*, IV ENECULT - Encontro de Estudos Multidisciplinares em Cultura, Maio de 2008. Disponível em http://www.cult.ufba.br/enecult2008/14112.pdf, Acesso em 31 de jan. de 2017.

ROQUE DE BARROS LARAIA. *Cultura um conceito antropológico.* 24 edição. Editora Zahar. Rio de janeiro. 2009.

34832

RESPONSABILIDADE SOCIAL: UMA ANÁLISE DAS PUBLICAÇÕES RECENTES

Cilene Santos

Aluna de graduação; Jornalismo; Ciências Gerenciais – Tecnologias e Formação Específica; Universidade Nove de Julho - UNINOVE. cilene_29.9@hotmail.com

Viviane Celina Carmona

Mestre; Administração e Turismo; Ciências Gerenciais – Tecnologias e Formação Específica; Universidade Nove de Julho - Uninove. viviane.carmona@uni9.pro.br

Resumo

A Responsabilidade Social é parte do novo modelo de gestão empresarial do século XXI, as empresas estão se adequando ao consumidor atual que está mais exigente com relação ao comportamento ético e transparente das empresas. A RSE visa garantir o lucro do presente, trilhando outros caminhos e garantindo o sustento do futuro. O objetivo do presente estudo é analisar o estado da arte das publicações. Essa busca nos possibilitará apontar os avanços e limitações e lacunas para o desenvolvimento de pesquisas futuras, além de apontar os autores que mais publicam sobre o tema e suas instituições e mapeá-las geograficamente, por estado e região. Os discentes farão um levantamento das principais produções, e partindo deste levantamento, serão investigados os aspectos quantitativos (quantidade de publicações por ano, evolução, autores e coautores) e qualitativo (quais os aspectos mais importantes tratados nos artigos, os avanços, limitações e indicações de pesquisas futuras) destas publicações.

Palavras–chave: Responsabilidade Social. Publicações. Bibliometria;

INTRODUÇÃO

Com um crescimento considerável na última década, a responsabilidade social corporativa é promovida por empresas e entidades incentivando o desempenho mundial, recebendo inclusive o reconhecimento da ONU (Organização da Nações Unidas) sobre a relevância destas conquistas, que afetam diretamente a sociedade (Veiga, 2017).

A responsabilidade social está associada com o papel da empresa como agente transformador social e não somente como utilizador de recursos naturais sem comedimento. A RSE buscas inovar a estratégia de destino dos recursos, afim de que não exista privação futura como sequela dos atos.

No início do século XIX Robert Owen, empresário inglês, adotou práticas que tinham como preocupação o papel social das empresas, daí contribuindo com a disseminação da responsabilidade social (Serva e Dias, 2017). Com foco em prevenção de possíveis danos ou prejuízos, a responsabilidade social mostra que as instituições devem agir de maneira a atender os interesses diretos e indiretos da sociedade. O foco está atrelado a promoção de atividades que promovam o desenvolvimento da população. Assim as instituições passaram a buscar atender os direitos ambientais e os direitos sociais, além dos direitos do consumidor (Serva e Dias, 2017).

SÍNTESE

Para o desenvolvimento do estudo será feita a busca nos periódicos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD). A buscas ocorrerá pelas palavras chave: "*Social responsability*". Após a busca, será feita a análise de toda produção cientifica, apontando avanços, tendências, limitação dos estudos e tendências de pesquisas futuras.

TEMA

Qual o estado da arte das publicações sobre Responsabilidade Social, publicadas nos anais da ANPAD, seus avanços, tendências, limitações e lacunas?

HIPÓTESE

O tema responsabilidade social é o novo modelo de gestão empresarial para seu desenvolvimento sustentável e apresenta crescimento de publicações de artigos científicos nos últimos anos apontando diversas correntes teóricas, avanços, limitações e lacunas que são possibilidades de pesquisas futuras.

OBJETIVO GERAL

O objetivo geral é levantar o estado da arte das publicações sobre Responsabilidade Social, seus avanços, tendências, limitações e lacunas.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Levantamento bibliográfico na base de dados;
- Análise das publicações utilizando técnicas bibliométricas.
- Análise qualitativa das publicações, apontando avanços, tendências, limitações e lacunas.
- Gerar uma tabela informativa com os 20 artigos mais relevantes, seus objetivos, limitações e tendências de pesquisas futuras;
- Gerar um artigo cientifico publicável.

JUSTIFICATIVA

As ações de Responsabilidade Social vêm suprindo uma importante lacuna existente nas políticas públicas em áreas deficitárias de atendimento como a segurança, a educação e o saneamento básico, especialmente em países emergentes e subdesenvolvidos como o Brasil (Oliveira, 2008). Para otimizar a utilização de recursos públicos e privados é necessário compreender o que as empresas entendem por responsabilidade social e como colocam em prática as atividades a serem desenvolvidas, alinhada com as expectativas da comunidade e com as ações do governo, para que não haja sobreposição de funções e tarefas (Irigaray, Vergara, e Araújo, 2017).

Estudos comprovam que informar as práticas socioambientais de uma empresa podem gerar lucros financeiros, além de aumento de espaços de mídia espontânea e gerar um aceite social para a operação a ser executada pelo empreendimento (Irigaray, Vergara, e Araújo, 2017).

O presente projeto de Iniciação cientifica pode ser considerado um trabalho relevante à medida em que se propõe a analisar a evolução das publicações, os discursos presentes nos artigos, consolidando o conhecimento gerado sobre responsabilidade social. Não existe até o presente momento a regulamentação específica, ou lei, que determine a obrigatoriedade, por parte das organizações, de tornar públicas suas ações socioambientais, assim, quando elas o fazem por iniciativa individual, acabam contribuindo com o seu desempenho financeiro por meio da melhoria de sua imagem e do aumento do valor de suas marcas (Irigaray, Vergara, e Araújo, 2017). Com uma importância latente para modificações e ações de impacto social, o presente projeto contribuirá para o avanço de pesquisas em relação ao tema, partindo da consolidação daquilo que já fui publicado até o

momento, apontando oportunidades de pesquisas para estudiosos do tema.

METODOLOGIA E ANÁLISE DOS RESULTADOS

Este será um estudo bibliométrico pautado nas leis de Bradford, Lotka (LL) e Zipt (Araujo, 2007). A base dos periódicos da Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Administração (ANPAD) será utilizada como ferramenta para a seleção de dados, a partir do uso da palavra-chave "Responsabilidade Social" nos títulos, resumos e/ou palavras-chave, restringindo a busca somente a artigos quanto ao tipo de publicação. Inicialmente será feita a análise geral dos dados gerados pela própria base. Também será realizada a análise das publicações por ano, os principais autores e os periódicos que mais publicaram os artigos da pesquisa.

A base de dados Scopus possui uma ferramenta de seleção que permite classificar a busca por autor, data, título, citação ou relevância. Um quadro com a consolidação dos 20 artigos mais relevantes da amostra será apresentado com os seus respectivos objetivos, contribuições, limitações e indicações de pesquisas futuras. A pesquisa será organizada em etapas, conforme apresentado na Figura 1.

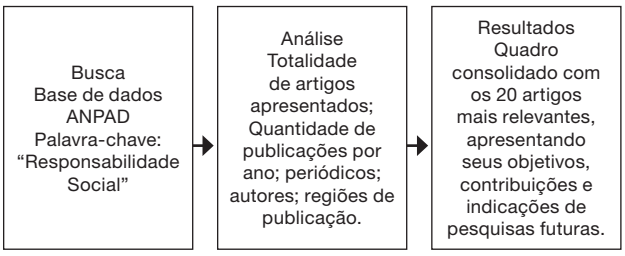


Figura 1: Etapas da pesquisa
Fonte: Elaborado pelas autoras (2017).

Para a consecução das análises serão utilizados os softwares Vosviwer e o Microssoft Excel. Na seção de análise e discussão dos resultados serão apresentadas algumas métricas, no intuito de ampliar as informações a respeito da produção científica sobre Responsabilidade Social. As análises serão realizadas a partir dos artigos recuperados como resposta à pesquisa com a expressão "Responsabilidade Social".

RECURSOS MATERIAIS

Como o trabalho será feito em base de dados de acesso garantido pela Universidade Nove de Julho, e os softwares utilizados também são acessíveis, não serão necessários recursos e materiais.

Mês	1	2	3	4	5	6	7	8	9	10	11	12
Levantamento bibliográfico	■	■	■									
Busca na base de dados	■	■	■									
Leitura dos resumos para limpar a pesquisa			■	■	■							
Tabulação dos dados			■	■	■							
Elaboração do relatório parcial						■						
Análise dos dados						■	■	■	■	■		
Elaboração do relatório final						■	■	■	■	■		
Entrega do artigo cientifico publicável										■	■	■

LINHA DE PESQUISA

Este projeto se encaixa na linha de pesquisa definida no PPC do curso de Jornalismo.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Carlos Alberto. BIBLIOMETRIA: EVOLUÇÃO HISTÓRICA E QUESTÕES ATUAIS. Em questão, v. 12, n. 1. 2007.

IRIGARAY, Hélio Arthur Reis; VERGARA, Sylvia Constant; ARAUJO, Rafaela Garcia. CORPORATE SOCIAL RESPONSIBILITY: WHAT THE SOCIAL REPORTS REVEAL. **Organizações & Sociedade**, v. 24, n. 80, p. 73-88, 2017.

OLIVEIRA, José A. Puppim de. **Empresas na sociedade: sustentabilidade e responsabilidade social. Rio de Janeiro: Editora Elsevier**, 2008.

SERVA, Fernanda Mesquita; DIAS, Jefferson Aparecido. RESPONSABILIDADE SOCIAL NAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR: ENTRE O BIOPODER E A BIOPOLÍTICA. **Revista Argumentum**, v. 17, p. 413-433, 2017.

VEIGA, Luciane et al. Ações de Responsabilidade Social Desenvolvidas em uma Empresa Prestadora de Serviços Contábeis: buscando a obtenção do Selo Social. **Caderno Científico Ceciesa-Gestão**, v. 2, n. 1, 2017.

34400

VULNERABILIDADE MICROEMPRESARIAL: ANÁLISE DA LESÃO POR INEXPERIÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE NEUTRALIZAÇÃO DAS VANTAGENS COMPETITIVAS

VULNERABILITY MICROENTERPRISE: ANALYSIS OF INJURY INEXPERIENCE AS NEUTRALIZATION INSTRUMENT FOR COMPETITIVE ADVANTAGES

Tiago Antunes Rezende

Mestrando em Direito pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Pós-Graduado em Direito do Trabalho pelas Faculdades Metropolitanas Unidas – FMU, Bacharel em Direito pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE, Bolsista e Pesquisador CAPES.
adv.tiago.rezende@gmail.com

Karine Nogueira Pinto

Pós-graduanda em Processo Civil pela Faculdade de Direito Damásio de Jesus – FDDJ e Bacharel em Direito pela Universidade Nove de Julho – UNINOVE. ka_hj@hotmail.com

Resumo

O artigo tem como propósito analisar a teoria da vulnerabilidade microempresarial. Por conseguinte, objetiva verificar a aplicabilidade da lesão por inexperiência nos contratos interempresariais formulados entre microempresas, além de averiguar eventual incidência de neutralização de vantagens competitivas comerciais. Ademais, a problemática da pesquisa é identificar a possibilidade de aplicação do instituto da lesão por inexperiência às microempresas diante de eventual reconhecimento da vulnerabilidade microempresarial. Para tanto, utiliza-se o método hipotético-dedutivo, mediante um estudo de artigos científicos, de livros e de legislação pertinente ao tema para chegar a uma conclusão cientificamente válida. Como marco teórico inicial, adotam-se as teorias da lesão por inexperiência e da vulnerabilidade econômica na realização dos negócios jurídicos. Em síntese, a lesão por inexperiência – que não deve ser entendida apenas como imaturidade por parte do lesado, mas também como desconhecimento específico sobre o negócio em causa - é um instituto tratado apenas pelas normas civilistas, e com a unificação das regras empresariais com os preceitos do Direito Civil, questiona-se a sua aplicabilidade nos contratos interempresariais, especialmente nos contratos celebrados por microempresas, pois entende-se que o escopo econômico marca de forma incisiva os contratos comerciais, diferentemente dos contratos formulados por civis. Além disso, os empresários possuem técnicas diferenciadas para atuar no mercado econômico. Entretanto, as microempresas podem ser expostas a diversos riscos, devido ao valor máximo que podem auferir anualmente. Diante disso, constatou-se que para haver a aplicação do referido instituto é necessário que haja o reconhecimento da vulnerabilidade econômica microempresarial. Todavia, a vulnerabilidade de uma empresa é constatada apenas se houver o seu enquadramento como consumidora, razão pela qual deverá incidir a teoria finalista aprofundada, teoria pela qual a empresa é considerada vulnerável, desde que não tenha ela obtido o produto para uso da sua área de atuação profissional. Desta forma, identifica-se que apenas em casos excepcionais, onde o prejuízo da microempresa vulnerável, no sentido econômico do termo, for realmente identificado, é que ela poderá ser beneficiada pelas normas consumeristas, e assim optar pela redução do proveito ou anulação da relação jurídica, da qual não alcançou nenhuma benesse.

Palavras-chave: Microempresa. Contrato. Lesão por Inexperiência. Vulnerabilidade Empresarial. Neutralização de Vantagens Competitivas.

Abstract

The purpose of this paper is to analyze the microenterprise vulnerability theory. Therefore, it aims to verify the applicability of the injury due to inexperience in intercompany contracts formulated between micro enterprises, in addition to investigating the possible incidence

of neutralization of commercial competitive advantages. In addition, the research problem is to identify the possibility of application of the institute of injury due to inexperience to micro-enterprises faced with eventual recognition of microenterprise vulnerability. To do so, the hypothetical-deductive method is used, through a study of scientific articles, books and legislation relevant to the subject to reach a scientifically valid conclusion. As an initial theoretical framework, the theories of injury due to inexperience and economic vulnerability in the execution of legal business are adopted. In summary, the injury due to inexperience - which should not be understood only as immaturity on the part of the injured party, but also as a specific lack of knowledge about the business in question - is an institute treated only by civilian norms, and with the unification of business rules with the precepts of civil law, it is questioned its applicability in intercompany contracts, especially in the contracts celebrated by microenterprises, since it is understood that the economic scope marks incisively the commercial contracts, unlike the contracts formulated by civilians. In addition, entrepreneurs have different techniques to operate in the economic market. However, microenterprises can be exposed to several risks, due to the maximum amount they can get annually. In view of this, it was verified that in order to apply the said institute it is necessary that there is recognition of the micro-enterprise economic vulnerability. However, the vulnerability of a company is only verified if it is a consumer, which is why the in-depth finalist theory, the theory by which the company is considered vulnerable, should be included, provided that it has not obtained the product for use in its area of professional activity. In this way, it is identified that only in exceptional cases, where the damage of the vulnerable microenterprise, in the economic sense of the term, is actually identified, can it be benefited by the consumerist rules.

Keywords: Microenterprise; Contract agreement; Inexperience Injury, Business Vulnerability; Neutralization of Competitive Advantages.

INTRODUÇÃO

O objetivo principal deste artigo é analisar a vulnerabilidade microempresarial a partir do instituto da lesão por inexperiência como instrumento de neutralização de vantagens competitivas interempresariais. Ademais, possui como objetivo específico realizar um estudo aprofundado do instituto da lesão por inexperiência aplicável às microempresas.

A problemática da pesquisa é verificar a possibilidade de aplicação do instituto da lesão por inexperiência às microempresas diante de eventual reconhecimento da vulnerabilidade microempresarial.

Para isso, adotou-se o método hipotético-dedutivo mediante análise de artigos, livros e de legislações pertinentes ao tema, a fim de se chegar a uma conclusão cientificamente válida. Por conseguinte, como marco teórico deste trabalho, adotou-se a teoria da vulnerabilidade econômica pautada nos princípios do Código de Defesa do Consumidor.

Como hipótese inicial, verificou-se a possibilidade de aplicação do Código de Defesa do Consumidor às microempresas, mesmo que estas não sejam destinatárias finais e, se nesta hipótese, poderá haver reivindicação a anulação de eventual contrato em que entenda ter sido prejudicada em razão de sua inexperiência.

Ademais, como justificativa desta pesquisa, identificou-se a possibilidade de as microempresas serem enquadradas como vulneráveis, considerando o conceito de vulnerabilidade oriundo do Código de Defesa do Consumidor em relação à esfera jurídica.

Para sustentar a presente pesquisa, analisou-se a possibilidade de enquadramento da microempresa como consumidora, a fim de se constatar se essa espécie empresarial pode se defender como se vulnerável fosse, no que concerne à sua capacidade econômica.

Diante disso, observa-se que o tema apresentado neste trabalho é de suma importância para o Direito Comercial, bem como para o Direito do Consumidor, pois é necessário o debate jurídico sobre a necessidade de as microempresas serem enquadradas como vulneráveis em determinadas hipóteses.

Desta forma, este trabalho é dividido em três partes, a fim de que possa alcançar seu fito de aprofundar os estudos sobre a vulnerabilidade microempresarial a partir do instituto da lesão por inexperiência como instrumento de neutralização das vantagens competitivas.

Na primeira parte do trabalho, analisa-se o contexto histórico-evolutivo do instituto da lesão a partir dos fragmentos do Código de Justiniano, vez que a sociedade sempre foi movida por relações jurídicas variáveis, com o intuito de obter insumos necessários para atingir o lucro, finalizando-se ela com a definição do instituto da lesão por inexperiência nos tempos contemporâneos.

Por conseguinte, na segunda parte deste trabalho, aborda-se sobre a consolidação do Direito Empresarial e sobre as relações jurídicas interempresariais regidas pelo Código Civil, bem como com relação às características e peculiaridades das microempresas no cenário nacional.

Por fim, na terceira parte, analisa-se a possibilidade das pessoas jurídicas, como consumidoras por equiparação, poderem utilizar-se do instituto da lesão por inexperiência como instrumento de neutralização de vantagens competitivas comerciais.

CONTEXTO HISTÓRICO-EVOLUTIVO DO INSTITUTO DA LESÃO

A sociedade é movida por relações jurídicas variáveis, tendo em vista que os indivíduos que a compõem possuem desejos em comum. De igual modo, pode-se dizer no tocante às empresas, as quais, no intuito de

obterem os insumos necessários para atingir o almejado lucro, realizam diversos tipos de relações jurídicas.

Nessa perspectiva, historicamente o instituto da lesão decorreu de dois fragmentos do Código de Justiniano, a qual teria sido editada no terceiro século da era cristã. Com efeito, a sociedade romana encontrava-se fragmentada pelas classes dos abastados, miseráveis e pela classe média. Os abastados eram socialmente prestigiados, aproveitavam-se da classe inferior para adquirir suas propriedades por míseros valores. Diante desse impasse, teria sido consagrado o instituto da lesão contratual através da Constituição Romana de 285 D.C., basilar nos princípios clássicos do direito civilista à época a fim de evitar distorções sociais do local. (JANGUTTA, 2006, p. 204).

Quanto o ordenamento pátrio, o autor do projeto do Código Civil de 1916, Clóvis Bevilláqua, enfatizou que a lesão surtiria seus efeitos somente em um Estado que exercesse auxílio de forma contínua sobre a vida privada dos indivíduos, e por razões de transações seguras e estáveis decidiu aboli-lo de vez do Código mencionado (SCHREIBER, 2013, p. 123).

Após isso, surgiram algumas leis que tratavam da lesão, sendo uma delas a Lei de Usura (Decreto 22.622/33), onde há a previsão de que a caracterização da lesão por usura (entendida como juro de capital ou juro exorbitante) desencadeia na nulidade do contrato (WALD, 2015, p. 283). Nesse passo, regulada através da Lei dos Crimes contra a Economia Popular (1.521/51), a qual não mencionou a própria palavra "lesão", mas conceituou como crime os acordos contratuais decorrentes da inexperiência, leviandade ou premente necessidade (JANGUTTA, 2006, p. 207).

No que tange à Constituição de 1988, ora vigente, embora não tenha também mencionado propriamente o instituto da lesão, fez ela alusão a uma série de institutos, cujo objetivo era o afastamento do liberalismo econômico descontrolado, tendo ela como um de seus princípios fundamentais, o da criação de uma sociedade justa e solidária, trazendo, além disso, proteção ao consumidor.

Atualmente, o ordenamento jurídico brasileiro, com o intuito de fazer valer o ideal de justiça comutativa (traduzida pelo princípio do equilíbrio das prestações ou princípio do equilíbrio econômico do mercado), preservando assim a dignidade humana, o interesse social, e fomentando tratos comerciais, apresenta em algumas normas legais, como no Código de Defesa do Consumidor e no Código Civil de 2002, elementos que visam proteger a parte enfraquecida, como por exemplo, a lesão (WANDERER, 2013, p. 115).

No entanto, as relações jurídicas interempresariais regidas pelo Código Civil de 2002, merece uma interpretação especial, uma vez que não se trata de interesse civil, mas sim econômico. Além disso, em regra, não há assimetria nas relações empresariais, pois se entende que o profissionalismo é intrínseco ao empresário, diferentemente das convenções realizadas entre indivíduos.

Ademais, o Código de Defesa do Consumidor, com seu advento em dois anos após a promulgação da Carta Magna, revolucionou o instituto da lesão, o qual veda a sua prática nos contratos entre fornecedores e consumidores, conforme se observa em seu artigo 6º, V, onde há a determinação de modificação das cláusulas contratuais que estabelecem prestações desproporcionais, ou sua revisão em razão de fatos supervenientes que as tornem excessivamente onerosas (JANGUTTA, 2006, p. 208-209).

No Parecer Final do projeto instituidor Código Civil de 2002, encaminhado à Comissão Especial do Código Civil, há a seguinte definição sobre lesão: "é o aproveitamento indevido na realização do contrato, da inexperiência ou da absoluta necessidade da parte contrária, que faz com que se chegue a um resultado, que conscientemente a parte não desejaria. "[1] Somente com o advento do diploma legal mencionado, que o instituto foi abordado no sistema civilista brasileiro, especificamente no Capítulo IV, denominado Dos Defeitos do Negócio Jurídico, no artigo 157, onde há a afirmação de que "ocorre à lesão quando uma pessoa, sob premente necessidade, ou por inexperiência, se obriga a prestação manifestamente desproporcional ao valor da prestação oposta". Neste caso, a relação jurídica poderá ser anulada, porém, se houver o acréscimo suficiente, ou a parte favorecida concordar com a redução do proveito, não haverá a referida anulação.

Considerando o objeto do presente estudo, trataremos exclusivamente sobre a lesão por inexperiência, que possui dois elementos constitutivos: o objetivo e o subjetivo. O primeiro refere-se a desproporção exagerada do valor, e o segundo trata-se da subjetividade, referente à inexperiência do lesado no negócio (TARTUCE, 2011, p. 230).

Já com relação à inexperiência, elementos constitutivos subjetivo do instituto em estudo têm-se como a ausência de conhecimentos técnicos ou habilidades relativas à natureza da transação, o que não significa a carência de cultura (GONÇALVES, 2015, p.450). Note-se que, inclusive, no que atine à inexperiência, foi aprovado na 5ª Jornada de Direito Civil o Enunciado 410, onde é apresentada a forma de entendimento acerca do que seria a inexperiência, conforme se segue:

1 Relatório Geral. Comissão Especial do Código Civil - Parecer Final às Emendas do Senado Federal Feitas ao Projeto de Lei da Câmara Nº 118, de 1984, que institui o Código Civil, I, p. 31-32.

> Enunciado 410. A inexperiência a que se refere o artigo 157 não deve necessariamente significar imaturidade ou desconhecimento em relação à prática de negócios jurídicos em geral, podendo ocorrer também quando o lesado, ainda que estipule contratos costumeiramente, não tenha conhecimento específico sobre o negócio em causa.

Verifica-se, desta forma, que a inexperiência deve ser entendida de uma forma muito mais abrangente, não significando apenas uma imaturidade ou desconhecimento geral sobre a prática de negócios jurídicos, mas também um desconhecimento específico sobre o instrumento contratual ao qual está aderindo naquele momento.

Isto posto, cumprindo-se ambos os requisitos elementares (subjetivo e objetivo), tem-se a caracterização da lesão por inexperiência.

A LESÃO POR INEXPERIÊNCIA: ANÁLISE SOBRE SUA APLICAÇÃO NO DIREITO EMPRESARIAL NO TOCANTE ÀS MICROEMPRESAS

A partir do advento do Código Civil de 2002, houve a unificação das normas do Direito Empresarial com as regras civilistas. Nessa unificação, não foram incluídas normas específicas para os contratos firmados unicamente por comerciantes, mencionando-se, apenas e tão somente, regras contratuais relacionadas aos negócios jurídicos realizados por civis. Todavia, o objeto contratual das relações civis é diverso daqueles firmados nos pactos interempresariais, haja vista que o escopo econômico marca de forma incisiva as relações jurídicas comerciais e, já nas relações civis, tal alvo pode até inexistir, como no caso da doação (FORGIONI, 2015, p. 40-41).

Inclusive, fazendo-se distinção às normas civilistas em relação às empresariais, no entendimento de Mamede (2010, p. 45), essa seara do direito se constrói pela liberdade de ação econômica e, os empresários e as sociedades empresárias têm a Constituição como seu teto protetor, desde que as atividades desenvolvidas e seus objetos sociais de direito e de fato sejam lícitos.

Além disso, os empresários possuem (ou ao menos se presume que possuem) técnicas diferenciadas, conhecimento e diligência; características necessárias para atuar no mercado econômico. Nessa perspectiva, José da Silva Lisboa pondera que por essa razão é inadmissível a alegação da lesão decorrente de escusa ou ignorância nos negócios mercantis (CAIRU, p. 60, 1811). Assim, considerando o objetivo central dos comerciantes e as características inerentes a eles, questionáveis é a aplicação da lesão por inexperiência nos contratos interempresariais.

Ora, faz-se importante discorrer também sobre a existência de uma função social da empresa. Para isso, parte-se da ideia que a atividade econômica organizada, para a produção de riqueza, seja pela prestação de serviços, seja pela produção de bens ou sua circulação, ainda que a finalidade seja a obtenção de capital, beneficiando os sócios, ou empresário único, traz benefícios também à sociedade, cumprindo assim uma função social, por ser, no mínimo, um instrumento de normas estabelecidas constitucionalmente (MELO, 2014, p. 06).

Assim, com base em tal princípio, pode-se questionar, sob o espectro do princípio constitucional da solidariedade social, a possibilidade de aplicação da lesão por inexperiência em contratos interempresariais, ainda que como exceção à regra. Entretanto, a fim de se preservar o escopo deste trabalho, este ponto de vista não será suficientemente desenvolvido para se chegar a uma conclusão científica, atendo-se em uma análise mais restrita acerca das microempresas e da possibilidade de aplicação da lesão por inexperiência, com base em suas peculiaridades que serão adiante introduzidas.

Nesta toada, pode-se introduzir tais peculiaridades sob uma perspectiva constitucional, já que as microempresas desfrutam de tratamento diferenciado conferido pela própria Constituição, sendo tal tratamento inclusive um dos princípios fundamentais da atividade econômica, conforme artigo 170, IX, da Constituição Federal de 1988.

Através desse dispositivo legal, o Estado Liberal, em busca da realização da justiça social, devido à evolução das relações de produção, e a necessidade de propiciar melhores condições de vida aos trabalhadores, bem como para evitar a liberdade de exercício de atividade qualquer, fez surgir mecanismos de condicionamento da iniciativa privada (MELO, 2014, p. 4). Além disso, a Constituição Cidadã, no intuito de simplificar as obrigações tributárias e fomentar a permanência da atividade empresarial da micro e pequena empresa, dispensa a elas tratamento jurídico diferenciado, conforme seu artigo 179.

Com o objetivo de regulamentar as matérias, foram editados diversos estatutos que trataram sobre o assunto, mas apenas em 2006 e, em total consonância com o artigo 179 supramencionado, bem como com o artigo 146, III, alínea *"d"*[2] do mesmo diploma legal, foi

2 Art. 146. Cabe à Lei Complementar: (…)

III – estabelecer normas gerais em matéria de legislação tributária, especialmente sobre: (…)

d) definição de tratamento diferenciado e favorecido para as microempresas e para as empresas de pequeno porte, inclusive regimes especiais e simplificados no caso do imposto previsto no art. 155, II, das contribuições

editada a Lei Complementar 123/2006, passando a ser o novo e vigente estatuto das microempresas.

Para a caracterização de uma microempresa, necessário é que atenda aos requisitos constantes no artigo 966 do Código Civil de 2002: que a empresa exerça atividade econômica organizada e que esteja registrada na respectiva Junta Comercial ou no Registro Civil de Pessoas Jurídicas; além de ter de cumprir com o requisito trazido pelo artigo 3º, inciso I da Lei Complementar 123/2006, ou seja, de não auferir receita bruta superior a R$ 360.000,00 (trezentos e sessenta mil reais) no ano calendário.

Por óbvio, existe tal proteção às microempresas pelo fato de serem fundamentais ao desenvolvimento econômico do país. Corrobora tal informação a pesquisa realizada pelo Serviço de Apoio às Micro e Pequenas Empresas – SEBRAE, no qual demonstrou que são elas responsáveis por, pelo menos, dois terços do total das ocupações existentes no setor privado da economia (SEBRAE, p. 4, 2011). Ademais, as microempresas correspondem ao número maior do que a metade do total de empresas existentes na maioria das regiões e unidades da Federação (SEBRAE, 2014, p. 62).

Entretanto, conforme relatado acima, para ser considerada microempresa, deverá ela ter lucro anual não superior a R$ 360.000,00 (trezentos e sessenta mil reais), para que então possa alcançar o tratamento diferenciado concedido e assim, manter estabilidade durante sua trajetória mercantil. Deste modo, ao se considerar a questão econômica das microempresas, que a quantia lograda anualmente não é um valor exorbitante (em se tratando de comércio), podendo haver ampla variação do lucro auferido, dependendo de cada atividade exercida, a microempresa poderá ser exposta a mais e maiores riscos, no tocante à esfera econômica (RIBEIRO; GALESKI, 2015, p. 227). Em outros termos, pode-se afirmar a necessidade de proteção maior, por eventualmente apresentarem uma vulnerabilidade econômica, o que exige necessariamente o tratamento da relação de consumo.

A PESSOA JURÍDICA COMO CONSUMIDORA POR EQUIPARAÇÃO E A NEUTRALIZAÇÃO DAS VANTAGENS COMPETITIVAS COMERCIAIS

O Direito Comercial, com sua lógica própria, disciplina a interação de empresas com outras empresas (FORGIONI, 2012, p. 104), e assim, em primeiro momento, aplicar as normas concernentes à defesa do consumidor nos contratos interempresariais soaria estranho, pois existe a presunção de que quando dois ou mais empresários celebram um contrato, já há o conhecimento do ambiente comercial, o profissionalismo da atividade que desempenham lhes permite antever os riscos e vantagens do contrato celebrado (QUEIROGA, 2015, p. 8). Desta forma, para que possamos ter facilidade em compreender tal enquadramento, necessário se faz abordar alguns aspectos intrínsecos ao Direito do Consumidor.

O Código de Defesa do Consumidor, no inciso I, do artigo 4º reconhece a vulnerabilidade do consumidor, garantindo a isonomia prevista na Constituição Federal, e demonstrando assim, que ele é a parte frágil na relação jurídica. Nessa linha, Claudia Lima Marques, Antônio Herman V. Benjamin e Bruno Miragem, citando Rippert (La régle morale), explicam que a vulnerabilidade é um estado de probabilidade de perigo ou uma afronta demasiada de interesses detectados no mercado, é uma situação contínua ou fugaz, individual ou coletiva, que desvitaliza, quebranta o sujeito de direitos, desequilibrando a relação (MARQUES; BENJAMIN; MIRAGEM, 2006, p. 144).

Dessa fragilidade decorrem três elementos, os quais são intitulados como vulnerabilidade jurídica, técnica e econômica. Neste contexto, o interesse aqui é no tocante à vulnerabilidade econômica, a qual representa a capacidade financeira consideravelmente maior que o fornecedor detém em relação ao consumidor (NUNES, 2012, p. 178-179).

Todavia, a vulnerabilidade de uma empresa é constatada apenas se houver o enquadramento desta como consumidora e, isso se dá devido ao estado vulnerável ser intrínseco ao consumidor; ou seja, não há como haver separação, sendo "uma condição jurídica pelo tratamento legal de proteção. Tal presunção é absoluta, ou "iure et de iure", não aceitando declinação, ou prova em contrário, em hipótese alguma" (TARTUCE; NEVES, 2014, p. 53).

Atualmente, há discussões acerca da submissão de empresas às normas consumeristas. A discussão em comento decorre do artigo 2º do Código de Defesa do Consumidor, o qual assevera que consumidor é todo destinatário final, pessoa física ou jurídica, que adquire ou utiliza produto ou serviço. Isto é, o que verdadeiramente interfere no enquadramento da pessoa jurídica como consumidora é a questão da destinação final do produto adquirido. Nessa perspectiva, há três teorias.

Para teoria finalista, o artigo supramencionado deve ser rigorosamente obedecido. Os seguidores dessa ideia consideram que o consumidor sempre será o indivíduo que adquiriu o produto ou serviço para seu destino final, no sentido fático e econômico do

previstas no art. 195, I e §§ 12 e 13, e da contribuição a que se refere o art. 239.

termo, isto quer dizer que, ele é o último da cadeia de consumo, e não repassou o objeto ou serviço adquirido objetivando lucro (TARTUCE; NEVES, 2014, p. 94-95).

Há também a teoria maximalista e, os defensores dessa teoria entendem que o artigo 2º da Lei de Defesa do Consumidor deve ser interpretado extensivamente, para que então as normas consumeristas sejam aplicadas a uma quantidade considerável de pessoas possível, independentemente de ser o adquirente pessoa física ou jurídica e se tem ou não desejo de angariar lucros com o repasse do objeto ou serviço obtido, independendo também se o produto será utilizado no destino final de consumo ou não (MARQUES; BENJAMIN; MIRAGEM, 2006, p. 84).

Em contrapartida, há a teoria finalista aprofundada. Sob o ponto de vista de Cláudia Lima Marques, com o surgimento do Código Civil de 2002, houve uma nova tendência quanto à teoria finalista, porém, pautada na vulnerabilidade e em uma noção de consumidor final imediato, onde se pode ser constatada a vulnerabilidade de uma empresa, desde que não tenha ela obtido o produto para uso da sua área de atuação profissional. Pode-se citar como exemplo os casos das "pequenas empresas que utilizam insumos para sua produção, mas não em sua área de *expertise* (…), principalmente na área dos serviços; provada a vulnerabilidade, conclui-se pela destinação final de consumo prevalente" (MARQUES; BENJAMIN; MIRAGEM, 2006, p. 85). Ou seja, nestes casos, faz-se necessário que as pessoas jurídicas estejam agindo fora do seu campo de atuação profissional e assim, sejam contemplados com a aplicação do CDC (DUBOIS, 2010, p. 33).

Com isso, pode-se perceber que a incidência desse diploma legal, em um campo que, a princípio, não seria por ele contemplado, pode ser plausível quando os institutos de Direito Civil e leis esparsas relativas ao Direito Empresarial forem deficientes no sentido de tentar evitar ou corrigir os descomedimentos praticados pelos contratantes em elevado grau de superioridade ou quando o remédio apresentado por tais ramos do direito for menos célere do que uma possível solução com base na aplicação do Código de Defesa do Consumidor. Tal solução deve ser vista como uma medida compensatória (assim como é o próprio Direito do Consumidor), uma vez que não proporciona uma solução estrutural, mas visa solucionar algumas distorções dentro das possibilidades existentes no nosso ordenamento (DUBOIS, 2010, 133).

Por outro lado, como já mencionado anteriormente, os empresários presumem-se hábeis, perspicazes e diligentes em seus negócios e, isso se dá em razão da atividade desempenhada, pois essa atividade é reconhecida como atividade profissional, e exige do empresário diligência na celebração contratual. Foi nesse sentido que surgiu o enunciado 28, da I Jornada de Direito Comercial, o qual preceitua que os contratos empresariais não devem ser anulados pelo vício da lesão fundada na inexperiência, devido ao profissionalismo com que os empresários devem exercer sua atividade (BRASIL, 2013).

Um aspecto que demonstra bem a ideia de profissionalismo é a necessidade de obtenção de informações para realizar negócios jurídicos. É certo que, não se espera que no momento em que o contrato está sendo celebrado, que as empresas disponham, de fato, de todas as informações sobre o negócio ou sobre o contexto fático que a envolve, e essa seria uma expectativa impossível. Isto é, se espera do comerciante um razoável esforço para obter informações sobre o negócio, porque, caso ele apresente uma atitude contrária a esta, indolente, assumiria o risco de formar um conhecimento incompleto, o que poderia afeta-lo, uma vez que há a presunção de que sua escolha foi consciente (WANDERER, 2013, p. 117). Em complemento, Irineu Galeski e Marcia Carla Pereira Ribeiro (2015) afirmam que não haverá uma negociação eficiente se houver ausência de paridade das partes acerca das informações no momento de se firmar o contrato, e considerando o profissionalismo com que os agentes empresariais atuam, não seria demais posicionar-se no sentido de que é inerente ao contrato a obrigação de cada comerciante seja cuidadoso para obter toda a informação possível. Se eventualmente não agiu assim, arcará, necessariamente, com os prejuízos decorrentes dessa atitude, pois faz parte do próprio risco do negócio, e o risco é inerente a toda atividade empresarial.

Neste raciocínio, o alcance de informações para celebrar um negócio jurídico interempresarial, deve-se respeitar a boa-fé, de forma a obter a quantidade e qualidade dos dados normalmente oferecidos em casos semelhantes, e é a partir desse ponto que podemos vislumbrar uma diferença entre a defesa do consumidor, e as normas comerciais (WANDERER, 2013, p. 118), pois não é esperado do consumidor grande persistência em obter informações do fornecedor, já que o consumidor está vinculado à obrigatoriedade de transparência nas relações de consumo (FORGIONI, 2011, p. 141-142). Em alguns episódios o consumidor pode até ter instrução razoável em relação ao objeto que adquire, todavia, ainda sendo conhecedor sobre as especificidades do produto, fica sujeito ao arbítrio do fornecedor, que por fazer parte de um determinado ramo com pouca concorrência, se vale do seu domínio de mercado (ou poder econômico) e da aceleração das relações econômicas para impor um contrato de adesão ao consumidor (RIBEIRO; GALESKI, 2015, p. 228).

Desta forma, entende-se que a confusão entre os contornos do direito comercial e do direito do consu-

midor pode prejudicar a compreensão que se tem dos fundamentos do direito empresarial, haja vista que, as matérias possuem lógicas diversas; nas relações de consumo as partes não agem como empresa, diferentemente do que se estabelece nas relações firmadas entre empresários, a qual é premida pela busca do lucro, e assim não se deve subsumi-la à lógica consumerista, sob pena de comprometimento do bom fluxo das relações econômicas, ou seja, a presunção que se tem é que as empresas, ao formalizarem um contrato, analisaram o negócio e decidiram contratar, avaliando que os bônus trazidos pela operação superam o ônus, percebendo-se assim uma presunção em sentido diverso ao dos contratos consumeristas (FORGIONI, 2015, p. 33).

Cabe salientar que, ainda conforme entendimento de Paula Andrea Forgioni (2015), a reverificação do instituto da lesão em nosso ordenamento jurídico pátrio não pode ser aplicada de forma a aviltar o comércio jurídico, pois esse dispositivo, se bem dosado pela jurisprudência, pode ser útil e evitar o abuso da dependência econômica, por exemplo. Contudo, não há uma construção doutrinária sólida a respeito do assunto, e o referido instituto pode transformar-se em instrumento de neutralização comercial se utilizado de forma imprudente.

Em suma, diante da possibilidade de aplicação das regras concernentes ao Direito do Consumidor às pessoas jurídicas, e que por essa razão é possível ser arrazoada a lesão por inexperiência em contratos interempresariais, há de se apontar, ainda, a preocupação a respeito da possibilidade de interpretação a ser dada ao artigo 157 do Código Civil, referente a lesão, quando os envolvidos na relação jurídica forem apenas empresários, pois tal instituto não poderá, de forma alguma, desvalorizar o comércio jurídico, e além de tudo, é necessário prudência para que esse texto civilista não seja aplicado de forma a neutralizar ou paralisar as vantagens de competitividade que são desejáveis no mercado econômico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Observa-se diante do estudo realizado que, embora a Constituição Federal confira às microempresas tratamento diferenciado em relação às demais empresas de maior porte econômico, isto não significa dizer que sua atividade empresarial será imune às consequências advindas da ampla concorrência.

Com efeito, poderão, em situações excepcionais, existir episódios em que haverá a possibilidade de caracterização do vício de consentimento da lesão por inexperiência em um contrato que tenha sido celebrado com outra microempresa, desde que seja possível o enquadramento da relação jurídica no Código de Defesa do Consumidor. Nesse caso, dependerá do posicionamento adotado pelo julgador do caso em concreto, podendo este entender pela aplicação da teoria maximalista, ou então pela aplicação da teoria finalista aprofundada, como visto alhures.

Entretanto, há de ressaltar primeiramente que, para essa caracterização, deverá haver uma situação de vulnerabilidade econômica por parte da microempresa lesada nesta relação interempresarial em detrimento da outra parte contratante, situação na qual caberá a aplicação do instituto da lesão por inexperiência. Nesta esteira, necessário será que a pessoa jurídica prejudicada demonstre sua vulnerabilidade quanto ao lucro auferido anualmente em relação à contratante, o que acarretará em um árduo trabalho, já que, inicialmente, presume-se que ambas estão no mesmo patamar econômico.

Igualmente, o instituto ora estudado, não pode ser aplicado em relações interempresariais de forma indiscriminada, haja vista que para isso, a empresa será considerada como consumidora, todavia, a relação de consumo é bem distinta de uma relação empresarial, que envolve apenas o comércio. Esse enquadramento pode interferir nas relações concorrenciais e trazer consequências graves ao cenário econômico nacional, neutralizando a competitividade saudável que alavanca a economia.

Diante disso, em análise aprofundada, identifica-se que apenas em casos excepcionais, onde o prejuízo da microempresa vulnerável, no sentido econômico do termo, for realmente identificado, é que ela poderá ser beneficiada pelas normas consumeristas, e assim optar pela redução do proveito ou anulação da relação jurídica, da qual não alcançou nenhuma benesse; muito pelo contrário, foi vítima de uma vontade viciosa que pode trazer perigo à sua atividade empresarial, em decorrência da sua inexperiência e vulnerabilidade econômica.

REFERENCIAS

BRASIL. *Constituição da República Federativa do Brasil*, 1988.

_____. *Decreto* 22.622 de 07 de abril de 1933.

_____. *I Jornada de Direito Comercial* (23-24 de outubro de 2012, Brasília). – Brasília: *Conselho da Justiça Federal, Centro de Estudos Judiciários*, 2013.

_____. Lei 1.521, de 26 de dezembro de 1951.

_____. Lei 8.078, de 11 de setembro de 1990 (Código de Defesa do Consumidor).

_____. Lei 10.406 de 10 de janeiro de 2002 (Código Civil).

_____. Lei Complementar 123, de 14 de dezembro de 2006.

_____. Relatório Geral. *Comissão Especial do Código Civil* - Parecer Final às Emendas do Senado Federal Feitas ao

Projeto de Lei da Câmara Nº 118, de 1984, que institui o Código Civil,

_____. CONSELHO DA JUSTIÇA FEDERAL. *Enunciado número 53 da I Jornada de Direito Civil.* Apresentação das justificativas e dos enunciados aprovados na I, III, IV e V Jornadas de Direito Civil, realizadas por esse órgão e pelo Centro de Estudos Judiciários, com apoio do Superior Tribunal de Justiça. Disponível em: < http://www.cjf.jus.br/cjf/CEJ-Coedi/jornadas-cej/enunciados-aprovados-da-i-iii-iv-e-v-jornada-de-direito-civil/compilacaoenunciadosaprovados1-3-4jornadadircivilnum.pdf/view >. Acesso em 18 de setembro de 2016.

FAVA, Marina Dubois. *Aplicação das normas do CDC aos contratos interempresariais: a disciplina das cláusulas abusivas. 2010.* Dissertação (Mestrado em Direito Comercial) - Faculdade de Direito, Universidade de São Paulo.

FORGIONI, Paula Andreia. *Contratos Empresariais: Teoria Geral e Aplicação.* 1ª ed. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2015.

GONÇALVES, Carlos Roberto. *Direito Civil Brasileiro: Parte Geral*. 13ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

JANGUTTA, Paulo Roberto Sampaio. *Lesão Contratual: Uma breve abordagem*. Artigo Jurídico constante no Banco do Conhecimento do site do Tribunal de Justiça do Rio de Janeiro. pp. 1 - 12. Disponível em http://www.tjrj.jus.br/c/document_library/get_file?uuid=fc52a897-f588-41cb-8e3d-9c30e2379f4b&groupId=10136. Acesso em 13 de julho de 2016.

LISBOA, José da Silva [o Visconde de Cairu]. *Princípios de Direito Mercantil e Leis da Marinha*. Tomo 5. Lisboa. 1811.

MARQUES, Claudia Lima; BENJAMIN, Antônio Herman; MIRAGEM, Bruno. *Comentários ao Código de Defesa do Consumidor.* 2ª ed. rev. e atual. São Paulo, Revista dos Tribunais, 2006.

MELO, Auricelia do Nascimento. *A Aplicação dos Princípios Constitucionais. Um diálogo das Fontes entre os Direitos da Empresa e os Direitos do Consumidor.* 2014. Congresso Nacional CONPEDI/UFPB. Direito Empresarial I. p. 12-26. Disponível em: http://publicadireito.com.br/artigos/?cod=d59721f6efe2a4c5. Acessado em: 25 de outubro de 2016.

NUNES, Luis Antônio Rizzato. *Curso de Direito do Consumidor.* 7ª ed. rev. e atual. São Paulo: Saraiva, 2012.

QUEIROGA, Daniel Silva. *A Empresa e a Intervenção estatal nos Contratos Empresariais: Desvirtuamento ou Necessidade de Caracterização do Empresário Como Consumidor.* XXIV Congresso Nacional do CONPEDI – UFMG/ FUMEC/ Dom Helder Câmara. Direito Empresarial II. 2015, pp. 119-148. Disponível em: http://www.conpedi.org.br/publicacoes/66fsl345/7v7uhiu7/MLJbtv53M8yNEKci.pdf

Acessado em: 25 de outubro de 2016.

SCHREIBER, Anderson. *Direito Civil e Constituição.* São Paulo: Atlas, 2013.

SEBRAE. *Evolução das Microempresas e Empresas de Pequeno Porte: 2009 a 2012*. Série Estudos e Pesquisas, 2014.

SEBRAE. *Taxa de Sobrevivência das Empresas no Brasil*. Coleção de Estudos e Pesquisas, 2011.

SICA, Ligia Paula Pires Pinto. *Obrigações Empresariais no Novo Código Civil*. 2008. Revista de Direito GV, Versão *on line*. Vol. 4. São Paulo. pag. 97-134.Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v4n1/a06v4n1.pdf. Acessado em: 07 de setembro de 2017.

TARTUCE, Flávio; NEVES, Daniel Amorim Assumpção. *Manual de Direito do Consumidor: Direito Material e Processual*. 3ª ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Forense. São Paulo: Método, 2014.

WALD, Arnoldo; CAVALCANTI, Ana Elizabeth L. W.; PAESANI, Liliana Minardi. *Direito Civil: Introdução e Parte Geral*. 14ª ed. São Paulo: Saraiva, 2015.

WANDERER, Bertrand. A Inaplicabilidade, Em Regra, dos Institutos da Lesão e da Onerosidade Excessiva aos Contratos Interempresariais. 2013. Dissertação (Mestrado em Direito, Estado e Constituição). Universidade de Brasília. Disponível em: http://repositorio.unb.br/handle/10482/13042. Acessado em 28 de outubro de 2016.

ZANITELLI, Leandro Martins. *A Reciprocidade nos Contratos: Uma Análise Expressivista*. 2011. Revista de Direito GV, Versão *on line*. Vol.7. São Paulo. Ciências Sociais Aplicadas – Scielo. pag. 177-196. Disponível em: http://www.scielo.br/pdf/rdgv/v7n1/a09v7n1.pdf. Acessado em: 07 de setembro de 2017.

34884

ESTUDO LEXICAL: CAMPO SEMÂNTICO DA ETNIA EM PRODUÇÕES TEXTUAIS

Abel Martins Pedro Junior
Graduando em Letras-Português; Departamento de Educação; Uninove.
afgmartins@hotmail.com

Angela Kovachich de Oliveira Reis
Doutora em Letras, Professora do curso de Letras; Departamento de Educação; Uninove.
angelakov1@hotmail.com

José Rogério da Silva
Graduando em Letras-Português; Departamento de Educação; Uninove.
rogersilvaborges33@gmail.com

Reynaldo Rocha Bessa
Graduando em Letras-Português; Departamento de Educação; Uninove.
reynaldobessa1@gmail.com

Resumo
Esta pesquisa vinculada ao grupo de pesquisa *Estudos linguísticos – da teoria à prática: léxico da língua portuguesa e as perspectivas pedagógicas do ensino de língua materna* teve por objetivo geral observar e fazer um levantamento léxico-estatístico das expressões mais utilizadas no contexto étnico em produções de textos de alunos do 3º ano do ensino médio. A metodologia da pesquisa consistiu da coleta de produção de texto como primeiro passo, na sequência foi feita uma intervenção seguida de nova coleta de produção textual. Após a segunda coleta, foram analisadas as produções e comparadas as duas fases, ou seja, a primeira sem a intervenção com a segunda, após a intervenção. A análise envolveu não só a comparação do uso lexical dos alunos nas produções sobre *etnia*, como também desvios gramaticais e outros elementos pertinentes à análise de produção textual.
Palavras-chave:. Racismo. Negro. Afrodescendente. Ensino médio. Teoria linguística.

1 Introdução

A linguista, Biderman (2001), afirma que há aproximadamente 5.000 línguas no mundo, e que a teoria linguística – ciência interdisciplinar e de observação, surge com o objetivo de tentar entender a relação dessas línguas e seus respectivos falantes por meio de levantamentos léxico-estatísticos dos lexemas, visando sua importância e frequência. Já Sapir, um antropólogo especializado nas associações entre língua e cultura e Whorf, um discípulo formado em engenharia química que se fascinou pela linguística, apostaram que a estrutura e o vocabulário de uma língua são capazes de moldar os pensamentos e percepções de seus falantes — e que, portanto, cognição e língua são inseparáveis. Esses estudos ficaram conhecidos como a hipótese Sapir-Whorf.

Segundo esses teóricos, a língua é uma instituição herdada e por isso, determina o modo de pensar do falante que ao apreender um idioma, passa a habitar esse universo linguístico: sua estrutura, seus signos, símbolos, o conceito-sócio econômico, cultural etc. Ele passa a ser um reflexo dessa língua, e por ele se comunicará em seu meio. Apenas a guisa de ilustração; se tivermos a oportunidade de conversar com um índio, por diversos momentos, poderemos verificar que alguns lexemas serão uma constante, por exemplo, expressões como: flecha, arco, mata, caça, pesca, guerra, dança etc. Segundo a teoria linguística, é possível prever a reincidência desses lexemas, e, até é possível fazer um levantamento, pela ótica linguística, de um gráfico ou tabela dessas reincidências em seus graus de frequência e importância. Por outro lado, se conversarmos com um marceneiro, o repertório linguístico será diferente: muito provavelmente, ele abordará expressões, como por exemplo: madeira, prego, martelo, serra, plaina etc. Com um engenheiro ou um médico, a conversa nos levaria para outro repertório linguístico. Se esses indivíduos se encontrarem em uma conversa, com certeza, tentarão comunicar-se dentro do limite das suas medidas linguísticas determinadas pela sua língua-mãe: seu sistema linguístico e suas normas.

Renomados teóricos afirmam, categoricamente, que cada indivíduo carrega a sua população-língua e, quando se expressa, reflete esse mundo por meio da fala-escrita. Entendendo, assim, não é possível fugir disso, asseguram os linguistas. O texto escrito são impressões, mesmo que ficcionais, do autor que o produz. É impossível isentar-se completamente. Portanto, baseada nas hipóteses dos linguistas Sapir-Whorf, Biderman, entre outros, o presente texto, de caráter observante/investigativo, com o tema: *Teoria Linguística: um estudo lexical no campo semântico da etnia em produções textuais*, suportada por uma intervenção orientada por um projeto docente, tem como objetivo geral, observar/investigar e fazer um levantamento léxico-estatístico das expressões mais frequentes, no que diz respeito aos aspectos semânticos étnicos, em produções de textos de uma turma de alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola pública da cidade de São Paulo. Como objetivos específicos, pretendemos estudar e apresentar as informações levantadas, como também desenvolver as competências de leitura, reflexão e escrita, além de promover-fomentar um diálogo sobre a frequência e importância – carga semântica - de cada palavra impressa nos respectivos textos, assim também, ampliando a visão de mundo dos respectivos alunos acerca da complexidade de questões étnicas no atual contexto do Brasil e do mundo. Ainda como objetivos específicos, trazer à baila, algumas expressões criadas, em 2001, no Congresso Mundial de Durban, na África do Sul, e que foram/são consideradas mais "adequadas", no que tange, atualmente, a tratamentos/relações entre pessoas de diferentes etnias, no caso aqui, a etnia Negra. A expressão *Afrodescendente* foi uma dessas expressões criadas em Durban.

A intervenção foi realizada em dois momentos-etapas. No primeiro dia foi apresentada a proposta aos alunos: tema e objetivos. Depois, foi-lhes solicitada uma produção de textos – 15 a 20 linhas. No segundo dia, foi-lhes apresentado um vídeo-entrevista de 8 minutos acerca do universo étnico e o significado de suas expressões mais pertinentes. Na sequência, foi solicitada uma segunda leva de produções textuais. Houve uma nova leitura, ou seja, análise desses textos, por parte dos pesquisadores, e foi ministrada uma devolutiva aos alunos envolvidos. Foi constatado que a intervenção foi fundamental no processo. Salientamos também que sta pesquisa foi relevante, não somente pelas inúmeras descobertas acerca do tema e todas as suas complexidades, mas também pelo vislumbre das possibilidades de resoluções das hipóteses aqui levantadas.

2 A Teoria Linguística: estudo da linguagem humana.

Teóricos afirmam que a Teoria Linguística é uma ciência interdisciplinar e de caráter observante, surgiu, oficialmente, nas décadas de 50, 60 e 70 e traz como objetivo entender a relação das línguas e seus respectivos falantes por meio de levantamentos léxico-estatísticos dos lexemas, visando sua importância e frequência. É um estudo científico da linguagem humana por meio da observação de fatos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais fatos, em nome de certos princípios estéticos ou morais. 'Científico' opõe-se a 'prescritivo'. No caso da linguística, importa especialmente insistir no caráter científico e não prescritivo do estudo:

como o objeto desta ciência constitui uma atividade humana, é grande a tentação de abandonar o domínio da observação imparcial para recomendar determinado comportamento, de deixar de notar o que realmente se diz para passar a recomendar o que deve dizer-se.

3 Língua e Fala: convenção social x práxis individual

A língua é um conjunto organizado de elementos (sons e gestos)

que possibilitam a comunicação. Ela surge em sociedade, e todos os grupos humanos desenvolvem sistemas com esse fim. As línguas podem se manifestar de forma oral, impressa ou gestual. A língua é, ao mesmo tempo, um produto social da faculdade da linguagem e um conjunto de convenções necessárias adotadas pelo corpo social para permitir o exercício dessa faculdade de indivíduos.

A fala é individual, sendo a forma como um indivíduo se comunica de maneira oral, fazendo uso da linguagem verbal. É bastante comum que ela seja afetada por costumes locais, vícios de linguagem relacionados ao ambiente que a pessoa frequenta e as pessoas ao seu redor, ao tipo de linguagem que estas usam para se comunicar. Nossa fala passa por um processo de construção ao longo da nossa vida e nela colocamos aspectos do nosso pessoal e de nossas experiências, por isso, a fala pode distinguir-se bruscamente de um indivíduo a outro.

Para Saussure, enquanto a língua é concebida como um conjunto de valores que se opõem uns aos outros e que está inserida na mente humana como um produto social, razão pela qual é homogênea, a fala é considerada como um ato individual, pertencendo a cada indivíduo que a utiliza. Sendo, portanto, sujeita a fatores externos. Segundo Biderman (2001), a fala é, portanto, uma práxis individual, concreta, e a língua uma convenção social, abstrata, sendo a língua um patrimônio social como a cultura e a estrutura da sociedade.

4 O léxico: sistema aberto e em expansão

O léxico é uma espécie de acervo de palavras de uma língua - ou, segundo REY-DEBOVE, é uma unidade do código e produção do código -, configurando-se, portanto, como um dos responsáveis por abrigar e representar o patrimônio cultural de um povo. Os falantes de um idioma não são capazes de dominar completamente o léxico de sua língua materna. Isso porque a mutabilidade do léxico, sua principal característica, é uma barreira.

Para formar seu vocabulário, o falante acessa o conjunto de palavras pertencentes a uma língua, isto é, o léxico. Em outras palavras, o vocabulário é um recorte do léxico, caracterizando-se pela seleção que um falante faz das palavras disponíveis pela língua.

Uma palavra é um símbolo, portanto, entidade intencional. A noção de palavra varia conforme o nível de consciência do falante. Os próprios linguistas assumem que não sabem precisar o conceito de palavra, tampouco, delimitá-la. .

5 Preto, Negro, Afrodescendente: as faces do preconceito

Em princípio, o vocábulo "preto" surgido por volta do século X designava pessoas de pele escura originárias da África. Entretanto, com a escravidão no século XV, a palavra *negro* passa a ser adotada pelos portugueses. A associação da denominação "negro" a escravos foi utilizada pelos espanhóis na América. Daí o sentido de a expressão receber uma conotação ofensiva que marcou séculos de história. Ficou no ar certa confusão entre *preto* e *negro*, que passaram a significar a mesma coisa, ou seja, pessoas de pele escura. Como a escravidão ficou como realidade que marcou negativamente a história da humanidade, a expressão passou a ser empregada como sinônimo de coisas ruins. Coisa preta ou coisa negra é sinônima de coisa que não presta.

Houve um tempo na história do Brasil, e não foi diferente nos demais países das Américas, em que o "preto" foi sinônimo de escravo. Os escravos eram pretos e os pretos eram escravos. Pretos não eram considerados humanos, pois aos escravizados questionava-se a existência de alma. Daí o trato tal qual animais no período colonial. Escravo não presta, preto não presta, e preto é igual a negro, e negro não presta. É nesse contexto que encontramos as expressões "valas negras" para designar esgoto à céu aberto; "a situação está preta", para significar que a mesma está ruim. Origina-se assim uma pseudonecessidade de identificação de tudo o que é bom ao branco, em oposição ao negro.

Em decorrência de tal concepção, a beleza passa a ser branca, e a *feiura* negra. A bondade assume a brancura em contraposição à maldade que é negra. Negro passa a significar algo sujo, enquanto a limpeza se associa ao branco. O inferno é concebido como negro, ao passo que o céu é lugar das almas brancas. O emprego terminológico carrega consigo a fundamentação de uma ideologia do embranquecimento. Com isso, a negação da cor passa a ser uma necessidade dos negros como elemento de afirmação e busca de reconhecimento social. Se ser branco é sinônimo de ser bonito, por que um negro vai querer ser negro? Se ser branco

é pré-requisito para a aceitação social, que motivo tem um descendente de africanos para querer ser negro? Essa realidade de associação negativista dos conceitos, principalmente a palavra *negro* vai passar por um processo de desconstrução e ressignificação terminológica.

No âmbito da sociologia, *negro*, vai ganhar relevância por se tratar de uma realidade mais adequada na classificação de grupos étnicos raciais originários da África. Entretanto, em função da carga negativa de preconceitos em torno do conceito utilizada ao longo da história, inúmeras dificuldades vão se explicitando e criando dificuldades de resgate e aplicação correta da denominação. Nessa perspectiva, as lutas dos movimentos sociais negros para recontar a história do negro no Brasil não vão medir esforços para superar o caráter pejorativo impregnado na denominação. Recontar a história passa por imprimir significados novos ou ressignificar o conceito *negro,* demarcando-o como valor. Assim muitos grupos negros cantaram nas comunidades eclesiais o canto: *"eu sou negro sim como Deus criou, sei lutar pela vida cantar liberdade e gostar dessa cor"*. Nesse canto a afirmação da certeza de ser filho de Deus como as demais pessoas. Ser negro não é então sinônimo de escravo, ser negro é sinônimo de pertença às origens africanas. Isso não mais se configurará como ofensa, mas, ao contrário, deve ser motivo de orgulho. Nesse sentido, o manifesto do movimento negro unificado é veemente:

> Nós, negros brasileiros, orgulhosos por descendermos de Zumbi, líder da República negra de Palmares, (…) nos reunimos hoje, (…) para declarar a todo o povo brasileiro nossa verdadeira e efetiva data: 20 de novembro – dia da consciência negra (CARDOSO, 2002, p. 67)

A expressão *negro* vai aos poucos recebendo novas significações, os tabus vão sendo quebrados e a carga pejorativa que envolvia a palavra vai sendo removida. Os grupos de combate ao racismo vão se multiplicando na sociedade brasileira e, com isso, se dá o crescimento da aceitabilidade dos vocábulos apresentados. A evocação da origem diferente dos negros vai fundamentar tal discurso. Ser negro no Brasil é ter uma origem africana. Então posso dizer com orgulho: sou de lá da África, se eu não sou de lá meus pais são de lá da África, se meus pais não são de lá, meus avôs são de lá, se meus avôs não são de lá, meus ancestrais são de lá da África. A compreensão do significado negro à luz do reconhecimento da existência da África vai mudar uma lógica de inserção na história. A aproximação da África tão distante, para a cotidianidade da vida do negro passa ser uma tarefa desafiadora.

> Existe uma África! Existe uma África em algum lugar! Existe uma África ainda que distante! Existe uma África nem tão distante! Existe uma África bem mais perto do que se imagina! Existe uma África em você e em mim! Somos todos rebentos engendrados no Ventre da Mãe África (ROCHA, 2008)

Em sendo essa origem motivo de orgulho, por que então não se dizer negro sim, mas agora com o significado de *afro-brasileiro*. Essa concepção vai embasar um processo de construção de identidade negra no país. É mais que uma consciência negra individual. Trata-se de uma consciência negra coletiva construída associada às origens com o toque de brasilidade. Os africanos não foram trazidos e escravizados apenas no Brasil, eles foram espalhados pelas Américas. No decorrer do processo de afirmação das identidades étnicas nas Américas, foi constatada a necessidade de encontrar uma expressão que pudesse "englobar" os negros como um todo nas Américas. Surge assim o conceito de "afro-americano". Com isso, aumenta na América, a consciência de pertença à "Mãe África" por parte dos negros. Filhos originários de um mesmo continente, irmãos em uma mesma história em terras estranhas.

A partilha dessas histórias de lutas em terra estranhas fomentou a solidariedade com negros de outras regiões do mundo para além das Américas, o que impulsionou a busca do vocábulo "afrodescendente" para designar todos os negros presentes na diáspora. Evidentemente tal conceito suscitou e continua suscitando acalorados debates. De certo modo, trata-se de formas de apropriação do vocábulo numa perspectiva de poder. Existem em tal concepção terminológica diferenciados aspectos ideológicos. Para alguns, não passa de um discurso de

manipulação política. Outros, entretanto, veem o conceito como forma de fortalecimento de identidade. Agrega-se a essa compreensão terminológica o reconhecimento da situação vivenciada pelos descendentes africanos, conforme podemos constatar no documento das Américas com vistas à Declaração de Durban:

> Reconocemos que los afro descendientes han sido victimas de racismo, discriminación racial e esclavitud durante siglos, y de la negación histórica de muchos de SUS derechos(…) igalmente constatamos lãs consequencias nefastas de la esclavitud que se encuentra en la raiz de las situaciones de profunda desigualdad social y econômica de que son generalmente víctimas los afro descendientes.
> (FORO DE ONG'S, p. 9)

Conforme se pode notar, a dimensão da expressão *afrodescendente* é extremamente ampla e abrangente. O seu emprego acaba instando às nações a uma revisão das relações estabelecidas historicamente com os povos originários do continente africano espalhados na diáspora. A consciência da afrodescendência fomenta busca solidária como a que se deu na Conferência das Américas em preparação para a Conferência Mundial ocorrida na África do Sul em 2001.

6 Objetivo geral e objetivos específicos

A presente pesquisa, com o tema*: Teoria Linguística: um estudo lexical no campo semântico da etnia em produções textuais*, tem como objetivo geral observar e fazer um levantamento léxico-estatístico das expressões utilizadas no contexto étnico em produções de textos dos alunos do 3º ano do ensino médio.

Em relação aos objetivos específicos, além de um estudo mais aprofundado do levantamento léxico-estatístico, esta pesquisa também visa observar a competência de leitura, reflexão e escrita nas produções textuais dos alunos envolvidos nesta pesquisa acerca do tema abordado, como também trazê-los para o diálogo sobre os aspectos semânticos étnicos no intuito de ampliar sua visão de mundo sobre as possibilidades de superação do racismo, da discriminação étnica, e todas as formas de intolerância.

7 Justificativa: a língua como um organismo dinâmico

A pesquisa do estudo do léxico, mais especificamente, do levantamento do léxico-estatístico, é relevante porque nos dá uma ideia aproximada de como esse universo linguístico, em constante expansão, pode se comportar numa determinada língua. Não há como conceber o léxico em seu todo, pois a língua é um organismo vivo, dinâmico, movendo-se no tempo-espaço, e assim, em constante expansão. Entretanto, é possível sondá-lo, observá-lo, investigá-lo. E é nessa esfera que atua a teoria linguística, observando, estudando essas implicações e probabilidades do comportamento da linguagem humana.

A importância da pesquisa da teoria linguística é relevante tanto para os especialistas, quanto para usuários comuns. Para esses especialistas, o levantamento estatístico pode ser muito útil, quando, por exemplo, pretende-se fazer uma observação da frequência e importância dos neologismos na obra *Ulisses*, de James Joyce, ou no *Grande Sertão: veredas*, de Guimarães Rosa, ou mesmo no *Terra Sonâmbula*, do moçambicano, Mia Couto.

Em outras ramificações, pode-se fazer um levantamento linguístico de quantos estrangeirismos foram/são absorvidos por uma determinada língua, num determinado período de tempo, por exemplo, quantas expressões africanas foram incorporadas à Língua Portuguesa desde a chegada dos africanos ao Brasil até hoje. Isso, no intuito de observar o comportamento dessa língua no tempo, o quanto ela absorveu de influências de outras línguas, e como poderá se comportar no futuro. Ou simplesmente, fazer um levantamento no intuito de se montar um léxico de uma determinada categoria de palavras, por exemplo, as gírias, ou expressões típicas, peculiares, como, só para citar um exemplo: um dicionário de uma língua morta, ou mesmo de uma língua inventada – Este último muito utilizado, atualmente, em séries e filmes de Hollywood, como por exemplo, *A Chegada*. Filme que tem como trama a tentativa de comunicação entre falantes de línguas completamente diferentes: uma já estabelecida e outra completamente desconhecida. Em meio a isso, uma linguista americana precisa fazer – e em pouco tempo - um levantamento dos símbolos apresentados pelos extraterrestres para que os americanos saibam quais as reais intenções da visita dos alienígenas ao planeta terra. - No caso do usuário comum, seja meramente leitor, ou estudante de Letras, pode-se pesquisar, estudar, aprender e observar a língua, no que diz respeito às variantes linguísticas, os idioletos, os dialetos e suas nuances, determinadas palavras que marcam o estilo de determinado escritor, os diversos padrões de inúmeras línguas, a equivalência entre elas, suas características, reflexos, comportamentos, formações transformações etc. Em outras palavras, há um leque de possibilidades.

Esta pesquisa, especificamente, pelo enfoque estatístico, tem sua importância no que diz respeito à observação, estudo e levantamento estatístico do conhecimento prévio dos alunos acerca das expressões relacionadas ao tema étnico: suas complexidades e implicações, percurso e atual contexto. Expressões que foram observadas e recolhidas dos textos produzidos pelos alunos com as impressões destes sobre o tema abordado nesta pesquisa. Este estudo é ainda relevante, porque também propõe, nas produções dos textos dos alunos, o aprimoramento das competências e habilidades relacionadas à leitura, reflexão e escrita, – as dificuldades acerca da estrutura, coerência, coesão, problemas de ambiguidade, construção de argumentos etc. Ademais, o tema abordado nesta pesquisa, convida os alunos envolvidos a um diálogo acerca das complexas relações de grupos étnicos no contexto atual, tanto no Brasil como em outros países da América. Sobre o diálogo acerca do assunto étnico, é importante que os alunos denotem a relevância das expressões determinadas na conferência de Durban, mas que ampliem a

compreensão das controvérsias dessas expressões. O outro lado da moeda, digamos. Sobre essas controvérsias, só para termos uma ideia, se devemos, segundo a conferência de Durban, de 2001, adotarmos a expressão *Afrodescendente*, quando quisermos nos referir aos descendentes de pele escura da África, o *Negro*, assim sendo, como devemos então, denominar os descendentes de pele branca, do continente africano, como por exemplo, o moçambicano, Mia Couto, aqui já citado? E esse é apenas um de tantos exemplos dentro dessa complexidade. Outros ainda mais complexos, são os grupos militantes, engajados – artistas, políticos, pensadores, teóricos, especialistas no tema étnico – que atuam nos movimentos negros, para dissociarem a palavra *negro* da pecha da escravidão e levantá-la como uma palavra-estandarte dos movimentos que eles representam com muito orgulho? Estes discordam, em número e em grau da expressão *Afrodescendente* estabelecida em Durban. Eles a concebem como mais uma forma dissimulada de segregação, uma forma de tentar mascarar a intolerância. Um eufemismo étnico.

Pensamos que a importância maior dessa pesquisa não reside exatamente em encontrar um vocábulo adequado para a denominação de uma determinada etnia, seja ela branca, negra, amarela etc. - ainda mais, quando esses conceitos estabelecidos já nascem insatisfatórios. Se *afrodescendente*, expressão elencada pela conferência mundial de Durban, é a mais cabível nas relações étnicas, como devemos denominar o clássico: Os cantos negreiros, de Castro Alves? Além do mais, há um conceito, denominado de *Negritude* - movimento literário dos anos 1940 e 1950 integrado pelos intelectuais negros, em geral poetas e romancistas originados das ex-colônias francesas africanas e caribenhas, situados em Paris -, e que foi utilizado como chancela pelos autores africanos lusófonos para representar a literatura de qualidade feita nesses países pós-independência.

> A negritude nasce de um sentimento de frustração dos intelectuais negros por não terem encontrado no humanismo ocidental todas as dimensões de sua personalidade. Nesse sentido, é uma reação, uma defesa do perfil cultural do negro (…) uma recusa da assimilação colonial, uma rejeição política, um conjunto de valores do mundo negro, que devem ser reencontrados, defendidos e mesmo repensados. Resumindo, trata-se primeiro de proclamar a originalidade da organização sociocultural dos negros, para depois defender sua unidade através de uma política de contra-aculturação, ou seja, desalienação autêntica. (Kabengele Munanga FANON, 2008. P. 87)

Como devemos intitular esse movimento que foi/é de extrema importância para a história da independência literária dos países da África lusófona? Retomando o fio da meada, essa pesquisa é importante por isso também, pelo reconhecimento dessas expressões: suas cargas semânticas, suas implicações políticas, sociocultural, econômica etc., mas é ainda mais significativa, no que diz respeito à convocação a uma discussão, pelo fomento ao diálogo, com os alunos em formação, ou com qualquer categoria que esteja interessada no assunto, possibilitando-os, assim, uma maior conscientização, embasamento acerca da posição-situação do negro no curso da história, aproveitando para expandir sobre inúmeros temas pertinentes, como por exemplo, a diversidade e a sua importância no contexto atual. Além, claro, de trazê-los para o diálogo acerca das possibilidades de superação do racismo, da discriminação étnica, da xenofobia, e todas as formas correlatas de intolerância que estão associadas diretamente ao grau de desenvolvimento da consciência.

8 Metodologia

Nesta pesquisa, como metodologia da nossa intervenção com os alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública da cidade de São Paulo, utilizamos um material-referência, de diferentes gêneros, constituído de dois contos relativamente curtos, dois vídeos breves, e uma música – áudio e letra. Todos eles, de um jeito ou de outro, tratando do universo étnico. Todo esse material, e o tema do objeto de pesquisa, foram apresentados aos alunos, apenas no primeiro momento e depois lhes foi solicitada uma primeira leva de produção de textos com as impressões acerca do conteúdo abordado. Nesse momento, nada foi aprofundado, num intuído de não alterar-comprometer o conhecimento prévio de cada um deles.

Recolhidos os textos, por parte dos pesquisadores, cada integrante encarregou-se de uma parcela das produções e apresentou um parecer acerca delas. Depois dessa etapa, todos os textos foram analisados e discutidos em grupo. Os integrantes desta pesquisa fizeram ainda revisões para a adequação dos desvios gramaticais.

No segundo momento da intervenção, foi aberto um diálogo com os alunos-autores sobre suas produções e sobre alguns conceitos étnicos – sua história, implicações, transformações e contexto atual. Foi abordada também a Conferência Mundial de Durban, em 2001, na África do Sul, em que inúmeras expressões do contexto étnico foram estabelecidas como "adequadas" nas relações étnicas e que, também, o conceito de *raça* foi estabelecido como inadequado, quando o assunto for seres humanos. Eles também foram abordados

acerca da importância da leitura e como esta reflete e se concretiza na escrita e, até mesmo, no dia a dia de cada um deles. Após essa explanação - nesse momento buscando um maior aprofundamento do tema abordado - foi-lhes novamente solicitada uma nova produção de textos, agora com o que apreenderam e foi acrescentado ao conhecimento prévio de cada um deles. Só nesse momento, após o levantamento léxico-estatístico, por parte dos pesquisadores, é que se denota a presença – em frequência e importância – da expressão *Afrodescendente*; um dos principais conceitos definidos na conferência de Durban, como mais adequado para nos referimos aos *descendentes da África*. Após nova leitura, nova análise, levantamento estatístico, e revisão das produções dos textos, os pesquisadores ministraram uma devolutiva aos alunos sobre suas impressões e sobre a confecção dos textos pesquisados.

8.1 Estabelecimento do *Corpus*.

O *corpus* do presente trabalho foi constituído de todo o material teórico pesquisado: livros, artigos acadêmicos etc. e como suporte à pesquisa, as análises dos textos (em norma-padrão da língua portuguesa) escritos pelos alunos do 3º ano, do ensino médio de uma escola pública da cidade de São Paulo. Estes alunos, para a escrita de seus textos, tiveram como referência os contos: *O pecado*, do escritor brasileiro, Lima Barreto, *O grande assalto*, do escritor brasileiro, Ferréz, *O Rap do Silva*, do MC Bob Rum, e dois vídeos institucionais com conteúdo étnico. Além de um vídeo-entrevista com o professor, Lucas Lutero.

Os dados para a pesquisa foram os textos escritos pelos alunos. As produções de textos foram direcionadas pelo tema – campo semântico étnico – explanado em sala de aula.

9 A análise do corpus

9.1 Avaliação dos textos escritos pelos alunos:

Ao observar as expressões associadas ao tema abordado nesta pesquisa referente ao grau de frequência e importância de cada expressão, estabelecemos como critério que a frequência de expressões, trata-se da soma toda vez que uma mesma palavra aparece impressa no texto. Sobre a importância, por exemplo, a questão já é outra, a palavra *Negro*, tem um peso específico se for utilizada apenas para descrever um determinado indivíduo, por exemplo, "ele é negro" -, já quando a mesma palavra é utilizada para construir argumentos sobre a posição deste indivíduo [Negro] na sociedade, como por exemplo, "o negro tem os mesmos direitos que o branco", a carga semântica é bem maior, aumentando o seu grau de importância no contexto.

9.2 Textos produzidos pelos alunos: análise geral:

Aqui, uma análise mais apurada de todos os textos produzidos, numa intervenção, pelos alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública da cidade de São Paulo acerca do tema desta pesquisa. Na intervenção foram produzidos 56 textos, de 15 a 20 linhas, em média. Alguns ultrapassaram 30 linhas. Boa parte dos alunos conseguiu manter-se sobre o tema apresentado, mas não houve um aprofundamento sobre este.

Na primeira leva de produções dos textos dos respectivos alunos, não houve nenhum registro do lexema *Afrodescendente*, determinado pelo estatuto de Durban, em 2001, na África do Sul, como o conceito mais adequado, em se tratando das relações étnicas, no caso aqui, a etnia negra. Notou-se também, o desconhecimento, por parte dos alunos, do fato de que a expressão *etnia* – que não é sinônimo de *raça* – foi também definida, em Durban, como um dos conceitos adequados no que diz respeito aos seres humanos – grupos de origens, línguas, e culturas diferentes -, em detrimento do conceito de raça, que por tratar-se de uma ótica meramente biológica, que reconhece subespécies e subcategorias, - não se admite mais a existência de hipóteses de subespécies e subcategorias quando nos referimos a seres humanos -, caiu em desuso.

No primeiro momento da intervenção, em suas produções textuais, a maioria dos alunos muniu-se da expressão do senso comum, ou seja, a palavra Negro/Negra para se referir a um indivíduo de outra etnia. Entretanto, na segunda fase da intervenção, depois de levantado um debate acerca dos aspectos semânticos das expressões impressas na primeira produção de textos, e depois da exibição de um vídeo-entrevista com um especialista no campo étnico, como também a leitura de textos, por parte dos pesquisadores, sobre o surgimento, percurso de algumas expressões mais comuns e suas cargas semânticas, até se chegar a conferencia mundial de Durban, em que *afrodescendente*, *etnia, raça* entre outras expressões, foram elencadas, – mesmo que ainda carregando muitas controvérsias por parte de alguns teóricos reconhecidos –, como as mais adequadas nas relações étnicas.

Na segunda fase da intervenção, depois de todo esse procedimento, os alunos, em suas produções textuais, elevam a expressão *afrodescendente* como a segunda da lista de frequência e importância, porém ainda atrás da expressão, Negro/Negra. O conceito de raça continuou inalterado. Ou seja, prevaleceu ainda o desconhecimento de que este conceito perdeu a sua

função, quando nos referimos a seres humanos. Sobre a escrita dos textos dos alunos, denotou-se grande déficit de desenvoltura: sua estrutura, a relação entre os parágrafos, repertório, informatividade, a coesão e coerência, além de problemas de ambiguidade. Muito provavelmente pela escassez de leitura, de um modo geral, limitando assim a visão sobre o conteúdo abordado, entre outros assuntos.

10 A intervenção: planejamento, aplicação, avaliação.

10.1 Desenvolvimento: as etapas:

- **Etapa 1** - Escolha da turma de alunos (3º ano - nível médio) de uma escola pública de São Paulo.
- **Etapa 2** – Leitura dos contos O pecado, de Lima Barreto, O grande assalto, de Ferréz, audição do Rap do Silva, de MC Bob Rum, e exibição de dois vídeos curtos com conteúdo étnico.
- **Etapa 3** – Trabalho de escrita dos textos – baseado no conteúdo explanado – pelos alunos.
- **Etapa 4** – Análises dos textos produzidos. - Leitura dos textos – por parte dos integrantes/pesquisadores do grupo - e levantamento estatístico das expressões pertinentes ao campo semântico racial mais utilizadas pelos alunos em suas produções de textos.
- **Etapa 5 –** Diálogo com o s alunos acerca do conteúdo da pesquisa – leitura de um texto que trata do surgimento das expressões Preto e Negro, como também sobre a conferência de Durban, em 2001, em África do Sul – momento em que a expressão afrodescendente é estabelecida como mais adequada no que se refere ao tratamento referente ao Negro. Explanação do posicionamento de alguns grupos que sustentam o orgulho em se denominarem negro, contrariando o que a conferência de Durban estabelecera. Exibição de um vídeo de 8 minutos com a entrevista do Professor Lucas Lutero - professor da turma de alunos a qual o grupo utilizou como intervenção para esta pesquisa – em que ele aborda a complexidade da situação do afrodescendente hoje no Brasil e no mundo.
- **Etapa 6 –** Nova produção de textos por parte dos alunos – agora mais embasados acerca da utilização das expressões do campo semântico étnico
- **Etapa 7** – Nova análise dos textos produzidos pelos alunos, novo levantamento estatístico das expressões pertinentes ao campo semântico étnico utilizados pelos alunos em suas produções-impressões textuais.
- **Etapa 8** – Seleção dos 10 melhores textos escritos pelos alunos, e desses dez textos, uma nova seleção com apenas os três melhores.

10.2 Primeiro dia da intervenção: Produção dos textos:

Levantamento estatístico em nível de frequência e importância dos lexemas.

Tabe la 1

LEXEMA	FREQUÊNCIA (vezes)	IMPORTÂNCIA (0 a 10)
Negro	53 vezes	9
Racismo	41 vezes	8
Branco	27 vezes	8
Preconceito	22 vezes	6
Funkeiro (Gíria)	8 vezes	7
Cor de pele	5 vezes	8
Xenofobia	4 vezes	8
Discriminação	4 vezes	5
Etnia	3 vezes	7
Preto	1 vez	8
Diferente	1 vez	7
Excluído	1 vez	8

10.2 Segundo dia da internvenção: Produção dos textos:

Levantamento estatístico em nível de frequência e importância dos lexemas.

Tabe la 2

LEXEMA	FREQUÊNCIA (vezes)	IMPORTÂNCIA (0 a 10)
Negro	61 vezes	8
Afrodescendente	41 vezes	8
Preto	28 vezes	8
Preconceito	25 vezes	6
Racismo	24 vezes	7
Branco	20 vezes	8
Pele escura	11 vezes	8
Cor da pele	6 vezes	5
Moreno	3 vezes	7
Pretinho	1 vez	8
Neguinho	1 vez	8

10.3 O gráfico: dados léxico-estatísticos: Negro x Afrodescendente.

Coleta de dados referente às produções de textos pelos alunos do ensino superior de uma universidade

privada na cidade de São Paulo para a pesquisa: *Leitura, reflexão e escrita: processos decisivos na construção da competência leitora*:

11 Considerações finais

Tendo como referência as diretrizes de diversos e renomados autores da área de teoria linguística, neste trabalho sobre um estudo do léxico no campo semântico étnico, observamos as impressões pertinentes ao tema pesquisado, registradas nas produções de textos dos alunos do 3º ano do ensino médio de uma escola da rede pública da cidade de São Paulo. Com o resultado dessas observações, fizemos um levantamento léxico-estatístico da frequência e grau de importância de cada lexema nos textos produzidos.

No primeiro momento das produções textuais, optamos por preservar os conhecimentos prévios dos alunos, não nos aprofundando no conteúdo abordado. Apenas apresentamos o tema da pesquisa e dissertamos um pouco sobre suas complexidades e implicações no atual contexto. Optamos por este procedimento para não contrariar o processo investigativo da pesquisa nesse primeiro momento.

Após a leitura, revisão e análise das primeiras produções dos textos, denotamos pouca ou nenhuma familiaridade com o tema abordado. A palavra *negro*, muito arraigada ao senso comum, lidera as listas em frequência e importância nos escritos dos alunos. Registramos também o total desconhecimento da expressão *Afrodescendente*. Expressão - Mesmo carregada de controvérsia - estipulada pela Conferência Mundial de Durban, em 2001, na África do Sul, como o conceito mais "adequado" quando nos referirmos a indivíduos de outra etnia, no caso aqui, a etnia Negra. Por ser de um viés meramente biológico, em que se ressaltam as subcategorias e subespécies, sendo isso, atualmente, inadmissível no que diz respeito ao universo humano – o conceito de Raça deixa de ser utilizado, sendo admitido apenas quando pretendemos nos referir a animais, plantas, minerais ou coisas do tipo. Em vez de *raça*, a expressão *etnia*, mesmo não sendo sinônimo da primeira, e, ainda assim, carregando inúmeras controvérsias, assume o posto como expressão adequada nas relações étnicas, segundo as diretrizes de Durban. Esse dado também era desconhecido pelos alunos envolvidos na pesquisa. Somente no segundo momento da intervenção, depois de inúmeras explanações em diferentes gêneros e linguagens, - Textos, áudio, vídeos - acerca do tema, quando também foi proposto um diálogo com os alunos, professores, pesquisadores, e textos sobre a carga semântica das expressões mais frequentes nas produções e as estabelecidas em Durban, foram lidos, é que o conceito de *Afrodescendente* aparece na segunda leva de textos produzidos pelos alunos e assume o segundo lugar na lista, perdendo apenas para a palavra *Negro*. Esta permanece em maior frequência e importância. Vale ressaltar que, os pesquisadores, com esta pesquisa, não tiveram, em nenhum momento, o propósito de ressaltar-julgar-levantar o conceito de *politicamente correto*, mas o de só, e apenas, observar, nas respectivas produções de textos dos alunos, as expressões pertinentes ao tema abordado.

Esta é uma pesquisa científica na área da linguística, e como tal, baseia-se apenas na observação dos fatos e se abstém de propor qualquer escolha entre tais fatos, em nome, claro, de princípios estéticos e morais. Por último, outra coisa que denotamos, na revisão e análise dos textos, foi a dificuldade dos alunos com relação à escrita. Muito provavelmente, pela falta de hábito de leitura, pela falta de experiência, falta de escrita, entre outras coisas. O fato é que há problemas na construção da estrutura dos textos, há fuga da temática, problemas de coerência, coesão, e problemas de ambiguidade. Apesar de denotarmos inúmeras dificuldades por parte dos alunos, após o segundo momento da intervenção, registramos uma ampliação da visão de mundo e uma maior desenvoltura em aparatos, recursos linguísticos, como também um melhor desempenho na construção de argumentos acerca do tema abordado nesta pesquisa. Denotamos ainda um maior envolvimento e compreensão no debate.

Este estudo foi de extrema importância, não só por aproximar os alunos da realidade complexa das relações étnicas, como também, a possibilidade de criar uma maior intimidade com os mecanismos das competências e habilidades relacionados à escrita, como o gosto pela leitura, mas principalmente, aprofundar seus conhecimentos acerca da língua pela qual se expressam e se relacionam e perceberem que, esta é um organismo vivo e em constante transformação. O mesmo podemos dizer sobre todos os pesquisadores deste trabalho científico. É como dizia o professor Câmara Cascudo: "quando finalizo um prazeroso trabalho, estou pago".

Referências bibliográficas

BIDERMAN, Maria Tereza C. *Teoria Linguística: Leitura e crítica*. São Paulo. Martins Fontes. 2º edição. 2001

CAMARGO, Maria Tereza de Almeida. Estatística Linguística. Artigo Científico. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/view/3635/3404

Conferência Mundial Contra o Racismo: disponível em: http://www.unfpa.org.br/Arquivos/declaracao_durban.pdf

ECO, Umberto. *Interpretação e Superinterpretação*. São Paulo. Globo. 1999

EDWARD, Lopes. *Discurso, texto e significação.* São Paulo: Cultrix, 1978.

FARACO & MOURA. *Para gostar de escrever.* São Paulo: editora Ática, 2000

ILARI, Rodolfo e GERALDI, João Wanderley. *Semântica*. São Paulo: Editora Ática, 1987..

MACHADO, Isadora. *A Reinvenção da hipótese Sapir-Whorf.* Disponível em: http://www.revistalinguas.com/edicao35/artigo2.pdf

NEVES, Maria Helena de Moura. *A teoria linguística em Aristóteles.* Artigo Científico. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3300/3027

REY-DEBOVE, Josette. *Léxico e dicionário.* Artigo Científico. Disponível em: http://seer.fclar.unesp.br/alfa/article/viewFile/3678/3444

SARDINHA, Tony Berber. *Linguística de Corpus*. São Paulo, Barueri. Manole, 2004.

SZCZESNIAK, Konrad. *O retorno da hipótese de Sapir-Whorf.* Disponível em: http://jhpr.webs.uvigo.es/teoria/sapir-ch.pdf

SEVERINO, Antônio Joaquim. *Metodologia do trabalho científico.* São Paulo. Cortez. 2000.

34776

LIVRO DIDÁTICO: UM OLHAR SOBRE AS HABILIDADES E COMPETÊNCIAS TRABALHADAS NO ENSINO DE ESPANHOL COMO LÍNGUA ESTRANGEIRA (ELE)

Vanda Aparecida de Araújo

Doutoranda em Educação-Programa de Pós-Graduação em Educação (PPGE); Universidade Nove de Julho – (UNINOVE). araujo.vanda.ap@gmail.com

Valéria da Silva Moraes

Mestre em Literatura Espanhola; Programa de Língua e Literaturas Espanhola e Hispanoamericana; Universidade de São Paulo – (USP); Faculdade Sumaré. valeria.smoraes@gmail.com

Resumo

O livro didático representa historicamente um instrumento de vultosa relevância para o trabalho do educador e pode se tornar uma ferramenta significativa no processo de ensino-aprendizagem do educando, mais precisamente na aquisição de um idioma, no caso deste trabalho cujo foco é a língua espanhola. Embora a importância do livro didático e apostilas nas escolas não possa ser o centro de todo o trabalho segundo Carneiro "disponibilizar material didático além de livros didáticos para as escolas é precondição para se trabalhar, de forma objetiva, o conceito de ensino de qualidade" (1997, p. 80). Diante desta discussão, selecionamos uma apostila do *Sistema Anglo*, de língua espanhola do 8º ano do Ensino Fundamental cuja autora é Eliana Ahumada para análise sobre as habilidades e competências que são trabalhados no material supracitado. Nosso objetivo é também observar se o material didático atendeu às exigências dos documentos legais para a inserção da língua na educação brasileira. Uma vez que o pluralismo da adoção de línguas estrangeiras pelas escolas tenha sido suprimida por meio da MP 746/2016[1] em que reza no art. 36; § 8º(…) § 8º Os currículos de ensino médio incluirão, obrigatoriamente, o estudo da língua inglesa e poderão ofertar outras línguas estrangeiras, em caráter optativo, preferencialmente o espanhol, de acordo com a disponibilidade de oferta, locais e horários definidos pelos sistemas de ensino. Esta investigação terá caráter bibliográfico, isto é de abordagem quantitativa, e aprofundaremos nossa pesquisa a partir de uma revisão literária sobre o tema em artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. A análise e interpretação do material pesquisado realizamos por meio da técnica de análise de conteúdo.A pesquisa constará da análise das quatro competências que são necessárias para a aquisição de um idioma como segunda língua. Concluímos que o objeto dessa pesquisa promove a construção do conhecimento, explora as competências linguísticas de escrita, fala, audição e leitura, assim como explora as variantes linguísticas e culturais contextualizadas.

Palavras-chave: Livro didático. Língua espanhola. Ensino fundamental. Competência comunicativa, Documentos legais.

1 MEDIDA PROVISÓRIA Nº 746, DE 22 DE SETEMBRO DE 2016 Institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral, altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e a Lei nº 11.494 de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, e dá outras providências.

INTRODUÇÃO

O livro didático alcançou tamanha importância que em 1985 foi criado o Programa Nacional do Livro Didático (PNLD). De acordo com Carneiro (1997) o programa oferece ao educando e ao educador de escolas públicas do ensino fundamental, em caráter universal e gratuito, livros didáticos de boa qualidade.

Devido a todos estes fatos, faz-se necessária a participação na avaliação do conteúdo didático abordado pelo Livro Didático. Desta feita, em nossa pesquisa,selecionamos uma apostila de ensino de língua espanhola, tendo como objetivo a análise de quais competências linguísticas – isto é, escrita, fala, audição e leitura – são contempladas na aquisição do idioma estrangeiro. Trata-se, desse modo, da obra intitulada *Apostila – Anglo (8º ano – Ensino Fundamental*) da autoria de Eliana Ahumada.

Até a instituição da lei do Espanhol, muitos professores se queixavam do número reduzido de publicações de livros didáticos de língua espanhola no Brasil. Nesse sentido, um dos motes dessa reclamação também se centrava no fato de que os materiais até então existentes apresentavam uma abordagem de ensino específico de temas gramaticais, léxicos, culturais, etc.

Eres Fernández (2009) em sua pesquisa pós-doutoral sobre o assunto confirma as afirmações dos docentes relativas à reduzida quantidade de publicações.

> As Editoras (brasileiras) em geral estão excessivamente focadas na criação de "livros didáticos", destinados ao Ensino Fundamental e Médio principalmente. Esquecem do Ensino Superior e de criar livros complementares sobre questões gramaticais ou lexicais específicas, material de consulta, glossários, vocabulários temáticos, obras de cunho literário e turístico, manuais de redação, "espanhol para viajantes" etc. Nota-se a falta de dicionários bilíngues de porte médio. Talvez isso se deva ao investimento necessário x quantidade de vendas. O certo é que a oferta de paradidáticos é ínfima, diferente do que acontece, por exemplo, com o inglês. (…) Faltam materiais de boa qualidade e que sejam destinados para o ensino específico de temas gramaticais, lexicais, culturais, etc. (FERNÁNDEZ, 2009, p. 150-151).

Como salienta Silva (2005),

> *Por consiguiente, las tesis de maestría y doctorado, que se defendieron hasta los últimos años del milenio pasado, en Brasil, poco se preocuparon con la morfología, sintaxis, adquisición, competencia, etc., o producción de material didáctico en español, adecuado para las diferentes necesidades del alumnado brasileño (*2005, *p. 184).*

Entretanto, hoje, após a Lei do Espanhol,contamos com um significado número de publicações, tendo como temática a aprendizagem de língua espanhola numa abordagem de ensino específico de temas gramaticais, léxicos, culturais etc.

A autora adverte:

> *(…) se propone también que en los nuevos materiales que se elaboren, el profesor pueda contar y apoyarse en una estrategia contrastiva de enseñanza que atraviese, coherentemente, como un eje sistemático, cualquier proyecto de trabajo. Este eje debe concentrar las actividades de aprendizaje en la convergencia y divergencia lingüística, guiar e inducir al alumno a pensar y a adquirir conocimientos relevantes y precisos de gramática, potenciar al uso reflexivo de procesos cognitivos por oposición, contraste, comparación y similitud, entre otros.*(2005, p. 185)

Hipoteticamente o professor de LE[2] encontra atualmente no mercado bibliográfico subsídios consideráveis para valorizar e incrementar a disciplina que leciona. Sendo assim, o caminho proposto em nosso trabalho é investigar se a *Apostila – Anglo (8º ano – Ensino Fundamental*) da autoria de Eliana Ahumada, atende às exigências de competência linguística e comunicativa para o ensino de LE a partir da publicação da LDBEN 9394/96 – Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional bem como a proposta do Parâmetros Curriculares Nacionais.

Segundo De Nardi (2007),as discussões feitas por Chomsky sobre competência lingüística estão relacionadas ao conhecimento do sistema da língua, ao conhecimento gramatical e para Hymes (1979 *apud* DE NARDI, 2007, p. 97) o conceito de competência comunicativa refere-se ao todo necessário para os falantes-ouvintes possa fazer uso da língua, e, portanto, envolve tanto as regras gramaticais quanto as de uso, sem as quais as primeiras acabariam por tornarem-se infrutíferas.

REFERENCIAL TEÓRICO

A língua espanhola está presente como disciplina em nossas escolas, porém alguns autores questionam a forma como a LDB prevê a possibilidade de oferta de mais uma língua estrangeira na grade curricular das escolas. Sobretudo após a instituição da MP 746/2016,

2 LE – LINGUA ESPANHOLA

em que o Senador Paulo Paim declara, que o referido documento caracteriza o desejo do governo Temer em limitar o acesso da população e das entidades educacionais sobre as decisões em torno da reforma do ensino médio.

Entretanto, na rede pública do Estado de São Paulo, por exemplo, as escolas deveriam – até bem pouco tempo – oferecer obrigatoriamente aos seus alunos aulas de língua espanhola, porém a adesão dos alunos se dava de forma facultativa. A implantação da LE na visão de muitos educadores vinha acontecendo de forma equivocada, o que poderia provocar um reducionismo da aprendizagem da língua no âmbito educativo e não se tinha com muita clareza que tipo de material deveria ser utilizado, como no caso o livro didático.

Como apontam Celada e Rodrigues (2005);

> (…) Estamos diante de um gesto político claro e, sobretudo, de um gesto de política lingüística, que exige uma reflexão acerca do lugar que essa língua pode e deve ocupar no processo educativo;reflexão sobre a maneira possível de trabalhá-la com o máximo de qualidade e o menor índice de reducionismo, um reducionismo a que,ao longo da história, se viu afetada a nossa relação com a Língua Espanhola e com os povos que a falam.(in Orientações Curriculares Linguagens, Códigos e suas tecnologias, Conhecimentos De Espanhol). (CELADA; RODRIGUES, 2005, p. 28).

Desse modo,coloca-se como preocupação que norteia a nossa discussão qual apostila/livro didático deve ser utilizado. De acordo com Krasshem (2005),o estudante não deve ter a apostila e ou livro didático como único *input*, isto é, como único instrumento que faça uma mediação na aprendizagem de ELE[3]. Mostrar, na prática, as variantes linguísticas, por exemplo, em consonância com o uso do livro pode ser uma oportunidade excelente de trabalhar com as diferenças, dando espaço a outras vozes, como os sotaques do espanhol.

Nesse contexto, os PCNs[4] orientam que o professor deve mostrar e promover junto ao alunado a importância de estudar ELE como uma função intrínseca de veículo fundamental de comunicação, como geradoras de acordos sociais e fontes de legitimação desses acordos. Faz-se importante que o aluno compreenda e saiba identificar a motivação social dos produtos culturais na sua perspectiva sincrônica e diacrônica e que tenha consciência sobre umas das possibilidades concretas de acesso ao usufruto do patrimônio cultural da humanidade que se dá a partir da aprendizagem da língua estrangeira.

De acordo com as Orientações Curriculares para o Ensino Médio, em conhecimentos em Língua Espanhola, o professor deve definir as linhas metodológicas e as estratégias mais adequadas, tendo em vista tanto o processo de ensino-aprendizagem quanto os resultados que se pretende alcançar, e, de acordo com isso, fazer escolha do material didático adequado para a abordagem e estabelecer critérios de avaliação condizentes com suas escolhas e plausíveis nessa situação.

Como apontam Almeida e El Dash (2002);

> Ao entendermos que a função maior de uma língua estrangeira no contexto escolar é contribuir para a formação do cidadão, é preciso determinar, também, o papel que os professores efetivamente nele exerce. Muito acima de uma visão reducionista e limitadora, os professores são agentes – junto com os estudantes – da construção dos saberes que levam um indivíduo a "estar no mundo" de forma ativa, reflexiva e crítica. (ALMEIDA; EL DASH, 2002, p.22).

Contudo, sabemos que no Brasil, o uso de apostila e livro didático é uma tradição consolidada e, dessa maneira, um grande número de professores contam somente com este material como recurso de apoio ou o principal, o que em determinadas ocasiões provoca uma dependência de um único tipo de material didático e isto pode abortar a oportunidade de se trabalhar de forma inovadora e criativa. O ensino de LE de forma inovadora pode propiciar uma aprendizagem significativa na qual o aluno se torna protagonista de sua própria aprendizagem e se consolida enquanto um indivíduo capaz de apropriar-se do conhecimento e fazer uso da língua estrangeira com autonomia.

Partimos do pressuposto de que a apostila e o livro didático se configuram como uma ferramenta de ensino, um ponto de referência para organizar o trabalho docente, um roteiro que auxilia na seleção e organização dos objetivos e conteúdos a ser trabalhado, isto é, um recurso facilitador do processo de ensino aprendizagem. Para isso, é fundamental que o professor tenha a percepção que este material pedagógico é apenas um dos instrumentos utilizados no processo de ensino-aprendizagem. Não obstante, o aprendizado de uma língua estrangeira, em nosso caso específico a LE, pode se dar por intermédio de materiais diversificados que podem viabilizar a compreensão da língua estrangeira para além da gramática e do estudo metalinguístico desta.

3 ELE: Ensino Língua Espanhola.

4 PCN – Ensino Médio: Orientações Educacionais Complementares aos Parâmetros Curriculares Nacionais – Língua Estrangeira".

Eres Fernandez (2000) reitera que no Brasil atualmente é ofertado um grande número de livros didáticos, publicados tanto por editoras estrangeiras como por nacionais, disponíveis a partir, sobretudo, dos anos de 1990. Contudo, como aponta Melone (2000),a análise da grande quantidade de títulos deve ser pautada em critérios claramente definidos e os objetivos pedagógicos e linguísticos devem se tornar imprescindíveis nortes, para que eles, de fato, atendam às necessidades específicas de cada situação de ensino.

Ao partindo da reflexão de Orlandi (1987) a respeito do papel do livro/material didático, pode-se afirmar que o livro didático:

> (…) passa de instrumento a objeto. Enquanto objeto, o material didático anula sua condição de mediador. O que interessa, então, não é saber utilizar o material didático para algo. Como objeto, ele se dá a si mesmo, e o que interessa é saber o material didático. A reflexão é substituída pelo automatismo,porque, na realidade, saber o material didático é saber manipular.(ORLANDI, 1987, p.22).

Ao propormos um trabalho como este de pesquisa bibliográfica sobre um livro didático de língua espanhola, visamos promover uma discussão em torno da relevância pedagógica que este recurso pode representar no processo de ensino-aprendizagem do aluno e de como o professor deve ter clara consciência dos pressupostos teóricos que fundamentam o uso de um instrumento de ensino e do que postulam, para garantir a coerência entre o que se pensa sobre a língua e o que se faz em sala para atingir o objetivo de que os alunos a aprendam.

METODOLOGIA

Definir os procedimentos metodológicos que nos permitam analisar livros didáticos. Trata-se, nesse sentido, de uma tarefa criteriosa. Assim decidimos que faremos a análise critica – *Anglo (8º ano – Ensino Fundamental*)**.**

Esta investigação terá caráter bibliográfico, isto é de abordagem quantitativa, e aprofundaremos nossa pesquisa a partir de uma revisão literária sobre o tema em artigos, dissertações de mestrado e teses de doutorado. A pesquisa constará da análise das quatro competências que são necessárias para a aquisição de um idioma como segunda língua.

Serão utilizados como referência livros que explanem os regimentos que o livro didático deve apresentar para contemplar plenamente as necessidades do alunado, sendo a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB 9394/96), Orientações Curriculares para o Ensino Médio: linguagens e códigos e suas tecnologias, Parâmetros Nacionais do Ensino Médio: linguagens, códigos e suas tecnologias, serão nosso principal referencial.

DOCUMENTOS LEGAIS QUE POSSIBILITARAM A INSERÇÃO DA LÍNGUA ESPANHOLA NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO BRASIL

Embora não reconhecidos legalmente, os Centros de Línguas Estrangeiras Modernas ou os Centros de Estudos de Linguagem, criados na década de 1980 graças à iniciativa das Secretarias de Educação de alguns estados brasileiros, contribuíram para a expansão dos estudos de língua espanhola no Brasil. (REATTO &BISSACO, 2005)

De acordo com Fernández (2009) na Lei 9394/96 das Diretrizes e Bases para a Educação Nacional (LDB) de 20 de dezembro de 1996, em vigor, inclui a instrução estrangeira de forma obrigatória para o nível de Educação Primária na seguintes termos

> En la parte diversidad del currículo diversificada del currículo será incluida obligatoriamente, a partir de la quinta serie, la enseñanza de, por lo menos, una lengua extranjera moderna, cuya elección quedará a cargo de la comunidad escolar, dentro de las posibilidades de la institución (art. 26, § 5º). Además, se hace ilusión a cuestiones linguísticos para establecer que "la enseñanza primaria regular será administrada en lengua portuguesa, asegurando en las comunidades indígenas la utilización de sus lenguas maternas y sus propios procesos de aprendizaje" (art. 32, IV, § 3º). Para la carga horaria se prevé un mínimo de 800 horas anuales de trabajo efectivo en el aula, pero gran parte de los colegios no sobrepasan ese mínimo, entre otras razones porque los medios materiales y humanos son reducidos y porque de esa manera se escolariza a un mayor número de niños, ofreciendo varios turnos con los mismos recursos. Con jornadas reducidas no es fácil encontrar un lugar para la enseñanza de lenguas extranjeras. (FERNÁNDEZ, 2009, p. 22)

O mesmo autor afirma que a Lei 9394/96 do ensino médio (15-18 anos) afirma que "uma língua estrangeira moderna será incluída como sujeito obrigatório,

escolhido pela comunidade escolar, e um segundo, como opcional, dentro das possibilidades da instituição "(artigo 36, III).Paraquett (2009), assegura que as *Orientações Curriculares para Ensino Médio* (OCEM, 2006)[5], diferentemente dos *Parâmetros Curriculares Nacionais* (PCN, 2000)[6], têm um capítulo específico para o ensino de espanhol. Nesse sentido, os PCNs (2000), que foram elaborados após a LDB (1996), prudentemente destacaram o caráter político e humanístico da aprendizagem de línguas estrangeiras:

> Lê-se por exemplo, que "as línguas estrangeiras modernas assumem sua função intrínseca que, durante muito tempo esteve camuflada: a de ser veículos fundamentais na comunicação entre os homens". Lê-se também, que "elas funcionam como meios de acesso ao conhecimento e, portanto, às diferentes formas de pensar, de criar, de sentir, de atuar e de conceber a realidade, o que propicia ao indivíduo uma formação mais ampla e, ao mesmo tempo, mais sólida" (PARAQUETT, 2000, p. 131).

Os PCNs (2000) prevêem expansão das habilidades nas quais o aluno saiba utilizar a língua nos três níveis de competência: intensiva, gramatical e textual de modo que a leitura e interpretação devem ser a competência primordial na formação do produtor de texto, pois, a partir disso, ele será capaz de se apropriar do conhecimento e fazer uso autônomo dele, principalmente numa análise e síntese textual.

O documento traz uma abordagem de que a compreensão do mundo se dá a partir da língua e é por meio dela que se organizam e se comunicam saberes dos quais os indivíduos devem se apropriar no âmbito social e cultural. Nesse âmbito, podemos destacar, por exemplo, o processo analítico do estudo linguístico cujo desenvolvimento no aluno ocorre com aquisição de competências e habilidades para o emprego de linguagem técnica ou mesmo jargão profissional.

No estudo sobre contextualização cultural, esse foco retrata a concepção que a língua é um bem cultural e patrimônio coletivo. E desse embate deve emergir análise da gênese de gírias, empréstimos linguísticos e variações dialetais, bem como da proposta de seus usos. A língua influencia e é influenciada pela cultura. O estudo da língua estrangeira permite a reflexão sobre o idioma e a cultura como bens de cidadania, além de contribuir para a eliminação de estereótipos e preconceitos. A rejeição da visão estereotipada de povos e de suas culturas dever ser objeto das línguas estrangeiras para um conhecimento mais aprofundado e humanizador.

Dentre as competências e habilidades a serem avaliadas em Língua Estrangeira figuram: associar aprendizados da língua materna aos da língua estrangeira, combinar os conhecimentos adquiridos fora da escola àquela da sala de aula, aplicar as funções comunicativas da linguagem próprias a situações do cotidiano, fazer uso adequado de várias fontes de consulta como dicionário, informática e outros meios eletrônicos, trabalhar individualmente e em grupo.

Segundo Souza (2005), esse documento prevê uma educação baseada nos princípios de cidadania, inclusão e democracia, visto que a sociedade contemporânea enfrenta dificuldades diversas relacionadas à falta de qualificação profissional, falta de ensino de qualidade, exclusão, evasão escolar, entre tantos outros.

Diante desse contexto, em 2003 um texto foi apresentado por parlamentares que incluíam espanhol no currículo acadêmico brasileiro de ensino. No entanto, este texto foi declarado inconstitucional porque impôs a obrigação de espanhol a estudantes de ensino secundário fora do horário escolar.

Em 7 de julho de 2003, o deputado Attila Lira (Partido da Social Democracia Brasileira) reescreveu o primeiro parágrafo da lei apresentada de acordo com a LDB 9394/96. A lei impôs a obrigação de oferecer espanhol às instituições educacionais, bem como a liberdade dos alunos de escolher aprender essa língua dentro das horas da aula. (RODRIGUES, F. dos S. C, 2010) Para Kawahama o espanhol é o idioma falado por mais de 450 milhões de pessoas no mundo e internacionalmente é a segunda língua mais falada por nativos ficando atrás do chinês, e assevera:

> É uma das línguas de grande importância mundial depois do inglês e francês. A língua de Cervantes é usada na política, negócios, diplomacia, sendo a língua oficial de países vizinhos com exceção da República das Guianas que tem o inglês como oficial, o Suriname que fala holandês e a Guiana Francesa que fala o francês. Segundo o Instituto Cervantes "O espanhol é um idioma homogêneo, geograficamente compacto, a maior parte dos países hispano falante ocupam um território contíguo, o território hispânico oferece um índice de comunicação muito alto, é uma língua em expansão e de cultura internacional" (2011, p. 10).

Paraquett declara que no ano de 2006, o atual documento do Ministério de Educação do Brasil (MEC),

5 BRASIL. *Orientações Curriculares para o Ensino Médio.* Conhecimentos de Espanhol. Secretaria de Educação Básica. Brasília: Ministério de Educação, 2006.

6 BRASIL. *Parâmetros Curriculares Nacionais* (Ensino Médio). Linguagens, Códigos e suas Tecnologias. Conhecimento de Língua Estrangeira Moderna. Secretaria de Educação Básica. Brasília: MEC, 2000.

as OCEM (2006), vêem para recuperar o conceito, ressaltando que "a disciplina Língua Estrangeiras na escola visa ensinar um idioma estrangeiro e, ao mesmo tempo, cumprir outros compromissos com o alunado, como, por exemplo, contribuir para a formação de indivíduos como parte de suas preocupações educacionais" (2009, p. 131).As OCEM (2006) correspondem a um documento que se fundamenta naquilo que é primordial à aprendizagem de línguas estrangeiras, também tornando relevante a abordagem do aspecto do universo sócio-cultural do estudante brasileiro.

Mais recentemente, toda a sociedade civil e principalmente os educadores e estudantes foram surpreendidas com a revogação da Lei nº 11.161 de 2005[7], que tornou obrigatória a oferta do espanhol ao alunado da educação básica. *Esta Medida Provisória recebeu um grande número de emendas, porém a emenda que solicita mudança mais radical foi redigida pelo senador Paulo Paim (PT-RS). Ele deseja a revogação integral da MP – 746/2016, argumentando que a proposta foi apresentada ao Congresso de forma "arbitrária e antidemocrática" e sem levar em conta os requisitos constitucionais relevantes e eminentes.* "A medida provisória apenas escancara o desejo do atual governo em limitar o acesso da população e das entidades educacionais sobre as decisões em torno da reforma do ensino médio"[8], escreve o Senador Paim (PT-RS) na argumentação de sua emenda.

LIVRO DIDÁTICO DE LÍNGUA ESPANHOLA: CRITÉRIOS PROPOSTOS PARA AVALIAÇÃO E UTILIZAÇÃO DO FAZER PEDAGÓGICO DE FORMA CRÍTICA

Segundo Barros (2013), o livro didático tem sido apontado como legitimador do discurso também acerca de como há a representação das identidades sociais no âmbito da sala de aula, inclusive de língua estrangeiras.

A mesma autora declara que alguns pesquisadores, como por exemplo, Marcuschi (2003) referem-se ao LD como suporte de gênero, outros pesquisadores, como, por exemplo Bakhtin (1979), no entanto, tratam-no como gênero secundário[9]. Entretanto, para outros pesquisadores do tema, o LD é fruto da junção de diversos outros gêneros, como assegura Tílio (2006 *apud* BARROS, 2013, p. 31) tornando-se um novo gênero.

Para Rodrigues (2005), fundamentado nos estudos de gênero discursivos conceituados por Bakhtin (2003):

> O livro didático, entre outros, surgem nas condições da comunicação cultural mais complexa, ou seja, no âmbito das ideologias formalizadas e especializadas, que, uma vez constituídas, realizam mediação entre as interações sociais nas esferas artísticas, científica, religiosa, jornalística, escolar e outras. (RODRIGUES, 2005 *apud* BARROS, 2013, p. 31)

Nesta esteira, Celani (2004) assegura que os LDs adotados necessitam de uma revisão assim como se deve questionar sua origem e autoria e os contextos sociais e culturais retratados por eles em seus textos, exercícios e, também, ilustrações. Nesse sentido, Ramos (2009) nos adverte sobre critérios irrelevantes para avaliação e utilização dos LDs:

> Para se ter o seu uso otimizado, o livro didático precisa receber no que concerne aos conteúdos, um tratamento mais contemporâneo por parte das pessoas que dele se utilizam. Este tratamento deve primar para que a interação social seja mola propulsora do processo de aprendizagem, e que ela situe o aprendiz no mundo em que vive e não deixe de sinalizar possíveis diferenças de contextos sociais e culturais existentes no país. (RAMOS, 2009 *apud* BARROS, 2013, p. 33)

Para Silva (2005) até os últimos anos do último milênio, no Brasil, pouco preocupado com a produção de material didático em espanhol, adequado para as diferentes necessidades dos estudantes brasileiros. E observa:

> Por todas las limitaciones, el resultado, es que el uso del proprio libro didáctico no inspira confianza el profesor, siquiera al alumno que lo adquirido muy caro; mucho menos, le sirve para poder estudiar por su cuenta, o preparar la clase con antelación. Es que hay mucha información que está sobrando, mucho ejercicio sin sentid, y poco, o casi nada, de estructuras y formas que necesita aprender con cuidado y ejercitar mucho. (SILVA, 2005, p. 185).

É necessário ter uma posição crítica sobre o uso de LDs, "há também um consenso de que novos materiais de ensino devem surgir a partir da hipótese de que o aluno construa seu novo conhecimento, implicitamente apoiado, conscientemente ou inconscientemente, na

7 Legislação que torna obrigatória a oferta da Língua Espanhola, em horário regular, nas escolas públicas e privadas brasileiras que atuam no ensino médio, comumente conhecida como "Lei do Espanhol".

8 EMENDA SUPRESSIVA/ 2016 – Senador Paulo Paim. SF/16599.81224-07

9 Para Bakhtin (1979), o gênero discurso classifica como secundário incorpora e transforma o gênero discursivo primário em diversos gêneros.

língua materna quem usa e sabe". (CELANI, MOITA LOPES, 1997, p.12

Barros (2013) afirma que a escolha do livro didático promove uma espécie de atração de mercado que leva à produção massiva de materiais destinados ao ensino de crianças e jovens em idade escolar e, por vezes, de livros destinados a gerar lucros imediatos.

> Esses livros geralmente apresentam aspectos "físicos" que priorizam a forma como aspectos editoriais que incluem título, índice, impressão, encadernação, marginalização, ilustração, tipo de papel, espaçamento e linguagem. Muitas vezes os aspectos relacionados ao conteúdo informativo, à metodologia e ao planejamento pedagógico deixam a desejar. (BARROS, 2013, p. 34)

Segundo Molina (1987),deve-se observar se a fundamentação textual está pautada nos progressos de Psicologia e da Didática, assim como se o autor é reconhecido como uma pessoa imparcial, objetiva e desapaixonada. A autora também menciona que o aluno precisa estar alerta à apresentação de alguns pontos controvertidos e para o caráter fantasioso de algumas situações. (BARROS, 2013, p. 34).

Percebemos que o livro didático, como assegura Tílio (2006), adquiriu historicamente, entre outros, o conceito de ser uma ferramenta de ensino-aprendizagem imbuído de um sentido autoritário, encontrado por muitas vezes,enquanto suporte do programa de ensino:"por seu caráter autoritário, atribuí-se a ele também a característica de legitimador no que concerne a perpetuação de identidades hegemônicas, ao retratar a cultura do outro. "(Tílio, 2006 *apud* BARROS, 2013, p. 35).

No obstante Silvia (2005), salienta que

> *Sin embargo, aquí no se trata de condenar el material didáctico extranjero, – con estrategias de enfoque comunicativo – o cualquier otra posterior – que en su origen propone, entre otros objetivos, enseñar el uso "real" de la lengua y no una "ideal" lengua literaria, como se pretendía antes. Es decir, en muchos aspectos tienen propuestas interesantes y válidas en su enfoque didáctico, como la de presentar un método de aprendizaje de una lengua que sea instrumento de comunicación interpersonal.* (SILVA, 2005, P. 186)

Concebemos por meio dos ecos dos autores pesquisados que os LDs se caracterizam como fonte inesgotável de pesquisas. E, ademais, que sua utilização de forma crítica possibilitará seu uso levando em conta que ele é uma ferramenta e que pode ser utilizado como meio para se atingir o ensino-aprendizagem do estudante e não um fim em si mesmo.

ANÁLISE DO OBJETO DE PESQUISA: APOSTILA – ANGLO (8º ANO – ENSINO FUNDAMENTAL), DA AUTORIA DE ELIANA AHUMADA

Segundo Sokolowicz (2014), ao modo específico como os LDs são mobilizados os recortes da língua e à forma como, numa determinada gradação, eles se relacionam a saberes vinculados com certas "abordagens" e documentos que regulam o processo de ensino-aprendizado de língua. Assim, "cabe observar que no formato atual dos LDs que estamos caracterizando, é possível detectar certa regularidade no modo como a segmentação da língua é disposta numa gradação, de certa forma cristalizada". (SOKOLOWICZ, 2014, p. 35).

A mesma autora defende que

> Quase sempre um livro específico faz parte de uma coleção, entendida como conjunto de elementos vinculados entre si. O que é proposto em determinado livro (no modo de agenciar a língua e no mundo nele construído) terá na maioria das vezes, uma continuidade nos níveis seguintes por meio dos livros subsequentes que compõem a coleção. Além da sequencialidade e continuidade nas propostas, uma coleção compreende também o livro do professor, o livro de exercício e os áudios ou DVDs. (SOKOLOWICZ, 2014, p. 36)

SISTEMA ANGLO: POR QUE ENSINAR LINGUA ESPANHOLA NO BRASIL

Nesse contexto que encontramos a proposta de ensino-aprendizagemdo ensino de língua espanhola na coleção em que compõem nosso objeto de pesquisa: *Apostila- Anglo* (8º ano – Ensino Fundamental), de autoria de Eliana Ahumada. Na busca para atender as exigências do ponto de vista político-cultural da língua espanhola e partindo do pressuposto de que o ensino se realiza enquanto um instrumento de interação social que permitirá aos alunos agir sobre seu meio social e desempenhar efetivamente o papel do cidadão, o Sistema de Ensino Anglo, propôs um conjunto de objetivos e estratégias pedagógicas que possam permitir

que esse aluno se aproprie progressivamente desse novo sistema lingüístico e desenvolva as habilidades específicas necessárias para aprendê-lo.

O método de ensino de língua espanhola do Sistema de Ensino Anglo possui quadros cadernos em que propõe atender a todas as propostas mencionadas anteriormente, centrado no processo de aprendizagem nas competências de representação e comunicação, de compreensão e de contextualização, de compreensão e de contextualização sócio-cultural, preconizadas pelos Parâmetros Curriculares Nacionais.

O Sistema Anglo declara que o método foi criado com o propósito de estimular os alunos a trabalharem de forma autônoma, oportunizando identificar potencialidades e dificuldades no processo de aprendizagem da língua espanhola.

Neste contexto, estimular nesse aluno a capacidade de ouvir, discutir, falar, escrever, descobrir, interpretar situações cotidianas, pensar e criar, fazer suposições e inferências relativas aos temas dos módulos propostos é tônica do material abordado. Da mesma forma em que os temas transversais e interdisciplinares são abordados por textos diferentes níveis e estruturas, adequados às etapas de escolarização dos alunos.

ESTRUTURA DO CADERNO DO ALUNO

Defendemos que o Sistema Anglo, na apostila do 8º ano,objeto dessa pesquisa,desenvolveu todo o seu conteúdo focado em temas como a colonização espanhola, a cultura hispano-americana e a aproximação com o mundo hispânico. Destacam-se, então, as estruturas linguísticas com as quais o aluno entrará em contato a partir de textos históricos e formadores que, intentam, trabalhar a dimensão de formação histórica e linguística de forma concomitante. Também se privilegiam estruturas linguísticas usadas, revisão ortográfica, ampliação de vocabulário, noções de gramática, tarefas de construir e complementar diálogos, completar lacunas, relacionar colunas, relacionar enunciados a fotos/desenhos, etc.

Observamos que a referida apostila trabalha também com imagens, com vários gêneros literários – textos históricos, contos, textos informativos, canções, lendas etc. Sua estrutura chama atenção por seguir uma ordem bastante rígida, comum às demais unidade de LDs, em que os exercícios são dispostos a fim de que o aluno observe, responda, escute, leia e, então pratique o que aprendeu.Vale ressaltar que a apostila oferece um CD de áudio para que o aluno possa também desenvolver a competência auditiva. Como defende De Nardi (2007), habita o discurso nessa apostila de uma cisão entre a declarada tentativa de instaurar *novas* práticas em relação ao ensino-aprendizagem de segunda língua e a necessidade de sistematização e de um recurso de análise gramatical ou linguística. Nesse sentido, "trata-se de uma língua *normalizável,* cujos efeitos de sentidos podem ser controlados pelo sujeito-aprendiz a partir do domínio das estruturas, capacidade que fará dele um falante dessa língua" (De NARDI, 2007, p. 127). Em nossa opinião, há uma tentativa de promover de forma controlada uma variação entre um conhecimento prévio que o estudante já tenha domínio e que seja capaz de expressar, e a informação nova que será exibida a ele e que precisa ser estruturado para que, com efeito, seja fixada, memorizada uma estrutura gramatical.

Concluímos que o objeto dessa pesquisa promove a construção do conhecimento, explora as competências linguísticas de escrita, fala, audição e leitura, assim como explora as variantes linguísticas e culturais contextualizadas. Ademais, trabalha a compreensão oral e escrita bem como apresenta atividades com foco no léxico e na gramática contribuindo para o incremento do repertório linguístico e cultural do aluno. Em nossa opinião,são essenciais para o desenvolvimento da autonomia e reflexão dos estudantes, pois apresenta a inclusão de atividades criativas e motivadoras em comunhão com o enfoque comunicativo.

Todavia, como adverte De Nardi (2007), não podemos criar a ilusão da possibilidade de que esse material didático pode ou deve dar conta de mapear todas as situações de uso dessa língua. Desse modo, trabalhar em sala de aula somente com LDs não abre espaço para a construção do conhecimento efetivo, "justamente porque ele não é posto como algo a ser construído, mas como um já-posto em relação ao qual não há o que questionar, restando-nos, portanto, só reproduzir". (DE NARDI, 2007, p. 156).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo da construção do nosso trabalho buscamos apurar quais as habilidades e competências que são trabalhados na apostila do Sistema Anglo, do 8º ano do Ensino Fundamental na disciplina de língua espanhola. Nosso objetivo foi o de analisar se as competências linguísticas, isto é, escrita, fala, audição e leitura, para a aquisição do referido idioma são contempladas no referido material.

Neste contexto, Barros (2013) adverte que o livro didático tem sido apontado como legitimador do discurso também acerca de como há a representação das identidades sociais no âmbito da sala de aula, inclusive de língua estrangeiras.

Nessa esteira, hodiernamente contamos com um significado número de publicações tendo como temática a aprendizagem de língua espanhola numa

abordagem de ensino específico de temas gramaticais, léxicos, culturais etc.

Em relação à legislação,no ano de 2005, foi implantada a Lei 11.161 em que determinava a oferta obrigatória do espanhol pela escola e de matrícula facultativa por parte do aluno do ensino médio, autorizando, também a obrigatoriedade de oferta ao ensino fundamental (de 6º. ao 9º. ano), tanto para a rede pública como para a rede privada de todo o território nacional. Entretanto, todos fomos surpreendidos com Medida Provisória, nº 746, de 22 de setembro de 2016, que revoga referida Lei do Espanhol.

Identificamos que o objeto de nossa pesquisa promove a construção do conhecimento, explora as competências linguísticas, contribui para o desenvolvimento da autonomia e reflexão dos estudantes, além de propor a inclusão de atividades criativas e motivadoras em consonância com o enfoque comunicativo.

Todavia concebemos que somente o uso do LDs e/ou apostilas se configuram como um material pedagógico, apenas como uma ferramenta, isto é, um recurso facilitador do processo de ensino e aprendizagem, e que, nesse sentido, o aprendizado de língua estrangeira e, em especial de LE objeto de nossa pesquisa, ocorre por meio de leituras e exposição a materiais diversificados que permitam a compreensão da língua para além da gramática e do estudo metalinguístico. Nesse sentido, concordamos com Colombo (2014), ao reiterar que o ensino de LE, em uma perspectiva sócio-interacionista, sugere que o professor de língua espanhola deva relacionar os conteúdos trabalhados ao mundo do trabalho, às possibilidades de estudos em outros países, ao turismo às manifestações artísticas e culturais, tornando a aprendizagem atraente e significativa para os alunos.

REFERÊNCIAS:

ALMEIDA; EL D.. Alternativas para o Ensino E/ELE: Trabalhando as 4 habilidades na Internet. Disponível em: <http://w3.ufsm.br/accionele/publicacoes/2011/001%20Alternativas%20para%20o%20ensino%20de.pdf>. Acesso 05 outubro.2016

BARROS, J. S. Identidades Sociais de Classe , Gênero, Raça/ Etnia Representadas no Livro Didático de Espanhol como Língua Estrangeira. Disponível em: <http://repositorio.unb.br/bitstream/10482/14391/1/2013_JaquelineSilvaBarros.pdf> Acesso 05 abril.2016

BRASIL. Lei n.º 10.639, de 9 de janeiro de 2003. Altera a Lei n.º 9.394, de 20 de dezembro de 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 14 jun. 2017

_____. Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2005/Lei/L11161.htm>. Acesso em: 15 outubro . 2016

_____. Orientações curriculares para o ensino médio: Linguagens, códigos e suas tecnologias / Secretaria de Educação Básica. – Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, V.1, 2006.

_____. Parâmetros Curriculares Nacionais. Área de Linguagens e Códigos e suas tecnologias. O conhecimento em Língua Estrangeira Moderna. Brasília: MEC/SEF, 1998.

_____.Parâmetros Curriculares Nacionais Ensino Médio: Língua Estrangeira. Brasília, DF: MEC/SEF, 2.000 Ministério da Educação e do Desporto

_____.Orientações Curriculares Nacionais para o Ensino Médio: Língua Estrangeira. Brasília, 2006

CARNEIRO, A. LDB fácil. Leitura crítico-compreensiva artigo a artigo. 22ª edição. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

CELADA, .T. Acerca del gesto que fundó una manera de interpretar la lengua española en Brasil. En Anuario brasileño de estúdios hispánicos, Suplemento El hispanismo en Brasil. Brasilia: Embajada de España. 2005

CELANI, M. A. A. Afinal, "O Que é Lingüística Aplicada?" In: PASCHOAL, M. S Z. de; CELANI M. A. A. (Org.). Linguística aplicada: da aplicação da lingüística à lingüística transdisciplinar. v. 1. São Paulo: EDUC, 1997.

COLOMBO, R. Presença Pedagógica- v.20 n. 116 mar./abril.2014

CORACINI, M. J. R. F. "Língua estrangeira e língua materna: uma questão de sujeito e identidade". Letras & Letras, Uberlândia, 14 (1), jul/dez. 1997.

DE NARDI, F. S. Um olhar discursivo sobre língua, cultura e identidade: Reflexões sobre o livro didático para o ensino de espanhol como Língua estrangeira. Tese de Doutorado. Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Porto Alegre, 2007.

FERNÁNDEZ, S.I. "Ensinar/aprender espanhol entre brasileiros: visão transcultural". In: SEDYCIAS (ORG.) O ensino de espanhol no Brasil. São Paulo: Parábola - Editorial. 2005

GONZÁLEZ, N. M., CELADA, M. T. "El español en Brasil un intento de captar el orden de la experiencia". In: SEDYCIAS, J. (org.) O ensino de espanhol no Brasil. São Paulo: Parábola Editorial. 2005

KAWAHAMA, S. Relaciones biculturales entre Brasil y España. Anuario Brasileño de Estudios Hispánicos, III (2011)

KRASHEN, S.D. Principles and Practice in Second Language Acquisition. Oxford: Pergamon, 2005.

MELONE, H. Conect Español – Volume Único, São Paulo, Editora Saraiva

MOITA LOPES, L. P. da Oficina de linguística aplicada: a natureza social e educacional dos processos de ensino-aprendizagem de línguas. Campinas: Mercado de Letras, 1996.

MOLINA, O. Quem engana quem? Professor x livro didático. Campinas, SP: Papirus, 1987.

ORLANDI, E. P. A linguagem e seu funcionamento: as formas do discurso, São Paulo, Pontes, 1987.

PARAQUETT, M. Cadernos de Letras da UFF – Dossiê: Diálogos Interamericanos, nº 38, p. 123-137, 2009.

REATTO, D.; BISSACO, C. M. "O ensino do espanhol como língua estrangeira uma discussão sócio-política e educacional". In: Revista Letra Magna. Revista Eletrônica de Divulgação Científica em Língua Portuguesa, Lingüística e Literatura - Ano 04, n.07, 2º Semestre de 2007. ISSN 1807-5193. Disponível em: http://www.uel.br/eventos/sepech/arqtxt/PDF/rosisalomao.pdf> acesso em 07.Junho.2016

RAMOS, R.C.G. "O livro didático de língua inglesa para o ensino fundamental e médio: papéis, avaliação e potencialidades". In: DIAS, R; CRISTOVÃO, V.L.(Orgs.). O livro didático de língua estrangeira - múltiplas perspectivas- Campinas, SP: Mercado de Letras, 2009.p.173-198.

RODRIGUES, M.F.G.;LOIOLA, R. "Gramática Sistêmica Funcional:a metafunção interpessoal". In: LIMA, C.H.P; P, S.M.O; A, A. M. T. (Org.). IN Incursões Semióticas: Teoria e Prática de Gramática, Sistêmico-Funcional, Multimodalidade, Semiótica Social e Análise Crítica do Discurso. Rio de Janeiro: Livre Expressão, 2009.

SILVA, L. M. P. "Enseñanza de español para brasileños: elaboración de material didáctico". In: SEDYCIAS, J. (org.) O ensino de espanhol no Brasil. São Paulo: Parábola Editorial. 2005

SISTEMA ANGLO . 2017. Considerações gerais. São Paulo. Ed.

SOKOLOWICZ, L. Livros didáticos em revista (1990-2010). Sujeito, linguagem, discurso e ideologia no ensino de espanhol como língua estrangeira no Brasil. http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8145/tde-17042015-182950/pt-br.php Disponível em: acesso 11.maio.2016

SOUZA, D. M. "Autoridade, autoria e livro didático". In: Coracini, M.J. (Org.), Interpretação, autoria e legitimação do livro didático: língua materna e língua. estrangeira. Campinas, SP: Pontes, 1999, (27-31).

TÍLIO, R.C. O livro didático de inglês em uma abordagem sócio-discursiva: culturas, identidades e pós-modernidade. Tese de Doutorado, Rio de Janeiro: Pontifícia Universidade Católica, 2006. Disponível em: http://www.maxwell.lambda.ele.pucrio.br/Busca_etds.php?strSecao=resultado&nrSeq=8835@ 1> Acesso em: 22 ago. 2012.

34861

METODOLOGIA APLICADA AO ENSINO DE INTERPRETAÇÃO CONSECUTIVA NA GRADUAÇÃO

Elen Luna Moutinho

Especialista em formação de docentes para o ensino superior pela UNINOVE, Universidade Nove de Julho/Departamento da Educação. elentradinter@gmail.com

Resumo

O objetivo deste artigo é abordar as habilidades da interpretação consecutiva, com o intuito de mostrar a importância do trabalho do intérprete, bem como as competências necessárias a uma boa formação. Portanto, as análises feitas foram voltadas ao ensino de interpretação e os desafios que norteiam essa profissão. Os teóricos que tornaram possível essa pesquisa foram: Gile (2009), Ilg e Lambert (1996), Jones (2002), Meifang (2012). A análise comparativa entre os modelos e técnicas apresentada por estes teóricos e o atual ensino de interpretação mostraram que as competências dos alunos devem ser trabalhadas continuamente. A pesquisa finaliza com uma breve visão do cenário dos graduados com o objetivo de viabilizar o crescimento da profissão por meio dos graduandos, pois entender a rotina pós formação possibilita trabalhar as necessidades dos estudantes dessa modalidade da interpretação ainda durante a formação acadêmica.

Palavras-chave: Interpretação consecutiva. Note-taking. Esforços. Habilidades. Metodologia.

1 INTRODUÇÃO

É sabido que o intérprete está sujeito a diversas situações que podem interferir no processamento das informações. A situação pode se tornar ainda mais complexa quando o intérprete vivencia novas experiências as quais exigem que este profissional utilize mais a memória de trabalho, exigindo um esforço maior no processamento das informações.

Percebe- se que muitas pessoas ainda não conhecem os desafios que envolvem a interpretação e a tão discutida importância de uma boa formação. Durante esta pesquisa são abordados os aspectos da formação de intérpretes da modalidade consecutiva, com o intuito de documentar a importância da formação de intérpretes.

Os conceitos que nortearam essa pesquisa foram: competências estudadas que sendo aplicadas diminuem a possibilidade de uma falha no processamento da informação da língua de partida para a língua alvo, práticas frequentes que possibilitam ao intérprete o desenvolvimento das técnicas exigidas para a execução mais segura de seu trabalho e com isso a garantia de um discurso mais completo.

Portanto, a metodologia aplicada à formação de intérpretes está diretamente ligada ao treinamento dos alunos, o que reflete diretamente no desempnho destes futuros intérpretes no mercado de trabalho.

Durante a pesquisa reconhecemos como o treinamento de intérpretes na formação superior pode refletir em sua vida profissional. É importante ressaltar que estes estudos permitem a compreensão de como é o dia a dia destes profissionais, quando não é o suficiente falar um segundo idioma ou mais para ser um intérprete.

Compreender e fazer uso das técnicas estudadas e praticadas por grandes teóricos fomentaram à pesquisa um novo olhar quanto à formação de intérpretes da modalidade consecutiva.

2 Fundamentação teórica

2.1 O intérprete

Antes mesmo de explanar sobre as práticas e habilidades da interpretação consecutiva, é necessário entender um pouco sobre quem é o profissional apresentado neste artigo.

O intérprete é o mediador imediato na comunicação entre duas ou mais pessoas que falam línguas diferentes e não possuem conhecimento das línguas em questão o suficiente para comunicarem-se. Além de um vasto conhecimento linguístico, este profissional carrega consigo uma bagagem cultural que permite a quebra de barreiras da comunicação, pois interpretar não se trata somente de uma questão linguística, mas principalmente de aspectos culturais. O trabalho do intérprete se concretiza quando ocorre a compreensão do discurso entre povos de línguas diferentes, o que conforme dito anteriormente, essa relação depende do conhecimento do intérprete no que se refere aos aspectos culturais como: costumes, ditados populares, gírias, jargões, etc.

Com o crescimento da imigração e do turismo médico, por exemplo, hoje não é somente importante, mas é essencial a presença do intérprete principalmente em situações mais delicadas como: consultas médicas, entrada emergencial em hospitais, audiências, dentre tantas outras que talvez não tão delicadas, mas não menos importantes.

É comum que o intérprete seja confundido com o tradutor, isso pode acontecer constantemente principalmente porque a maioria dos intérpretes são também tradutores, porém é de suma importância destacar que estamos abordando profissionais que exercem funções diferentes, sendo a função do tradutor garantir a comunicação escrita através da tradução de livros, artigos, documentos e qualquer outro material. Já o intérprete é responsável pela garantia da comunicação em língua oral em reuniões, consultas médicas, audiências, feiras, trabalhos sociais, conferências, congressos e eventos em geral.

Gimenez (2014), explana a respeito da formação de intérpretes e destaca que dentre as competências necessárias ao ensino de interpretação está em destaque a competência em língua B e consequentemente a capacidade de compreensão e processamento do discurso da língua de partida para a língua alvo.

Primeiramente, o intérprete, para que possa interpretar, deve ser capaz de receber e entender a mensagem na língua fonte, ou língua de partida, e, consequentemente, expressar o significado na língua meta, ou língua de chegada.

Partindo deste pressuposto, mais uma vez podemos relacionar a importância das competências necessárias à atuação dos intérpretes e durante essa pesquisa veremos melhor como essas habilidades são desenvolvidas e aprimoradas.

2.2 Breve histórico da interpretação

A área de atuação dos intérpretes ainda é pouco conhecida por ser tão relacionada à profissão do tradutor e também de professores de idiomas. Todavia, a interpretação já existia desde os primórdios no antigo Egito, na religião e em reuniões diplomáticas.

Os indícios mais fortes do trabalho do intérprete deram início após a primeira guerra mundial com os tratados e negociações e com mais destaque no Tratado de Versalhes e a criação da Liga das Nações na Suíça.

Os primeiros intérpretes atuaram ainda neste período com a interpretação consecutiva. Registros apontam que os intérpretes exerciam essa função com até uma hora ou mais de duração de discurso sem intervalos ou mesmo pausas mínimas, porém pelo cenário da interpretação é possível analisar que o discurso ficava muito mais prolongado e cansativo e por este motivo surgiu a interpretação simultânea, já que nessa modalidade o processamento e entrega da informação ocorrem com apenas segundos de atraso do discurso do orador.

No decorrer dos anos e com todos os acontecimentos que requeriam a presença do intérprete, após a segunda guerra mundial este profissional passou a ser mais valorizado e requisitado, principalmente pela criação de importantes associações internacionais, como a ONU e OTAN. Diante de todas as situações que envolviam essas organizações e como já temos visto pela grande necessidade de comunicação entre povos de diferentes culturas e consequentemente pela demanda de reuniões e tratados, desde então já seria impossível que qualquer destes encontros acontecessem sem a presença do intérprete e assim tem sido até os dias atuais.

2.3 Formação de intérpretes

Muitos acreditam que basta falar um segundo ou mais idiomas para ser intérprete, no entanto o trabalho do intérprete é delicado e exige do profissional um esforço cognitivo intenso e se este profissional não for capacitado poderá facilmente chegar a situações de estresse cognitivo que acarretará na saturação, o que pode levar ao esquecimento ou omissões de informações importantes que alteraram a reformulação dos dados e pode comprometer a entrega do discurso.

Segundo Jones (2002, p.3), o intérprete enfrenta mais dificuldades na comunicação do que na própria tradução já que o mesmo pode encontrar no discurso informações explícitas e implícitas:

Existem três conceitos básicos que compõem a interpretação consecutiva, sendo eles: entender (reforça a teoria de que se entende palavra, mas se interpreta sentido), analisar (identificar se o discurso é técnico ou narrativo, por exemplo), re-expressar (formular o texto da língua de partida para a língua alvo mantendo as principais ideias). Estes processos incluem as técnicas e habilidades desenvolvidas pelo intérprete.

Em ordem, então, os três estágios básicos da interpretação consecutiva são: compreender, analisar e re-expressar. Essas três noções devem ser analisadas individualmente.[1]

1 Jones, 2002, p.11.In order, then, three basic stages of a consecutive interpreter's work are understanding, analyzing, and re-expressing. These three notions have to be looked at in turn.

Deste modo, podemos notar que o intérprete é fundamental na relação entre povos de línguas diferentes, principalmente se refletirmos que interpretar não parece ser uma tarefa tão fácil que está relacionada somente ao conhecimento linguístico de determinado idioma e limitar-se somente à entrega literal de informações na tradução oral. Uma visão mais ampla sobre a profissão nos permite atribuir ainda mais a valorização do trabalho deste profissional, o que como resultado nos leva ao universo diário de seu preparo para lidar com todos os desafios que possam surgir durante a interpretação.

Os estudos nesta área vêm evoluindo ao decorrer dos anos e apesar de pouco conhecida no meio popular, as técnicas estudadas já foram constatadas como indispensáveis para ajudar o intérprete a analisar, fazer anotações, reformular e redigir o discurso para a língua alvo, tanto que hoje já temos instituições de ensino superior que oferecem este curso e preparam seus alunos com aulas práticas. Em "*Basic concepts and models for Interpreter and Translator training*" Gile divide essas competências em duas fases que veremos a seguir com mais detalhes.

3 A tomada de notas na intepretação consecutiva

Este artigo fundamenta-se com base nas teorias desenvolvidas desde os primórdios do estudo da interpretação consecutiva. Estes estudos viabilizam a melhora do desempenho do intérprete em todos os aspectos, principalmente quanto ao processo envolvido nesta modalidade que conforme Gile podemos dividir em duas fases: "*Listening and note-taking* " e "*target – speech production*".

A partir dos métodos apresentados pelo teórico, acredita-se que para exercer um bom trabalho ou até mesmo para que se consiga concluir o processamento de todo o discurso não basta apoiar-se somente no conhecimento linguístico do idioma de trabalho.

Caso o intérprete não seja consciente de que precisa se adequar as técnicas necessárias e obter o máximo de conhecimento cultural, a interpretação torna-se impossível. Diante de uma situação em que o profissional não tenha conhecimento o suficiente para fazer a ponte cultural, isso o levará a pensar ainda mais para elaborar o discurso, exigindo mais esforço cognitivo.

A falta de informação cultural pode ocasionar um "gap" de memória, fazendo com que o intérprete desvie sua atenção do discurso proposto enquanto presta atenção no que deveria ter tomado notas, ou seja, quando ao final do discurso for necessário coordenar as anotações, o intérprete já terá esquecido dados importantes de

domínio cultural que foi dito durante o discurso, originando um discurso com dados diferentes e até mesmo alteração da sequência da fala, provocando perda do sentido de tudo o que foi falado, o que compromete a entrega das informações.

Ao analisar situações como essa, tornou-se indispensável a formação de intérpretes. Uma das barreiras encontradas no processamento das informações está ligada à "falta" de concentração. O intérprete ainda enquanto aluno precisa ter a consciência de que para que o trabalho aconteça é necessário ter a "memória livre", pois interpretar já exige um esforço sem medidas ao qual o intérprete precisa lembrar o máximo de informações armazenadas que possam contribuir na reformulação e reprodução do discurso. Entretanto, se o mesmo estiver com a mente sobrecarregada, pensando em situações pessoais ou rotineiras a interpretação pode não acontecer ou se acontecer, poderá ter o discurso influenciado por elementos externos, umas das causas de perca de sentido do discurso reformulado: a saturação.

Para Jones (2009), a interpretação consecutiva é envolvida por um processo que inicia desde o momento da fala, anotação até o processamento da informação para a língua alvo, ou seja, estamos falando da primeira fase *"short-term"*, a qual coordenação da fala na estrutura natural da língua segue conforme a interpretação simultânea, porém a diferença em ambos os processos é explícita conforme Gile explica no modelo da segunda fase na consecutiva: *"Remembering, Note-taking and Production".* Essa fase vai depender muito da anotação feita pelo intérprete, pois envolve um processo que requer maior capacidade de processamento (*long- term)* onde o intérprete ocasionalmente vai reproduzir tudo aquilo que lembra, mas se a anotação for feita de forma simples seguindo traços que facilite recordar o discurso o esforço reduz gradativamente.

A técnica de anotação não depende de regras específicas ou padrão linguístico, sendo assim oferece mais liberdade para que o intérprete elabore seu discurso, pois diferentemente da simultânea o intérprete não precisa obedecer ao padrão de reprodução frase por frase. Contudo, como em qualquer outra modalidade o sentido é mantido exatamente conforme o original. Deste modo, a função das notas é auxiliar o intérprete como indicação para recordar o que foi dito.

> Por ser a primeira fase, que é controlada pela velocidade do discurso, ela não gera necessariamente as mesmas restrições que a simultânea, porque a *note-taking* permite então mais liberdade (na produção do discurso, do que na elaboração de um discurso. *Note-taking* não é controlada por regras de aceitação linguística – lexical, sintática, estilística, entre outras. Como explicado abaixo, notas podem ser tomadas com maior latitude […][2]

Portanto, tomar notas pode requerer menos tempo do que se observa na reprodução do discurso em uma simultânea isso conforme citado acima se deve a liberdade de poder estabelecer um padrão individual de anotação através de símbolos, desenhos, números etc…

> Pode-se afirmar que *note-taking* requer menos tempo do que a produção da fala na simultânea porque as notas podem tomar a forma de uma única palavra, abreviações, desenhos e símbolos, enquanto a produção da fala na simultânea requer a construção de frases completas.[3]

De acordo com modelo proposto por Gile (2009, p. 177), estabelecendo um padrão próprio é possível anotar somente o necessário o que significa ganhar tempo reportando o máximo de informações e mantendo o sentido original do discurso.

De acordo com Herbert (1952, p. 41), o uso de notas são um porto seguro para o intérprete. Isso se deve ao fato de ele usá-las parcialmente ou de forma alguma, porque sua memória fornece tudo o que ele quer.

Ainda falando de *note-taking*, o intérprete passa por outro processo que Gile (2009, p. 175-176) nomeia de modelo dos esforços. Este processo inicia no momento em que o intérprete escuta e anota até o momento em que a informação é processada para a língua alvo. Estabelece então a diferença entre a consecutiva curta e longa. Mostrando que a capacidade de processamento diminui na segunda modalidade, apesar do intérprete apresentar ter maior dificuldade afirma que se a técnica de anotação for bem redigida irá estimular a memória reduzindo os esforços conforme o método criado por Gile (2002), o qual fala sobre o modelo dos esforços na interpretação consecutiva.

Neste contexto Ilg e Lambert (1982, p. 78-79) estabelecem o conceito de que é importante que o intérprete desenvolva e se dedique à sua própria técnica de anotação, pois isto irá simplificar o processo ao interpretar para a língua alvo e relembrar termos, ditados populares, datas importantes, números, bem como quaisquer

2 Gile, 2009,p.177.As the first phase, which is paced by the speak, it does not necessarily generate the same constraints as simultaneous, because note- taking allows more freedom than speech production.Note-taking is not governed by rules of linguistic acceptability- lexical, syntatic, stylistic, or otherwise. As explained below, notes can be taken with much latitude.[…]

3 Gile, Daniel,2009, p.178.It could be argued that note- taking requires less time than speech production in simultaneous, because notes can take the form of single word, abbreviations, drawings and symbols, whereas speech production in simultaneous requires the construction of full sentences

outros detalhes que fogem de sua rotina. Contudo, caso estes detalhes não forem inseridos no discurso, isso pode distorcer o objetivo principal da mensagem do orador quebrando a comunicação entre as culturas distintas.

> Deve-se usar o tempo necessário para encontrar a forma mais econômica e tempo efetivo para abreviar conceitos e termos, tanto no papel quanto na memória. " O que se deve anotar? Uma resposta inicial é: apenas o essencial, para ser elaborado posteriormente, ao produzir a versão para a língua alvo. A essência dos conceitos selecionados, (informação primária) são tornadas mais generalizadas (superordin ates,archilexemes,hyponyms) e possivelmente mais abstratas, usando métodos apropriados de abreviações.[4]

A técnica de tomada de notas ou *note-taking*, auxilia o intérprete a organizar as informações ditas pelo orador, fator significativo no processamento da informação da língua de partida para a língua alvo, pois redigir longos discursos exige um suporte que auxilie a memória que este intérprete já possui conforme Meifang (2012).

> O processo de reativação de *long-term* (memória longa) facilita a compreensão. De acordo com o esquema teórico, durante o estágio de processamento da informação na interpretação, o conteúdo falado na língua de origem é colocado na estrutura do velho esquema para formar um esquema novo e mais completo para melhorar a compreensão. Como podemos ver acima, enquanto um intérprete está tomando notas, é a análise e integração ativa da informação que ajuda a codificação da informação no cérebro.[5]

Sobre o modelo dos esforços, o aluno intérprete precisa ser inserido em situações práticas para que enquanto aluno já perceba os desafios da função, para que possa então reconhecer os limites e a dimensão de estar preparado afim de evitar um desgaste cognitivo ainda maior. Para tanto, o professor pode auxiliá-lo a administrar a tomada de notas, ainda que cada um acabe desenvolvendo a própria técnica ao longo da vida acadêmica e profissional. Uma alternativa proposta para auxiliar o interprete é que as anotações sejam feitas na língua alvo. Isso evita que o intérprete tenha que traduzir para si mesmo enquanto reformula o discurso o que é com toda certeza um esforço a mais já que todo o processo de escuta e processamento do discurso já exijam muito da memória.

> Alguns professores de interpretação recomendam tomar notas na língua alvo argumentando que isso promove a análise durante a fase de compreensão e elimina a necessidade de 'traduzir' na fase de reformulação.[6]

Segundo Listiane (2010), para tomar notas rapidamente o intérprete pode usar abreviações. Além disso, pode ajudá-lo também a ganhar tempo para as demais competências necessárias durante a interpretação.

Em conformidade Herbert (1952, p. 44), já estabelecia um padrão de anotações que consistia em abreviações que também auxilia em evitar a criação de muitos símbolos. Neste padrão Herbert trabalha com a economia de símbolos criando estratégias que funcionam como um padrão para uma classe de palavras em que o intérprete possa identificar o sentido não comente pelo próprio símbolo, mas também por breve contextualização do símbolo com o discurso.

> *"In order to cut down the number of symbols, the same one way in general be used for various forms of the same verb, and for the corresponding noun. For instance, I propose, he proposed, we shall propose, proposal, proposition, propositions, etc. may be written* ***II****. The context is generally a sufficient support to enable the memory to find out what the exact meaning is. Should there be any possibility of a doubt, one or two letters may be added at the end. In any instance given, prepositions might be written* ***II****ions"*

O aluno é capaz de realizar interpretação consecutiva com êxito seguindo orientações e o professor pode ajudá-lo a reconhecer suas dificuldades e reforçar o aprendizado com embasamento teórico, o que pode trazer mais segurança ao estudante de interpretação. Dos processos citados anteriormente, em tempo real estamos falando do desenvolvimento deste aluno em sala de aula por meio dos exercícios aplicados pelo docente.

4 Análise de dados

Na perspectiva deste artigo podemos analisar as circunstâncias as quais o intérprete está sujeito

4 Ilg e Lambert 1982, p. 78-79. An initial answer is: the bare bones, to be fleshed out later, when producing the target language version. […]

5 *Meifang2012, p. 180-183.The reactivation process of long-term memory facilitates comprehension. […]*

6 Gile, 2009, p.179*Some interpreting instructors recommend taking notes in the target language, arguing that this fosters analysis during the comprehension phase and does away with the need to 'translate' in the reformulation phase.*

e o impacto da formação acadêmica na rotina deste profissional.

No decorrer da pesquisa foi feito o levantamento de alguns dados que contribuíram em suma para a construção das ideias apresentadas. Por meio do estudo do modelo dos esforços na interpretação consecutiva, foi possível nortear os aspectos da metodologia aplicada ao ensino de interpretação nos dias atuais e partindo deste pressuposto e analisando o cenário em que estão inseridos os alunos é que temos uma visão mais ampla sobre o cenário que os teóricos já nos traziam desde os primórdios da interpretação consecutiva, destacando-se a magnitude em unir teoria e prática.

Dado o exposto buscou-se compreender a visão do aluno frente à metodologia de ensino de interpretação em instituições de ensino superior. Em 2015 entrevistas foram realizadas com alunos dos cursos de tradução e interpretação oferecido por instituições de ensino superior de São Paulo. O levantamento destes dados ocorreu por meio de entrevista semiestruturada, respectivamente com alunos do quinto e do sexto semestre e as principais questões abordadas foram:

- Com qual modalidade da interpretação você tem mais afinidade?
- Quais dificuldades você encontra na interpretação consecutiva?
- Qual a sua visão referente às aulas práticas?

Percebe-se que em maior número os alunos apresentaram ter mais afinidade com a interpretação simultânea devido a entrega do discurso acontecer de imediato e consequentemente "não" exigir tanta carga cognitiva como na interpretação consecutiva longa, por exemplo.

Em resposta a segunda pergunta, os alunos disseram que sentem muita dificuldade em entregar o discurso, pois ainda não haviam criado estratégias quanto a tomada de notas durante a consecutiva longa, pois estavam escrevendo muitas palavras e por vezes acabavam escrevendo frases inteiras. Concluíram relatando que antes das aulas práticas não conseguiam fazer a interpretação consecutiva, mesmo em discursos de menor duração.

Uma outra entrevista foi realizada somente com intérpretes já formados entre 2011 e 2016. Estes intérpretes receberam um formulário com as seguintes perguntas:

- A partir de qual semestre você começou a ter aulas de interpretação consecutiva?
- Você fez práticas de *note-taking* durante sua formação acadêmica?
- Você considera que as atividades e exercícios propostos nas aulas de interpretação estimularam melhoria de sua memória de curto prazo (*short-term memory*)?
- Você participou de algum projeto ou atividade que envolvia essa modalidade durante o curso? Se sim, relate brevemente essa experiência.
- Você já trabalhou ou trabalha com interpretação consecutiva?
- Você considera que as práticas aplicadas durante a graduação foram suficientes para sua atuação no mercado de trabalho? Justifique.

O retorno destes intérpretes foi imediato e os mesmos teceram suas considerações o que ajudou muito no enriquecimento da pesquisa.

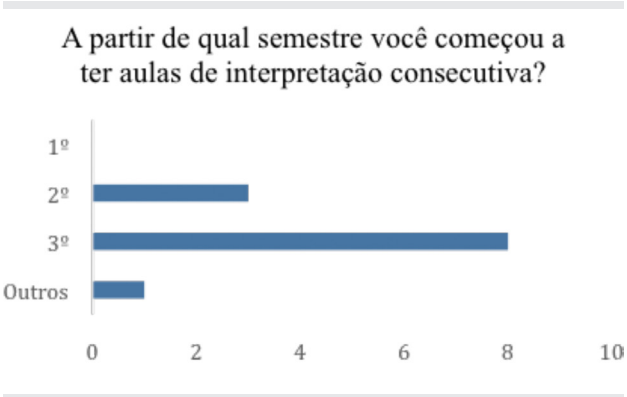


Gráfico 1

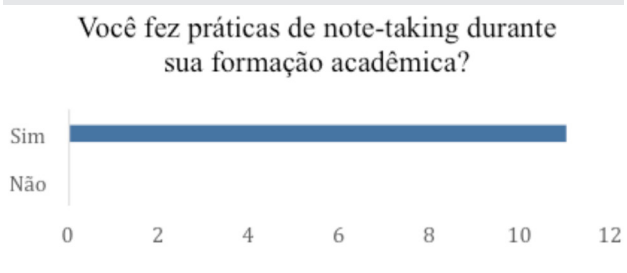


Gráfico 2

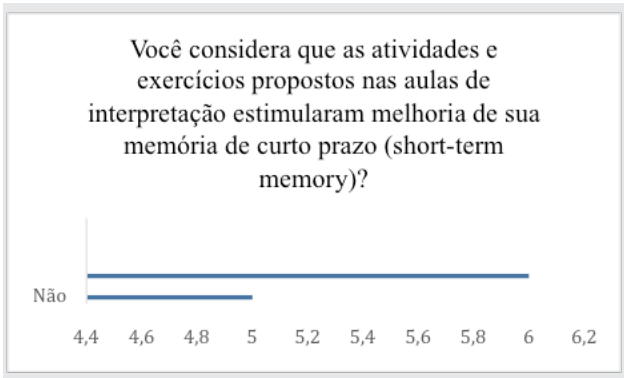


Gráfico 3

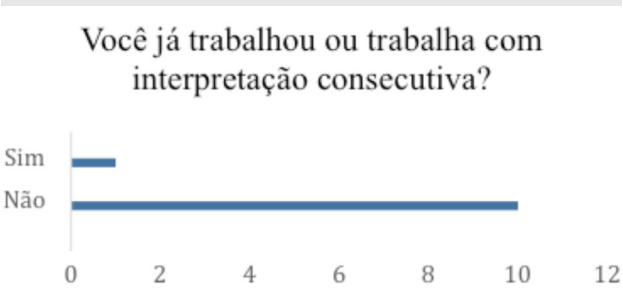


Gráfico 4

Conforme vimos nos gráficos acima, a maioria dos intérpretes começaram a ter aulas de interpretação consecutiva no terceiro semestre e respectivamente vemos que todos tiveram aulas práticas de técnicas de *note-taking*.

Em média 50% dos entrevistados considera que os exercícios e atividades propostos nas aulas de interpretação estimularam melhoria de sua memória de curto prazo (*short-term memory*).

Dos entrevistados, dez já trabalharam ou trabalham com interpretação consecutiva, principalmente em eventos.

Quanto às práticas aplicadas durante sua formação, se foram suficientes para sua atuação no mercado de trabalho:

"As estratégias apresentadas no curso dão embasamento para desenvolver as competências necessárias para o intérprete, porém é preciso que o aluno se dedique e não se limite às oportunidades de prática oferecidas pelo curso".

"Nunca trabalhei nessa área, mas acredito que as práticas estudadas na graduação foram de grande valia e me sinto confiante se algum dia atuar na área".

Para observar isso na prática, alunos e intérpretes recém-formados foram convidados a participar da simulação de uma interpretação consecutiva a qual precisaram fazer a tomada de notas (*note-taking*). O principal objetivo dessa prática foi comparar a tomada de notas de alunos calouros, formandos e recém-formados, a fim de apurar a importância da formação de intérpretes e principalmente das práticas aplicadas no curso, e analisar como isso reflete na atuação do intérprete.

Durante a formação acadêmica, o professor trabalha as técnicas dos alunos e já é possível identificar que a tomada de notas, de fato, começa a depender de estratégias desenvolvidas por cada dicente e que se torna ainda mais evidente com práticas frequentes.

Os intérpretes entrevistados adicionaram que os professores são essenciais quanto ao desenvolvimento e aprimoramento das habilidades. Durante as aulas são mediadores do conhecimento dando dicas de como criar estratégias de anotação e aprimoramento da reprodução do discurso para a língua alvo, minimizando os casos de saturação.

5 Considerações finais

Este artigo viabilizou entender a realidade dos graduandos e recém-formados. Apesar dos estudos sobre interpretação parecerem recentes, devemos lembrar que a profissão se iniciou desde o início do das Conferencias de Paz realizadas em Paris, ao final da Primeira Guerra Mundial. A profissão consolidou-se com a Liga das Nações e também com a Organização das Nações Unidas e desde então, grandes nomes da interpretação já se dedicavam a entender melhor o processo de interpretação.

Portanto, o intérprete sempre exerceu um papel fundamental na sociedade, estabelecer a comunicação entre povos de línguas diferentes. Contudo, já acreditaram que não havia necessidade de uma formação específica para estes profissionais, entretanto existe uma gama de responsabilidades que somente este profissional pode compreender e lidar. O dever de unir conhecimento de língua, cultura e diversas habilidades que envolvem uma interpretação.

Partindo desde pressuposto, constata-se que as questões levantadas quanto a não formação de intérpretes integrados a um curso específico foram de fato sem êxito. Mesmo que ainda tenhamos um *déficit* de especialização na área de interpretação, os estudos continuam em avanço e vale ressaltar que os bons profissionais em atuação, foram preparados e dedicaram- se a estar prontos para realizar determinado trabalho e reconhecem o grau de responsabilidade que carregam consigo. O intérprete não interpreta apenas palavras, mas interpreta sentido caso o contrário as máquinas dariam conta, porém mesmo os mais testados equipamentos não sentem nem possuem qualquer tipo de sensibilidade humana, o que torna o intérprete insubstituível.

Este artigo visa colaborar com os estudos da interpretação, expansão de material de estudo e consciência da necessidade de valorização dessa profissão por parte do público que ainda não conhece a área mais afundo.

O que se espera é que os alunos continuem sendo observados por seus professores e preparados para lidar com a responsabilidade de ser o profissional que garante a comunicação em diversas situações.

Por fim, é preciso então considerar o valor que há nas técnicas aprendidas na graduação e buscar aos poucos destacar a importância do trabalho do intérprete frente ás novas tecnologias disponíveis.

O intérprete representa um papel fundamental na sociedade, em determinadas situações a comunicação

depende unicamente deste profissional. O intérprete é a voz do orador, portanto, quanto mais alinhado estiver o ensino à realidade, maior é a garantia de comunicação.

Referências

CAMARGO, P.G. – Competência em Interpretação – Um breve estudo da interpretação em língua B.

Conference interpreting as a cognitive management problem. In: PÖCHHACKER, F.; SHLESINGER, M. (Orgs.). The Interpreting Studies Reader. Londres: Routledge, 2002 [1997].

GILE, Daniel. Basic Concepts and Models for Interpreter and Translator. John's Benjamin, 2009 p.175-176

GILE, Daniel. The Role of Consecutive in Interpreter Training: A Cognitive View. AIIC. 2001. Disponível em: Acesso em: 04. Jun. 2017

HERBERT, Jean. The interpreter's handbook: how to become a conference interpreter, 1952 National Library of Australia- The case of consecutive interpretation, p.45. Disponível em: <https://www.academia.edu/31020392/The_Interpreters_Handbook_Jean_Herbert>. Acesso em: 04 de jun. 2017.

ILG, Gerard e LANBERT, Sylvie. Teaching consecutive interpreting. p. 78-79

Interpretation. Guangzhou: Department of Computer, Tianhe College of Guangdong Polytechnic Normal University, 2012 p. 180-183

JONES, Roderick. Conference Interpreting explained. Routledge, 2002 p. 11

MEIFANG, Zhang. The Study of Note-taking and Memory in Consecutive

PAGURA, R. J. A interpretação de conferências: Tradução e Interpretação -A formação de intérpretes: princípios teóricos e algumas implicações práticas. São Paulo, 2003. Disponível em: <http://books.scielo.org/id/6vkk8/pdf/amorim-9788568334614-09.pdf>. Acesso em: 21 de mai. de 2017.

ROMÃO, T. L. C – A tomada de notas em interpretação consecutiva: algumas considerações históricas. Disponível em: <https://pt.scribd.com/doc/209782278/Conference-Interpreting-Explained-RODERICK-JONES-PDF-Completo-pdf>. Acesso em: 15 de mar. 2017.

34296

UNIVERSIDADE FEDERAL DA FRONTEIRA SUL: NOVO MODELO DE UNIVERSIDADE

Manuel Tavares

Doutor em Filosofia pela Universidade de Sevilha; Docente no Programa de Pós-graduação *Stricto Sensu* em Políticas Educacionais – UNINOVE; Universidade Nove de Julho – UNINOVE. tavares.lusofona@gmail.com

Donizete Antonio Mariano

Mestre em educação pela UNINOVE; Doutorando em Educação no Programa de Políticas Educacionais - UNINOVE; Universidade Nove de Julho – UNINOVE. marianoubc@gmail.com

Resumo

Este artigo tem por base as pesquisas bibliográficas, análise de entrevistas, de livros e artigos que resultaram na dissertação de mestrado em educação. As pesquisas realizadas tinham como foco analisar se a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), implantada na Região Sul do Brasil depois de, aproximadamente, 40 anos de luta dos Movimentos Sociais, poderia ser caracterizada como um novo modelo de instituição superior, a saber, uma universidade popular. Podemos conceber este artigo, portanto, como uma primeira abordagem sobre o que podemos definir como o que concebemos por uma "universidade popular" que luta pela garantia dos Direitos Fundamentais, ou seja, neste caso, a educação superior. Para a elaboração da dissertação trabalhamos mediante a divisão de etapas definidas, em primeiro momento, para a coleta das informações necessárias, entre elas a realização das entrevistas que se dividiram em duas datas e períodos distintos. Durante as entrevistas muito aspectos foram apresentados que puderam nos direcionar para uma definição aquilo que, possivelmente, poderia ser caracterizado como uma universidade de modelo popular. As ditas entrevistas tiveram, como sujeitos, os responsáveis pelo direcionamento da matriz institucional e curricular da UFFS e, também, pessoas ligadas aos movimentos sociais. Pretendemos, portanto, apresentar os resultados alcançados com as análises realizadas na leitura dos documentos internos, sendo eles o Estatuto, Regimento Interno, Programa Político Pedagógico, bem como, na interpretação das diversas falas pautadas na análise dos discursos individuais. As análises resultaram em tabelas que, por conseguinte, foram subdivididas em categorias que tinham, por mote, nos possibilitar as respostas para nossas hipóteses. Salientamos que, para corroborar com nossos pensamentos, autores como Boaventura Sousa Santos (2004, 2005, 2008 e 2011), Paulo Freire (1981, 1996, 2001 2012), Quijano (2009, 2014 e 2015) e Luchesi (2011), além de diversos outros, dialogam nesse artigo para a viabilização das conceituações apresentadas.

Palavras-chave: Educação Superior. Universidade Popular. Colonialidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo, elaborado a partir da dissertação de mestrado em educação, sendo que o nosso objeto de pesquisa foi a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS), ambiente acadêmico na qual desenvolvemos pesquisas no sentido de analisar a inclusão da diversidade cultural e epistemológica que permitam classificar a universidade em questão como um novo modelo de universidade.

Partimos, portanto, pela seguinte pergunta de pesquisa: a universidade em questão, com base na inclusão da diversidade cultural e epistemológica em sua matriz institucional e curricular; na inclusão e permanência de seus alunos; na proposta curricular, pode ser caracterizada como um novo modelo de instituição superior de ensino, ou seja, uma universidade popular?

Movida pelos argumentos do mundo moderno e globalizado, a educação sofreu uma de suas principais mudanças, a alteração de suas Matrizes Curriculares. Há, desde estás mudanças, a inversão do conjunto dominante da sociedade que passa a ser a burguesia capitalista, que, a partir de agora, e de maneira institucionalizada, faz com que a universidade seja a responsável de gerar, por filtros diversos, pela perpetuação das desigualdades sociais.

Sob a ótica de Quijano (2005), percebemos que o capitalismo é o conjunto da articulação estrutural de todas as formas conhecidas de controle social, mesmo que de maneira velada, sobre o trabalho e, também, pela educação, direcionando, assim, as instituições sociais, inclusive as universidades, a adotarem um currículo que fortalece a exclusão dos diversos saberes sociais que foram silenciados pela imposição da cultura dominante.

Deve, portanto, uma universidade popular se adequar as realidades apresentadas em sua região, pois a sociedade local foi formada pelas pessoas que foram forçadas a constituírem sua família em prol destes interesses sociais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ressaltamos que o Brasil foi historicamente influenciado por dois modelos europeus de universidade, o napoleônico e o humboldtiano, sendo que o primeiro se caracteriza pela sua influência e direcionamento para a educação profissionalizante, e o segundo, pela relação e interação que estabelece entre ensino e pesquisa.

Para caracterizarmos a UFFS apresentamos teóricos como Rezende Pinto (2004), Magalhães (2006), Santos (2011), Benzaquen (2011), Freire (2012), Benincá e Santos (2013), Teixeira e Lobo (2013), Loss (2013, 2014) e Romão (2013) para que possamos caracterizá-la, ou não, como um novo modelo de universidade.

METODOLOGIA APLICADA

Do ponto de vista metodológico, decidimos fazer uma abordagem de caráter qualitativo por intermédio de entrevistas, como instrumento de coleta de dados, e análise dos documentos da UFFS (Projeto Pedagógico Institucional, Projeto Político Pedagógico de cursos, Estatuto da UFFS, dentre outros), e exploratória, dada a inexistência de estudos de pesquisa empírica sobre a universidade que constitui o nosso objeto e universo de pesquisa.

Para alcançarmos as respostas às perguntas que foram as norteadoras da nossa pesquisa, optamos, para além da análise dos documentos internos da instituição, foram realizadas entrevistas nas dependências da UFFS, em março de 2014 e em abril de 2015[1], sendo entrevistados, 1 (um) Vice-reitor, 3 (três) Pró-reitores, 2 (dois) coordenadores de cursos, 6 (seis) professores e 1 (uma) representante do movimento social local, para inferir, por intermédio de seus discursos, como os princípios institucionais se materializam na prática pedagógica e na matriz curricular da UFFS.

A técnica de análise utilizada foi a do discurso do sujeito coletivo que pode nos revelar, dentre as diversas opções desejadas, as crenças, valores e opiniões dos entrevistados. Esta importante modalidade de análise também serve de ferramenta para podermos captar, dentro daquilo que desejamos, a essência dos discursos, que foi realizada pela seleção de palavras conhecidas como "expressões-chave", ou categorias, e foram destacadas das demais para revelar, por meio de perguntas abertas, o pensamento dos entrevistados, preservando, assim, a característica qualitativa da pesquisa.

Portanto a caracterização dos sujeitos foi realizada por meio de uma tabela esquematizada, de maneira que possamos configurar as habilidades individuais que nos interessam nesta pesquisa, assim, serão tratados como S1, S2, S3, S4, S5, S6, S7, S8, S9, S10, S11, S12 e S13 salientando que, a escolha para a inserção na referida tabela, se deu de maneira aleatória.

ANÁLISE E INTERPRETAÇÃO DOS DADOS OBTIDOS

Nesta parte de nosso artigo analisaremos, com base nos questionamentos apresentados anteriormente se, realmente, a UFFS pode ser considerada um novo

1 As entrevistas fazem parte de estudos do grupo de pesquisa do Observatório da Educação Superior (OBEDUC) que é realizado na Universidade Nove de Julho - SP (Uninove) sob a direção do Professor Doutor José Eustáquio Romão e é composto por Professores do Programa de Pós-graduação, Mestrandos e Doutorandos da Uninove.

Tabela 1: caracterização dos sujeitos da pesquisa

Sujeitos	Sexo	Formação acadêmica	Cargo
S1	Masculino	Doutorado: Ciência do Solo.	Pró-reitor da área de graduação
S2	Masculino	Pós-doutor.	Vice-reitor; Membro da Comissão de Implantação da UFFS em 2009
S3	Masculino	Pós-doutor.	Pró-reitor de Pesquisa e Graduação
S4	Feminino	Mestranda: Ciências Ambientais.	Ativista Comunitária, Representante das mulheres campesinas
S5	Feminino	Doutorado: Educação.	Pró-reitora do Mestrado em Educação
S6	Masculino	Doutorando: Economia.	Professor de teoria econômica no curso de Administração
S7	Feminino	Formação não mencionada.	Professora do curso de Agronomia
S8	Feminino	Doutorado: Ensino básico.	Professora do curso de Pedagogia
S9	Masculino	Doutorado: Físico-química.	Professor do curso de Química
S10	Masculino	Doutorado: Ciências do Solo.	Professor do curso de Agronomia
S11	Feminino	Graduação: Enfermagem e atua na área da saúde com ênfase em saúde do adulto e saúde básica.	Coordenadora do curso de Enfermagem
S12	Masculino	Doutorado: Literatura.	Coordenador e Professor do curso de Letras
S13	Masculino	Doutorado: Engenharia eletrotécnica.	Professor do curso de Ciência da computação

Fonte: O Autor

modelo de universidade, a saber, uma universidade popular.

Portanto, para esse nosso artigo, selecionamos algumas categorias que nortearam nossa dissertação, logo, são elas: Matriz Institucional e universidade popular; Inclusão da diversidade cultural e epistemológica na matriz curricular; Universidade e colonialidade, fazendo, também, as considerações com base nos teóricos que nos guiaram para a referida análise.

Matriz institucional e universidade popular

Uma universidade popular é aquela que forma para a cidadania, para a democracia e que aposta em um conhecimento solidário, emancipatório. Será, ainda, aquela que dissolve as formas tradicionais de poder acadêmico. Para que isso possa, de maneira significativa, realmente acontecer cabe à universidade, operar tais mudanças não somente em seus documentos, mas também na prática institucional.

Com base na entrevista realizada o Sujeito 1 acredita que:

> nós estamos passando por um processo de revisão do Estatuto e, nesse processo de revisão do Estatuto, este debate está presente, porque a gente precisa, de fato, organizar a universidade com uma estrutura que seja diferente das tradicionais

Para que isso realmente se concretize, pautando-nos na matriz institucional da UFFS, a universidade em questão traz em sua normatização o objetivo politicamente definido de ser uma universidade popular, conforme o seu Estatuto, a UFFS está comprometida com a inclusão social da população mais carente e com a disseminação do conhecimento.

O Sujeito 6 acredita que esta diferenciação na matriz institucional pode ser concebida por meio da inclusão, pois, conforme esse sujeito "*você tem várias ações em que se pode verificar isso como, por exemplo, o processo seletivo diferenciado que você consegue trazer boa parte dos estudantes da escola pública*".

O fator relevante é que os estudantes trazem consigo experiências do seu cotidiano, mas o Sujeito 10 não crê que tal caracterização possa conceituar a universidade como popular, porque:

> A maioria da nossa região tem ensino público, então nesse aspecto ela não seria tão popular assim, eu vejo pessoas de mais diferente poder aquisitivo dentro do curso de agronomia, então sob esse aspecto do ambiente essa afirmação em falar que ela é respectivamente popular por permitir acesso unicamente de pessoas de poder aquisitivo mais baixo.

Segundo dados do IBGE as universidades públicas da região sul do país contavam com 52.533 alunos e, as particulares, 194.873, ambas no ano de 2010. Isso pode ser reflexo do êxodo rural na região, fator que impulsionou a implantação da UFFS naquela região, porém, para nos certificarmos dessa realidade, seria necessária pesquisa mais apurada sobre essa temática.

As falas do Sujeito 4 nos mostram que a finalidade da UFFS e sua matriz institucional deve ser a de facilitar e contribuir com as experiências populares que os movimentos têm nas suas bases para que os professores percebam e os diretores tomem as decisões. Essas

decisões estão atreladas aos currículos e ações a serem adotadas em favor de viabilizar uma universidade que é construída com um intuito de ser reconhecida como popular.

Deve, portanto, o projeto da UFFS ser diferenciado das demais instituições de ensino superior para que, de fato, ela seja reconhecida como uma universidade popular. Sobre a elaboração do projeto político institucional da UFFS, diz o Sujeito 3:

> no aspecto que aqui não se pretendeu, em nenhum momento, criar uma universidade que fosse similar, igual às universidades existentes, isso nos distingue da maior parte dos projetos políticas institucionais das universidades federais e, logicamente, de todas as particulares.

Sendo o modelo da UFFS diferente dos demais modelos tradicionais de educação superior, no que diz respeito aos princípios da inclusão de novos públicos e da respectiva inclusão cultural e epistemológica, as práticas pedagógicas e político-institucionais irão ao sentido de dissolver o monoculturalismo e a hegemonia epistemológica eurocêntrica.

Como defende Loss e Kratochvil (2014) necessitamos de uma universidade em que seja possibilitada a intercomunicação entre as diversas culturas, bem como das dimensões políticas, sociais e econômicas. Com esse pensamento está de acordo o Sujeito 2 ao afirmar: *"aqui nós nunca queríamos a mera transferência de conhecimento, nós queríamos esta relação de comunicação."*

Esta abertura social também está ligada à perspectiva de Tavares (2013) quando nos aponta que a universidade popular deve responder às necessidades de toda a sociedade e dos grupos sociais mais desfavorecidos, e tais necessidades somente podem ser reconhecidas socialmente por meio do diálogo, ou seja, pela comunicação e não pela transferência de conhecimento.

A necessidade de interação e comunicação para a efetivação do projeto da UFFS como uma universidade popular é defendida, ainda, no Projeto Político Pedagógico da instituição, mais precisamente, artigos 5º e 6º, momento em que referem que uma universidade democrática deve defender e respeitar a pluralidade de pensamento e a garantia de participação dos diversos sujeitos nos espaços sociais da IES.

Conforme defende o Sujeito 5, a matriz institucional de uma universidade popular deve ser aquela que não forme seres sociais que somente adéquem as suas atividades com base na sua formação acadêmica, mas também, sejam críticos e transformadores do espaço em que se encontram inseridos:

> a intencionalidade da matriz é essa, o diferencial dela é nessa intenção de não formar o sujeito que só enxerga a técnica da sua área, mas que também pensa a sua área de conhecimento do ponto de vista epistemológico, do ponto de vista político e do ponto de vista social.

Percebemos, assim, que a formação acadêmica não é a única que deve ser levada a cabo em uma instituição que pretende ser reconhecida como popular, pois uma universidade popular deve ser aquela que contribui para o desmantelamento da matriz colonial do poder, para o processo de descolonização do conhecimento, para a apresentação de alternativas epistemológicas e também para a descolonização das relações hierárquicas que se estabeleceram entre os diversos tipos de saber.

Podemos caracterizar essa preocupação da UFFS, quando o Sujeito 6 refere o seguinte: "você tem várias ações em que se pode verificar isso como, por exemplo, o processo seletivo diferenciado que você consegue trazer boa parte dos estudantes da escola pública." Corrobora com a importância da inclusão social na UFFS o Sujeito 11, referindo:

> O nosso sistema de cotas da universidade, na primeira formatura, 80% dos formandos eram os primeiros de suas famílias em conquistar o primeiro diploma universitário, então, isso tem muito peso, é muito significativo e dos nossos estudantes, quase 90% são oriundos de escola pública.

No mesmo sentido se direciona o discurso do Sujeito 8:

> eu trabalhava na universidade comunitária e eu sempre fui muito crítica à questão dos departamentos, aquelas disputas internas, essas coisas me incomodavam muito e quando eu vi o projeto da UFFS eu pensei "esse é o meu lugar para trabalhar", porque essa perspectiva que eu acredito, seria essa principalmente na questão do acesso das pessoas.

As citações referentes à inclusão revelam que a UFFS pretende ser reconhecida como um modelo alternativo de educação superior, diferindo da educação tradicional quando realizam a inclusão dos menos favorecidos, da diversidade cultural e do reconhecimento da comunicação como fonte de mudanças.

Essas afirmações dos sujeitos entrevistados estão em comunhão com os fundamentos e princípios norteadores do Estatuto da UFFS, mais precisamente, seu

artigo 3º, que tratam sobre a defesa da igualdade de acesso e permanência na educação superior.

Um fator marcante na matriz institucional da UFFS é, além dos já apresentados, a sua preocupação em que os estudantes permaneçam e concluam os seus cursos.

Sob essa perspectiva encontramos no discurso do Sujeito 9:

> os alunos chegam com muito déficit de conteúdo, então, para não perder esses alunos, a gente tenta fazer trabalhos em grupo, trabalhos com monitores, a gente faz projetos de monitoria, tentando prender esses alunos na universidade.

As análises com base no discurso do Sujeito 7 estão de acordo com o discurso dos demais sujeitos no tocante à inclusão regional, também nos mostram que as demais inclusões (cultural, epistemológica) são realizadas na UFFS, respeitando o seu Estatuto e seus princípios que afirmam-na como uma universidade inclusiva dos diversos saberes:

> outra questão é a forma do ingresso que garante isso, que alunos das escolas públicas tenham acesso prioritário a universidade, e a questão da inclusão dos diversos segmentos também, seja racial, seja com estrangeiros, acho que é uma forma diferente de se ver a universidade.

Obviamente, como um local em que se encontram os mais diversos segmentos sociais, o Sujeito 13 acredita que a UFFS está caminhando em direção ao reconhecimento como universidade popular, pois:

> eu penso que se ela ainda não é no seu total uma universidade popular ela é uma universidade com grandes tendências para ser popular, por que ela já tem grande abertura para o acesso, pelo menos que é um dos princípios da universidade popular, ela tem ações para a permanência .

Um fato importante que deve ser destacado na fala apresentada pelo Sujeito 13 é, na verdade, a sua conscientização de que a UFFS realiza, conforme preconizado em sua matriz institucional, a abertura ao acesso de alunos de camadas sociais mais desfavorecidas que frequentam a escola pública e realiza ações para a permanência desses egressos, logo, o desmantelamento da matriz colonial de poder e a descolonização das relações hierárquicas podem ser atingidos por meio da inclusão dos diversos saberes na instituição.

Inclusão da diversidade cultural e epistemológica na matriz curricular

A dignidade de todas as culturas é um princípio ético e motivador da inclusão cultural, mas não haverá diálogo sem o reconhecimento das diferenças culturais e esse reconhecimento não pode ser efetivado com base na subordinação cultural.

Os fundamentos de uma educação superior excludente podem ser encontrados em diversas fontes, entre elas a prática docente e o currículo, quando são direcionados para a exclusão das epistemologias e da diversidade cultural.

Apoiando-nos em Bourdieu (1970, 1989), entendemos que a ação dominante, além de arbitrária, é considerada uma violência, que pode ser realizada de maneira oculta, ou não, pelo professor quando esse se propõe a ser um braço institucionalizado de um Estado preocupado, apenas, em atender a visão capitalista burguesa.

A inclusão da diversidade cultural na matriz curricular constitui um princípio diferencial num modelo de educação superior de modelo popular. Considerando o currículo hegemônico, a exclusão da diversidade cultural e epistemológica representa a reprodução e perpetuação da cultura e poder dominantes e a negação de outras identidades historicamente excluídas. De acordo com Apple (2012), a imposição do poder, por intermédio do currículo, é a representação do poder dos dominantes sobre os dominados.

Fiorin (2007, p. 29) defende que: "*todo conhecimento está comprometido com os interesses sociais*" e, se a classe capitalista domina, os seus interesses serão os privilegiados nas áreas da cultura, das epistemologias, das identidades e, naturalmente, das instituições educativas. Compete à universidade popular trazer em seus currículos a inclusão da diversidade e a preocupação com a formação dos seus alunos. Temos, assim, no discurso do Sujeito 12 que:

> O aluno que não tem uma consciência cidadã, vai ter direito a cidadania e sair com o conhecimento que aqui a universidade vai produzir conhecimento de matemática, informática, pensamento social, eu acho que o grande diferenciador é o eixo de ter, e um contexto de equilíbrio dentro do currículo.

Assim, a proposta encontrada no projeto político pedagógico da UFFS possui como direcionamento realizar a inclusão das classes menos favorecidas na academia, mas também, a inclusão dos diversos saberes

e culturas existentes; segundo Cuche (1996), a cultura é, na realidade, uma herança histórica construída pelo ambiente e contato social entre os seres humanos, o que significa a necessidade de tornar o mundo contemporâneo e, particularmente, a universidade mais dialogante com a diversidade cultural.

Esse reconhecimento da diversidade, e a tentativa de inclusão dos diversos conhecimentos pode ser ferramenta para a construção e reconhecimento de novos saberes, que deveriam estar inseridos nas instituições de ensino superior, por meio das atividades acadêmicas e na matriz curricular dos cursos. Afirma o Sujeito 1 que é a necessidade da UFFS,

> a ideia da legitimação acadêmica dos conhecimentos populares, desse conhecimento, como eu dizia, pegando de novo, mais especificamente, onde é mais presente, para nós, a Universidade, é o curso de Agronomia com ênfase em Agroecologia, há uma gama de conhecimentos que os nossos agricultores detêm e, que desenvolvem, e que os cursos de Agroecologia poderiam, efetivamente, legitimá-los academicamente.

Para poder diminuir as dificuldades de aprendizagem, reconhecer as diversas culturas e conhecimentos do seu público de estudantes a UFFS divide os seus currículos em três domínios, sendo eles: o comum, o específico e o conexo.

Conforme o Sujeito 3:

> para definir o currículo se pretendeu chegar às minúcias de criar uma disciplina comum de uma diversidade cultural *"abcd"*, mas desenhar o currículo que abra condições de estudar e compreender a diversidade social, cultural, tecnológica assim por diante, é que está associada diretamente com as origens dos estudantes, então o currículo tem esta abertura que nos parece bastante adequada.

A UFFS, basicamente, está inserida em locais em que o trabalho no campo constitui a principal atividade, o que significa que os jovens tenham que auxiliar seus familiares nas atividades cotidianas, por conseguinte, a UFFS está comprometida com a inclusão social da população mais carente, a disseminação do conhecimento e a melhoria na vida das pessoas. Temos, no discurso do Sujeito 11, que os alunos,

> dentro do seu conhecimento, desenvolvem algumas atividades, por exemplo, atividade em sala de espera, visitas domiciliares, educação em saúde e tal, uma das atividades é a participação dos estudantes na semana da cultura indígena lá na aldeia, estamos curiosos, nós estamos aprendendo a trabalhar com isso

Podemos perceber que a inclusão da diversidade é consequência da regionalidade e das culturas existentes na região e na universidade. Nas atividades em se conta com disciplinas destinadas ao domínio comum os alunos das mais diversas áreas e cursos, podem, mesmo em sala de aula, construir conhecimentos diversos. O Sujeito 5 mostra que:

> as grandes áreas têm entre si grandes possibilidades de produção de conhecimento, então é a coisa da conectividade, ai, então é que surgem as nossas matrizes curriculares, ela vem do ponto de vista da intencionalidade

Corrobora com o discurso do Sujeito 5, o Sujeito 9, ao afirmar que "*um aluno da administração pode fazer estatística com aluno da agronomia, e essa troca é bem legal também. São disciplinas em que alunos oriundos de cursos diferentes podem trocar idéias*".

O Sujeito 2 confirma a intencionalidade de ser a UFFS diferente dos demais modelos de universidade, e que a construção do conhecimento não pode ser realizado de maneira bancária ou impositiva, pois:

> a visão fragmentadora do conhecimento não é só uma questão de poder institucional, mas também a dimensão fragmentadora do conhecimento ela produz uma lógica de educação que nós não queremos, que é a mera valorização do mérito, da meritocracia e, em seguida também fortalece a especialização, que para mim não é especialização

Temos também no discurso do Sujeito 6, pautado na inclusão curricular e epistemológica, afirmando:

> acho que isso é o que diferencia dos demais, uma interdisciplinaridade muito grande, eu não vi isso em outros currículos, e a preocupação pelo alternativo, fazer aquilo, mas de uma forma diferente.

O Sujeito 10, que não acredita que os cursos ou currículos estejam direcionados para uma universidade que se considera ou pretende ser popular, refere-se ao currículo nos seguintes termos: "ele tem uma proposta diferente, porém está montado de forma tradicional, e é por isso que estamos numa briga agora, para tentar mudar isso."

Conforme menciona o sujeito 13, "*em todas as disciplinas o esforço que é necessário fazer é o esforço equivalente àquele de outros currículos tradicionais*."

Esta luta constante é característica de professores que são, na verdade, educados sob a ótica de Paulo Freire que vêem, em sua prática pedagógica, uma ação política transformadora. Assim, não pode o educador estar fora das pautas que geram, ou podem gerar, mudanças no âmbito educacional. Sob a perspectiva de Ferreira (2015, p. 98):

> Uma educação libertadora, política por essência, deve ter posicionamento, deve apontar caminhos para os educandos. Do ponto de vista ideológico esses caminhos orientam o fazer dos educandos e dos educadores.

As insatisfações com a inclusão das diversidades na matriz curricular da UFFS apresentadas por alguns sujeitos que decorre das situações em que se inserem e da respectiva formação:

> A análise do discurso deve desfazer a ilusão idealista de que o homem é senhor absoluto de seu discurso. Ele é antes servo da palavra, uma vez que temas, figuras, valores, juízos etc. provêm das visões de mundo existentes na formação social. (FIORIN, 2007, p. 77 – 78)

Essa insatisfação é gerada, por sua vez, no ambiente em que os sujeitos estão envolvidos cabendo aos que constatam as injustiças sociais combatê-las, e não apenas expressar a sua insatisfação. O fato de simplesmente mencionar a existência de tais atitudes, ou que as injustiças existem, não faz desse interlocutor um instrumento de mudanças:

> A relação do tema "mudança" com as figuras "o dia que virá" (sozinho, evidentemente), "o tempo da alegria", "a manhã que se anuncia", "a canção" (que consola, enquanto o dia não vem; anuncia o dia que virá, fará o dia vir, soluciona os males do mundo) revela o universo ideológico de uma certa faixa da classe média intelectualizada que lastima o que acontece e embala-se na certeza da mudança, nada fazendo para que a situação mude. (op. cit, p. 65)

A citação acima nos mostra que a mudança nos paradigmas que atendem ao modelo tradicional de educação pode ser realizada não somente por meio do currículo que é implantado em sala de aula, mas também, por intermédio das atividades extraclasse que revelam aos alunos outra ferramenta de atuação frente aos interesses dominantes, como exemplo de interação entre as diversas culturas e saberes populares em prol de um processo diferenciado de construção de conhecimento.

A imposição realizada pelos educadores sobre seus alunos para que esses sigam os pensamentos e compactuem com a visão capitalista, conforme nos afirma Bourdieu, é em verdade, uma violência simbólica imposta também pelos currículos ocultos.

Como podemos perceber nos discursos dos sujeitos acima, a inclusão da diversidade cultural e epistemológica é fator preponderante para que a UFFS possa, verdadeiramente, ser reconhecida, não somente em seus documentos institucionais, mas também nas atividades cotidianas que ocorrem entre educadores e educandos.

Os projetos institucional e pedagógico já prevêem, desde a implantação da universidade, que ela possa ser reconhecida, com base em ações de inclusão, permanência e na atuação pedagógica dos docentes como uma universidade popular.

Universidade e colonialidade

Com base nas perspectivas de Quijano (1989, 1992 e 2009), Mignolo (2010) e Tavares (2013), entre outros autores, podemos caracterizar a colonialidade como uma das grandes barreiras para que a universidade seja reconhecida como um novo modelo de educação superior.

Essa colonialidade de poder e de conhecimento, como face oculta do colonialismo, pode manifestar-se em diversas dimensões: no currículo, na autoridade docente, na cultura ainda dominante, nas relações no interior da própria universidade, no conhecimento que é transmitido.

A construção da universidade como um modelo diferente encontra diversas barreiras, entre elas está em sua própria comunidade, sendo elas a interna e a local. Caracterizamos como dificuldades sociais, quando a comunidade local não compreende, ou tenta ingerir, na atuação da universidade exigindo que seu papel seja, na verdade, igual ao das universidades de modelo tradicional, que realizam pesquisas e formam profissionais para o mercado capitalista.

O Sujeito 10, avalia que a preocupação de alguns educadores da UFFS está em formar profissionais para o mercado de trabalho numa perspectiva muito tradicional:

> então é uma mudança bem forte, eles vão ter que se adaptar para "voar" e ir para o Mato Grosso ou coisa assim, é questão de adaptação tudo isso. A gente fala assim, as empresas mul-

> tinacionais pegam o cara e se o cara for bom de relacionamento, eles fazem o cara esquecer a faculdade e trabalhar no que é bom para a empresa.

Devemos ressaltar que grande parte dos envolvidos nos movimentos sociais para a construção da universidade é de pessoas do campo que pretendem ter os seus saberes reconhecidos para que os seus filhos possam atuar na sociedade local. Os alunos são descendentes de camponeses, negros, brancos e índios, além dos alunos de outros Estados e países.

Sob a ótica de Quijano (2009), a colonialidade, como novo padrão de controle mundial, possui como um de seus eixos formadores a classificação social com base na distinção de raças e, assim, compete a universidade popular estabelecer a ruptura com o saber eurocêntrico e fragmentado que silencia vozes e gera a colonização com base nas relações hierárquicas sociais.

O Sujeito 1 refere em seu discurso que, internamente, existe resistência para essa ruptura de colonialidade com base na relação hierárquica social, sobretudo com base na inferiorização de raça existente na sociedade:

> há certa dificuldade, no âmbito da universidade de recebermos os diferentes, aqueles que não trabalham, não militam com aquilo que está colocado de modo hegemônico. Esta dificuldade se traduz no sentido, por exemplo, quando se faz uma discussão sobre a recepção dos povos indígenas no âmbito da Universidade, isto fica muito claro, muito evidente, de que há movimentos internos de resistência a este tipo de inclusão.

Realizando a inclusão social a UFFS representa uma fonte de transformação e luta social da comunidade menos favorecida para o reconhecimento de seus saberes e formação de um cidadão reflexivo e crítico. O Sujeito 2 nos mostra que:

> as elites locais não querem esta universidade, porque ela passa com a sua presença a alterar a correlação de forças, também políticas, então, a presença desta universidade federal foi vista desde o início como um espaço de luta, o espaço de luta em fazer outra proposta de ensino superior.

Não aceitando o projeto da UFFS as elites locais acabam por criar, com seu discurso hegemônico, dificuldades institucionais, como por exemplo, a atuação dos educadores, e dos próprios alunos, que não percebem o direcionamento dos currículos e dos cursos para a formação de profissionais para a atuação em suas comunidades, bem como apenas enxergam a UFFS como uma universidade federal tradicional. O Sujeito 12 nos mostra que:

> Eu fui conhecer a universidade só depois, eu nem conhecia a cidade, foi assim, eu vi uma vez a foto de um gaucho na internet, vi o símbolo da cidade, mas esse era o meu conhecimento da cidade e sobre a universidade.

A seleção de docentes, que é realizada da maneira tradicional, por conta da própria legislação vigente no país, traz para a UFFS educadores que simplesmente procuram uma colocação no mercado de trabalho, pouco se importando com a visão popular da instituição, acarretando uma prática docente pautada na visão estrita do mercado de trabalho.

Essa tentativa de transformar a UFFS em uma instituição de modelo tradicional, com base na prática docente, pode ser percebida no discurso do Sujeito 4:

> tem dado passos muito grandes sobre esta questão das novas matrizes curriculares, mais popular, mais voltado para o conhecimento, isso a gente reconhece, os movimentos populares, mas também a gente reconhece, até os quadros técnicos de professores, uns cursos estão tentando entrar numa proposta normal da universidade

O Sujeito 8 corrobora com a argumentação do Sujeito 4 e nos demonstra, também, que existe resistência interna na UFFS e, portanto, tentativas de direcioná-la para uma modalidade de educação hegemônica e capitalista:

> acho que a própria organização desses currículos, dos domínios eu acho que é uma coisa bem diferente e há resistência, eu diria assim, não vou dizer muita resistência, mas enfim, há resistência em relação a isso. Acho que há um jogo de forças para colocar as coisas dentro de um modelo tradicional

Temos por colonialidade como sendo a parte invisível e constitutiva da modernidade, o processo de relação do poder com o conhecimento, podendo estar vinculada às esferas política e econômica.

Neste sentido, a colonialidade está inserida na sociedade e atua de maneira a beneficiar a ação hegemônica educacional e capitalista e, sem dúvida, é fato que a globalização e a modernidade atuam sobre a socie-

dade, logo, não devemos desconsiderar que, conforme Quijano, existem três elementos centrais que afetam a vida da população mundial, que são: a colonialidade do poder, o capitalismo e o eurocentrismo.

Ainda, sob a ótica de Quijano, esses três aspectos se interinfluenciam e, também, na estrutura acadêmica da UFFS, pois, segundo o Sujeito 11, a universidade é vista, pelas demais instituições, como simples concorrência, ou seja, redução de lucros para o mercado da educação.

> porque apesar de ser um anseio regional a universidade federal não era exatamente um desejo das outras universidades da região, aqui nós enfrentamos muitas dificuldades por sermos encarados como concorrência, com outra lógica, nós não pensamos assim

Essa visão capitalista fica ainda mais preocupante quando é característica dos professores da própria UFFS, que realizam lutas internas por conta de melhores salários ou de superioridade intelectual. Sob a perspectiva do Sujeito 5 podemos destacar:

> essa grande oportunidade pode se transformar também numa chance que a gente perde porque nós não abrimos para a discussão por um currículo mais flexível, quando o mundo está querendo discutir essa questão, ainda estamos, disputamos, se a minha disciplina vai ter mais carga horária que a sua, a minha é mais importante que a sua.

É evidente que a colonialidade do poder está embutida nas relações sociais e, portanto, em todas as localidades, principalmente quando a formação social e educacional é resultado da hegemonia capitalista, assim, a colonialidade se expressa por meio da meritocracia e por disputas com base no domínio do conhecimento. O Sujeito 7, ao se referir sobre a sua disciplina, relata que:

> têm cadeiras que eu não consigo visualizar uma única mudança, são cadeiras teóricas e práticas, mas a prática é muito mais de aprendizados e não que se possa criar, como eu posso dizer, é uma prática meio rígida, por exemplo, eu dou histologia, não tem como eu mudar o tecido, não tem como eu fazer uma aula alternativa.

Porém, temos que destacar que também existe luta para vencer a colonialidade do conhecimento e dar continuidade ao projeto da universidade. Esse projeto é, conforme o seu Estatuto, Projeto Pedagógico de Curso e Projeto Político Institucional, o de reconhecer as minorias realizando a inclusão social e dos saberes populares.

Essa ação prevista nos documentos da UFFS pode ser reconhecida como uma forma de descolonização das mentes, ou ainda, sob a perspectiva de Boaventura de Sousa Santos, uma ecologia dos saberes. Assim podemos perceber no discurso do Sujeito 3:

> eu sinto que nós estamos cumprindo um papel importantíssimo, quando nós incluímos as pessoas e resolvemos, enfrentamos, a injustiça cognitiva, acho que esse conceito de justiça cognitiva é importante, eles estão desprovidos dos bens, do patrimônio cultural, na verdade, a injustiça cognitiva é tão dura, talvez mais dura e mais excludente que a exclusão sócio econômica.

A injustiça cognitiva deve ser combatida em sociedade, mas também, em sala de aula durante a atuação dos educadores e no convívio com seus alunos, pois a visão hegemônica da produção de conhecimento direcionado para o mercado de trabalho é presente, sobretudo, na mente de alunos que se interessam, simplesmente, em realizar seus estudos superiores em uma universidade que seja "federal", podendo ter, assim, com seus diplomas, maior reconhecimento em detrimento às outras universidades privadas ou públicas estaduais;

Sobre essa ótica o Sujeito 6 nos diz que: *"Acho que a maioria dos nossos estudantes não está ligada, e nem interessada, na história da universidade, simplesmente: Ah, legal, estou aqui e é uma oportunidade, quero fazer minha caminhada"*.

Conforme os discursos analisados que foram apresentados pelos sujeitos durante as entrevistas podemos mencionar que a colonialidade do poder está inserida, assim como nas demais instâncias sociais, na UFFS e também na mente dos estudantes.

CONSIDERAÇÕES

Percebemos durante nossas pesquisas que o papel de uma universidade popular, naquilo que se refere a inclusão da diversidade cultural e epistemológica, significa reconhecer essas diversidades que foram excluídas dos bancos acadêmicos pelos setores sociais que promoviam um tipo de educação fundamentada na perspectiva capitalista.

O fato de possuir uma matriz curricular dividida em três domínios facilita a atuação dos discentes durante o desenvolvimento dos cursos, e faz com que, por meio da interação de turmas e cursos diferentes,

sejam propagadas pelos próprios alunos as diversas culturas existentes na instituição.

Os discursos analisados com base na categoria matriz curricular e universidade popular nos mostram que uma universidade popular é aquela que realiza, além da inclusão de sujeitos que não poderiam, pela sua condição socioeconômica, frequentar os bancos acadêmicos, ações para a permanência desses alunos na universidade.

A porta de entrada na UFFS é via ENEM/SISU, o que não impede a entrada de alunos de escolas particulares, mas adicionando a nota do ENEM ao Fator Escola Pública que existe na UFFS, essa entrada é menos favorecida aos oriundos de escolas particulares, podendo ser considerada essa atitude, como referencial para as demais universidades em nosso país que pretendem lutar contra as injustiças sociais.

Portanto, um novo modelo de universidade, o popular, tem por princípio estar comprometida com a inclusão e permanência de seus alunos, com os anseios de sua comunidade local e com a ruptura da hegemonia educacional, sendo, assim, seu currículo deve possibilitar que, os pertencentes às camadas menos favorecidas da sociedade, possam concluir os seus cursos superiores.

Essas características, e a luta dos movimentos sociais e dos atores educacionais, caracterizam a Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) como um novo modelo de instituição de educação superior, ou seja, popular, porém, muito ainda há de se fazer para que tal característica possa se consolidar na universidade.

REFERÊNCIAS

BENINCÁ, Dirceu & SANTOS, Eduardo. O caráter popular da educação superior. Universidade popular: teorias, práticas e perspectivas. MAFRA, Jason F.; ROMÃO, José E. & SANTOS, Eduardo. (org). Brasília: Líber Livro, 2013.

BENZAQUEN, Júlia Figueredo. Universidade dos Movimentos Sociais: apostas em saberes, práticas e sujeitos descoloniais. Tese de Doutorado/Universidade de Coimbra, 2012. Disponível em: https://estudogeral.sib.uc.pt/handle/10316/18904. Acessado em: fevereiro, 2016.

BRASIL – Lei Federal nº 12.069, de 15 de setembro de 2009. Dispõe sobre a criação da Universidade Federal da Fronteira Sul – UFFS, e dá outras providências. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/Lei/L12029.htm. Acessado em: outubro, 2015.

FIORIN, José Luiz – Linguagem e Ideologia. 8 ed., São Paulo: Ática, 2007.

FREIRE, Paulo – Ação Cultural para a liberdade. 5 ed., Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1981.

_____- Pedagogia da Autonomia: Saberes Necessários à Prática Educativa. 25ª ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

_____- Pedagogia do Oprimido: Saberes Necessários à Prática Educativa. Edição especial. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 2012.

_____- Educação e Atualidade Brasileira. Instituto Paulo Freire. ROMÃO, José Eustáquio (org). São Paulo: Editora Cortez, 2001.

GADOTTI, Moacir; STANGHERLIM, Roberta. A universidade na perspectiva da Educação Popular. (In) **Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas.** SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). pp. 19 -50. Brasília: Liber Livro, 2013.

LOSS, Adriana Salete; KRATOCHVIL, Claudia Finger. Universidade Popular: um sonho possível de ser concretizado. **In: Pedagogias alternativas**/ BAUER, Carlos; ROGGERO, Rosemary; Lorieri, Marcos Antonio (orgs.) Jundiaí, Paco Editorial: 2014. Versão Digital. Disponível em: <http://www.uninove.br/marketing/viii_coloquio/pdfs/adriana_salete.pdf> Acessado em: setembro, 2014.

LOSS, Adriana Salete; ROMÃO, José Eustáquio. A universidade popular no Brasil. (In) **Universidade Popular: teorias, práticas e perspectivas.** SANTOS, Eduardo; MAFRA, Jason Ferreira; ROMÃO, José Eustáquio (orgs). pp. 81 - 124. Brasília: Liber Livro, 2013.

LUCHESI, Martha Abrahão Saad. O ensino Superior Brasileiro e a influência do Modelo Francês. Versão Impressa. **XI Colóquio internacional sobre gestão universitária na América do Sul. II Congresso Internacional IGLU**, Florianópolis, 2011.

MAGALHÃES, António M. A identidade do Ensino Superior**:** a educação superior e a universidade. **Revista Lusófona de Educação**, n 7, p. 13-40, Versão Impressa, Lisboa: Portugal, 2006.

MEC - Ministério da Educação e Cultura. Ofício nº 56/DESup/SESu/MEC. Aprova o Estatuto da Universidade Federal da Fronteira Sul, 2010.

QUIJANO, A., Colonialidade do poder e classificação social. In SANTOS, B. S. &MENESES, M. P. (Org.). **Epistemologias do Sul (**pp. 73-117). Porto: Edições Afrontamento, 2009.

_____ Colonialidade do poder, eurocentrismo e América Latina. (In) **A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais. Perspectivas latino-americanas.** (org) Edgardo Lander. Colección Sur Sur, Argentina: Cuidad Autónoma de Buenos Aires – CLACSO, set/ 2005, p. 227-278. Disponível em : http://www.geografia.fflch.usp.br/

graduacao/apoio/Apoio/Apoio_Tonico/2s2012/Texto_1.pdf. Acessado em: abril, 2015.

_____ Custiones y horizontes : de la dependencia histórico-estructural a la colonialidad/descolonialidad del poder. 1ª ed. Ciudad Autónoma de Buenos Aires : CLACSO, 2014.

SANTOS, Boaventura de Sousa. A Universidade no Século XXI: Para uma Reforma Democrática e Emancipatória da Universidade, 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

_____. Um discurso sobre as ciências. 5ª edição. São Paulo: Cortez, 2008.

_____. A gramática do tempo. Porto: Afrontamento, 2005.

_____. Reconhecer para Libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural. Porto: Afrontamentos, 2004.

SANTOS, B. S. & MENESES, M. P. (Org.). Epistemologias do Sul. Coimbra: Livraria Almedina, 2009.

SANTOS, B.S. & TAVARES, M. Em torno de um novo paradigma sócio-epistemológico. **Revista Lusófona de Educação**, nº10, Lisboa: Edições Universitárias Lusófonas, 2010, pp. 131-137.

TAVARES**,** Manuel. A Universidade e a pluridiversidade epistemológica: A construção do conhecimento em função de outros paradigmas não-ocidentocêntricos. **Revista Lusófona de Educação,** nº 24, 2013, p. 53-79.

_____. História, Memória e Esquecimento: Identidades silenciadas. In: BAPTISTA, Ana Maria Haddad; TAVARES**,** Manuel (Org.) **Culturas, Identidades e Narrativas**. 160 pp. São Paulo: BT Acadêmica, 2014a.

_____. Culturas e Educação: a retórica do multiculturalismo e a ilusão do interculturalismo. **Revista Educação e Cultura Contemporânea,** v. 11, nº 25, 2014b, p. 163-190.

TAVARES, Manuel. A Filosofia Andina: uma interpelação ao pensamento ocidental. Colonialismo, Colonialidade e Descolonização para a interdiversidade de saberes. **EccoS – Rev. Cient.**, São Paulo, n. 32, p. 197 – 252. set./dez. 2013.

TEIXEIRA, Luiz Monteiro; LOBO, Roberta. A Escola Nacional Florestan Fernandes: a pedagogia da Alternância e a Universidade Popular no Brasil, p. 165-184. **Universidade Popular:** teorias, práticas e perspectivas. SANTOS, E., MAFRA, J.F., ROMÃO, J.E. (org) – Brasília: Liber Livro, 2013.