

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI 2

Karina Durau
(Organizadora)



 **Atena**
Editora

Ano 2019

Karina Durau
(Organizadora)

Demandas e Contextos da Educação no Século XXI 2

Atena Editora
2019

2019 by Atena Editora

Copyright © da Atena Editora

Editora Chefe: Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

Diagramação e Edição de Arte: Geraldo Alves e Karine de Lima

Revisão: Os autores

Conselho Editorial

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

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

D371 Demandas e contextos da educação no século XXI 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Karina Durau. – Ponta Grossa (PR): Atena Editora, 2019. – (Demandas e Contextos da Educação no Século XXI; v. 2)

Formato: PDF
Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader
Modo de acesso: World Wide Web
Inclui bibliografia
ISBN 978-85-7247-083-4
DOI 10.22533/at.ed.834190402

1. Educação. 2. Ensino superior – Brasil. I. Durau, Karina.
CDD 378.81

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

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

2019

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

www.atenaeditora.com.br

APRESENTAÇÃO

A obra “Demandas e contextos da educação no século XXI” apresenta um conjunto de 62 artigos organizados em dois volumes, de publicação da Atena Editora, que abordam temáticas contemporâneas sobre a educação no contexto deste século nos vários cenários do Brasil. No primeiro volume são apresentados textos que englobam aspectos da Educação Básica e, no segundo volume, aspectos do Ensino Superior.

Práticas pedagógicas significativas, avaliação, formação de professores e uso de novas tecnologias ainda se constituem como principais desafios na educação contemporânea. São tarefas desafiadoras, porém que atraem muitos pesquisadores, professores e estudantes que buscam discutir esses temas e demonstram em suas pesquisas que o conhecimento sobre todos os aspectos que envolvem os processos de ensino e de aprendizagem na Educação Básica e no Ensino Superior requerem uma prática pedagógica reflexiva. Muitas pesquisas indicam que cada grupo de docentes e discentes, em seus contextos social e cultural, revelam suas necessidades e demandam uma reelaboração sobre concepções e práticas pedagógicas para os processos de ensino e de aprendizagem.

Nessa perspectiva, o volume I desta obra é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se aplicam aos estudos de toda a complexidade que envolve os processos de ensino e de aprendizagem da Educação Básica, incluindo reflexões sobre políticas públicas voltadas para a educação, práticas pedagógicas, formação inicial e continuada de professores, avaliação e o uso de novas tecnologias na educação.

Já o volume II é dedicado aos pesquisadores, professores e estudantes que se interessam pelas demandas do Ensino Superior, como a relação entre a teoria e a prática em diversos cursos de graduação, seus processos de avaliação e o uso de tecnologias nesse nível da educação.

Assim esperamos que esta obra possa contribuir para a reflexão sobre as demandas e contextos educacionais brasileiros com vistas à superação de desafios por meio dos processos de ensino e de aprendizagem significativos a partir da (re) organização do trabalho pedagógico na Educação Básica e no Ensino Superior.

Karina Durau
(Organizadora)

SUMÁRIO

CAPÍTULO 1	1
A INTRODUÇÃO DO REGIME UNIVERSITÁRIO COMO REGRA BÁSICA DE ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE LEGAL, HISTÓRICA E EDUCACIONAL	
Edelcio José Stroparo Eduardo José Ramalho Stroparo	
DOI 10.22533/at.ed.8341904021	
CAPÍTULO 2	18
SOB AS ORDENS DA IGREJA: AS AÇÕES DE DOM LUCIANO JOSÉ CABRAL DUARTE NA CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO GINÁSIO DE APLICAÇÃO DE SERGIPE (1960-1965)	
Ane Rose de Jesus Santos Maciel Danilo Mota de Jesus Josefa Eliana Souza Patrícia de Sousa Nunes Silva	
DOI 10.22533/at.ed.8341904022	
CAPÍTULO 3	34
PARTICIPAÇÃO COMO ESTRATÉGIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DE UMA SOCIEDADE MULTIDIMENSIONAL	
Fabiana Pinto de Almeida Bizarria Mônica Mota Tassigny Flávia Lorene Sampaio Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.8341904023	
CAPÍTULO 4	54
DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: POSSÍVEIS CAMINHOS	
Vicente de Paulo Morais Junior	
DOI 10.22533/at.ed.8341904024	
CAPÍTULO 5	62
O ENSINO DE ODONTOLOGIA NA AMÉRICA DO SÉCULO XIX	
Danilo Mota de Jesus	
DOI 10.22533/at.ed.8341904025	
CAPÍTULO 6	72
A EVOLUÇÃO DO ENSINO FARMACÊUTICO NO BRASIL: IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL E EFETIVA ATUAÇÃO NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE	
Viviane Cecília Kessler Nunes Deuschle Gabriela Bonfanti Azzolin Josiane Woutheres Bortolotto Regis Augusto Norbert Deuschle Rita Leal Sperotto	
DOI 10.22533/at.ed.8341904026	

CAPÍTULO 7 84

PERFIL DOS ALUNOS DE UMA DISCIPLINA EM PROMOÇÃO DA SAÚDE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – BRASIL

Mariana Gomes Lourenço Simões
André Ribeiro da Silva
Jítone Leônidas Soares
Cássio Murilo Alves Costa
Sílvia Emanoella Silva Martins de Souza
Eldernan dos Santos Dias
Guilherme Lins de Magalhães
Jônatas de França Barros

DOI 10.22533/at.ed.8341904027

CAPÍTULO 8 93

A COMISSÃO DE SANEAMENTO E PROFILAXIA RURAL DA PARAÍBA: OS LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Silvera Vieira de Araújo

DOI 10.22533/at.ed.8341904028

CAPÍTULO 9 105

EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA NA CULTURA DA SEGURANÇA DO PACIENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tereza Natália Bezerra de Lima
Joelma Laurentino Martins de Souza
Maria Eduarda Lima de Carvalho
Márcia Andréa Albuquerque Santos de Mendonça
Nathália Santos de Mendonça

DOI 10.22533/at.ed.8341904029

CAPÍTULO 10 112

A TRANSIÇÃO DAS MULHERES TRANSEXUAIS NA PERSPECTIVA DA ENFERMAGEM

Janaina Pinto Janini
Rosângela da Silva Santos

DOI 10.22533/at.ed.83419040210

CAPÍTULO 11 128

O APOIO PSICOLÓGICO EM UMA UNIDADE DE HEMODIÁLISE

Aline Rosa da Costa
Lucas de Moura Lima
Maurício Campos

DOI 10.22533/at.ed.83419040211

CAPÍTULO 12 134

PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS DE PACIENTES SUBMETIDOS A HEMODIÁLISE

Aline Alves Fernandes
Rayrane Clarah Chaveiro Moraes
Renata Alessandra Evangelista
Alexandre de Assis Bueno

DOI 10.22533/at.ed.83419040212

CAPÍTULO 13 141

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS: A PRODUÇÃO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Laerty Garcia de Sousa Cabral
Monique Gonçalves Alves
Rosely Cabette Barbosa Alves
Paulo César Goglio

DOI 10.22533/at.ed.83419040213

CAPÍTULO 14 154

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS: A PRODUÇÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

Monique Gonçalves Alves
Laerty Garcia de Sousa Cabral
Rosely Cabette Barbosa Alves
Paulo César Goglio
Fátima dos Santos Silva

DOI 10.22533/at.ed.83419040214

CAPÍTULO 15 164

EXTRAÇÃO E ANÁLISE DO ÓLEO ESSENCIAL DE *PROTIUM HEPTAPHYLLUM*: UM RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA

Sidney Gonçalo de Lima
Eduard David Simões Mourão
Beatriz da Silva Rodrigues
Giovanna Morghanna Barbosa do Nascimento
Josieli Lima da Silva
Wanessa Sales de Almeida
Luciana Nobre de Abreu Ferreira
Francisco Eroni Paz Santos

DOI 10.22533/at.ed.83419040215

CAPÍTULO 16 176

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: UMA VIVÊNCIA POSITIVA COM APICULTORES DA CIDADE DE JAGUARARI

Ruth Lêdja da Silva Ferreira de Araújo
Calixto Júnior de Souza
Ester Doanni da Silva Ferreira Dias
Andrezza Tuanny Martins da Silva
Maria Muritiba de Oliveira

DOI 10.22533/at.ed.83419040216

CAPÍTULO 17 180

OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS DA CADEIA PRODUTIVA DO SETOR AUTOMOTIVO DO SUDESTE GOIANO

Sara da Costa Fernandes
Vagner Rosalem
Euclides Fernandes dos Reis
Márcio do Carmo Boareto
Vanessa Bitencourth dos Santos

DOI 10.22533/at.ed.83419040217

CAPÍTULO 18	193
LOGOS - CADERNO DE ESTUDOS E EXERCÍCIOS DE LÓGICA DO AMBIENTE DE ENSINO HERÁCLITO	
Fabiane Flores Penteado Galafassi Cristiano Galafassi João Carlos Gluz Rosa Maria Vicari	
DOI 10.22533/at.ed.83419040218	
CAPÍTULO 19	205
A CULTURA DE MASSA E A ARTE EDUCAÇÃO BRASILEIRA	
Edilmar Marcelino Ana Beatriz Buoso Marcelino	
DOI 10.22533/at.ed.83419040219	
CAPÍTULO 20	219
ENSINO DE ANTROPOLOGIA E A HUMANIZAÇÃO ANTROPOLÓGICA: OS DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS NOS ESTUDO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS	
Ivan Penteado Dourado	
DOI 10.22533/at.ed.83419040220	
CAPÍTULO 21	239
O NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS DO CURSO DE DIREITO DA UNICRUZ COMO UMA FERRAMENTA DE ENSINO DA PRÁTICA PROCESSUAL: POSSIBILITANDO O ACESSO À JUSTIÇA DA COMUNIDADE CARENTE	
Jéssica Reis Silvano Barbosa Vanessa Mastella Soares Raquel Buzatti Souto	
DOI 10.22533/at.ed.83419040221	
CAPÍTULO 22	246
AGÊNCIAS REGULADORAS E GOVERNANÇA REGULATÓRIA AMPLIANDO REFLEXÕES PARA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS	
Flavine Meghy Metne Mendes Alcides Fernando Gussi	
DOI 10.22533/at.ed.83419040222	
CAPÍTULO 23	263
A GESTÃO DE RISCOS DE DESASTRES SOCIONATURAIS NA PERSPECTIVA DA ENGENHARIA DE RESILIÊNCIA	
Andréa Jaeger Foresti Luiz Antônio Bressani Cornélia Eckert Luiz Carlos Pinto da Silva Filho	
DOI 10.22533/at.ed.83419040223	
CAPÍTULO 24	281
A CONTRIBUIÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS	
Edla Maria Gordiano Chagas	
DOI 10.22533/at.ed.83419040224	
SOBRE A ORGANIZADORA	289

A INTRODUÇÃO DO REGIME UNIVERSITÁRIO COMO REGRA BÁSICA DE ORGANIZAÇÃO DAS INSTITUIÇÕES DE ENSINO SUPERIOR NO BRASIL: UMA ANÁLISE LEGAL, HISTÓRICA E EDUCACIONAL

Edelcio José Stroparo

Universidade Estadual do Centro-Oeste,
UNICENTRO, Irati-PR.

Doutor em Educação pela Pontifícia Universidade
Católica do Paraná

Eduardo José Ramalho Stroparo

Defensoria Pública do Estado do Paraná, Curitiba,
Pr.

Especialista em Direito Administrativo Aplicado,
pelo Instituto de Direito Romeu Felipe Bacellar.

RESUMO: Este capítulo tem por objetivo apresentar a contextualização histórica do processo de instalação do ensino universitário no Brasil, interrompendo o atraso histórico do país quanto à formação superior, que até então se fazia exclusivamente a partir de Faculdades Isoladas, com caráter marcadamente profissionalizante e dirigidas para a formação dos profissionais requeridos pelas esferas políticas e administrativas do país. É nosso objetivo, também, pontuar as primeiras experiências educacionais nesse nível de ensino e trazer à discussão a polêmica sobre a progenitura da universidade brasileira. Ao final, contextualizamos e analisamos a regra que introduziu o regime universitário como modelo organizacional padronizado para as instituições superiores, embora admitisse concomitantemente a criação de instituições

isoladas. Embora se possa criticar o caráter autoritário da norma, seu compromisso com a aristocratização do ensino e a formação profissionalizante, características que se vinham mantendo desde o Império, é forçoso reconhecer, que a tardia adoção do regime universitário lança as bases para o surgimento de uma rede nacional de educação superior, que de fato se constituirá num grande seleiro de cultura, tecnologia e inovação para as próximas gerações.

PALAVRAS-CHAVE: Educação superior. Universidade. Regime universitário.

ABSTRACT: This chapter aims to present the historical context of the installation process of the university teaching in Brazil, interrupting the historic delay of the country regarding higher education, that until then was made exclusively if made from isolated colleges, markedly from a vocational character as required by the politics spheres politic and administrative spheres in the country. It is also our goal to punctuate the first educational experiences at this level of education and bring to discussion the polemics of the creation of the brazilian universities. At the end, we contextualize and analyze the rule that introduced the university scheme as a standardized model for superior education institutions, although concomitantly also admitting the isolated creation of institutions.

Although we can criticize the rule's authoritarian character and its commitment to aristocratic education and vocational training, a feature that has been kept since the Empire, it is a strong fact that the late adoption of the university system launched the foundation for the emerging of a national network of higher education, which in fact will constitute in a large source of culture, technology and innovation for the next generation.

KEYWORDS: Higher education. University. University system

A GÊNESE DA EDUCAÇÃO SUPERIOR BRASILEIRA

A transferência da Família Real Portuguesa para o Rio de Janeiro, em 1808, que transforma o Brasil em sede do poder metropolitano português, suscitou uma série de sensíveis modificações no cenário político, econômico e social brasileiro, com reflexos inevitáveis sobre a educação.

A instalação do governo imperial exigiu total organização administrativa e política, com conseqüente nomeação dos titulares dos órgãos da burocracia estatal, atraindo cerca de 15.000 (quinze mil) pessoas para a nova capital, que contava, então, 45.000 (quarenta e cinco mil) habitantes.

A cidade colonial, de ruas estreitas e tortuosas, transforma-se com o esplendor da corte e o impulso de seu comércio e, pela atração dos novos encantos da vida urbana, torna-se o centro da vida intelectual do país, para onde convergem brasileiros vindos de quase todas as províncias. (AZEVEDO, 1971, p. 568)

Na área econômica tem início um processo de rompimento do arcaico processo colonial de trocas, de imediato substituído pelo esquema internacional de dependência. Assim é que, menos de 10 (dez) dias após a instalação da Corte no Brasil foi decretada a abertura dos portos ao comércio estrangeiro. Como conseqüência, as embarcações das nações amigas, à época polarizadas pela Inglaterra, poderiam desembarcar mercadorias nos portos brasileiros sem passar por intermediários portugueses. Além disso, foi derogado, logo depois, o Alvará de 5 de janeiro de 1785 que proibira o estabelecimento de fábricas e manufaturas no Brasil. A nova política econômica lançava as bases para o florescimento do comércio, da agricultura e da indústria no Brasil (CUNHA, 2007 p. 69-70).

No campo cultural segue-se, igualmente, uma série de importantes medidas: criação da Imprensa Régia em 1808, onde foram impressas as primeiras obras editadas no Brasil; fundação da Biblioteca Nacional e do Jardim Botânico do Rio em 1810 e instalação do Museu Nacional em 1818. Em 1808 circula o primeiro jornal, a Gazeta do Rio; em 1812 é editada a primeira revista, As Variações ou Ensaios de Literatura; e, em 1812, a primeira Revista Carioca, O Patriota. (RIBEIRO, 2011, p. 40)

Por outro lado, a sociedade brasileira se tornara mais complexa e isso influenciava as demandas por educação. O aquecimento do incipiente mercado

interno, ocasionado principalmente pela mineração, deu origem a uma camada social intermediária, integrada por aqueles mais diretamente ligados ao artesanato e aos pequenos negócios. Era dessa camada social que emergiam os indivíduos ligados ao jornalismo, às letras e à política, e isso se dava, sobretudo, pelo instrumento de que dispunha para se afirmar como classe: a educação escolarizada. A escola já não era, portanto, exclusividade da velha oligarquia rural. Para a conquista de prestígio social e poder político, a educação valia, agora, tanto quanto a propriedade da terra. Era compreensível que essa camada social, historicamente desprovida da propriedade de terras, buscasse a escolarização como instrumento de afirmação social.

Urgia, pois, a instalação de escolas para a formação dos burocratas requeridos pelo Estado Imperial, sobretudo, advogados, médicos, engenheiros militares e oficiais. Além disso, sob o ponto de vista da Corte, não era aprazível submeter a educação de seus filhos a escolas tais quais as brasileiras de então.

Assim, em meio a herança educacional da Colônia e diante da necessidade de formação de quadros para a administração e para a defesa militar do reinado, D. João VI ordena a criação de cursos organizados nos moldes das aulas régias, buscando a formação especializada e a preparação de pessoal capaz de atender às requisições do serviço público que se instalava na nova sede do Império.

É nesse contexto que foram criadas diversas instituições educacionais, dentre as quais, a Academia Real Militar, instalada em 1810, que se considera a primeira escola superior instalada em solo brasileiro. D. João VI é o responsável, portanto, por lançar as sementes das primeiras Faculdades, marcando, finalmente, a inauguração desse nível de ensino no país. Contudo, a decisão de instalar cursos superiores no Brasil estava comprometida com o propósito de proporcionar educação para a elite aristocrática de que se compunha a Corte. De fato, a atenção especial destinada ao ensino superior reforçava o caráter elitista e aristocrático da educação brasileira nessa etapa de seu desenvolvimento, pois que, privilegiava os nobres, os proprietários de terras e a camada intermediária que emergia da atividade mineradora e dos pequenos negócios.

Assim, o ensino superior que se instalava, embora tardio e comprometido com a aristocracia brasileira, interrompia o atraso histórico do país em relação à formação nesse nível. Há que se registrar, também, com Ribeiro (2003, p. 42), que o ensino superior brasileiro nascia sob um modelo de organização isolada, pois os cursos mantidos pelas Faculdades não guardavam qualquer articulação entre si, e que a natureza das instituições era marcadamente profissionalizante, pois tinham por objetivo principal a formação especializada para compor o quadro de pessoal exigido pela estrutura burocrática do Estado.

De qualquer forma, proclama Azevedo (1971, p. 571), que a iniciativa de D. João VI instalando o nível superior de ensino no Brasil representou,

[...] uma ruptura completa com o programa escolástico e literário do período colonial [] representa não só uma das fases mais importantes de nossa evolução cultural, mas o período mais fecundo em que foram lançados [] os germes de numerosas instituições nacionais de cultura e de educação.

Cabe destacar, como um efeito da criação do ensino superior no país, o fato de que, pela primeira vez é rompido o ideário pedagógico estabelecido pelos jesuítas desde que aqui aportaram. Embora se mostrasse diretamente comprometida com a formação da aristocracia brasileira, o conteúdo pedagógico dos seus cursos estava necessariamente ligado às ciências que se coadunavam com as profissões priorizadas para aquele momento, segundo as requisições da Corte.

Assim, a educação superior que se implantava se afastava da educação humanística, literária e enciclopédica derivada do código pedagógico jesuítico ditado pelo *Ratio Studiorum*. E, nessa lógica, os conhecimentos formativos abordados pelas Faculdades buscavam assegurar a formação direta e imediata daquelas profissões eleitas em grau de prioridade pelo Estado: de um lado, comprometida com a formação da elite aristocrática brasileira; de outro, comprometida com o preenchimento dos quadros requeridos pela Corte.

Este modelo reforçava, assim, a aristocratização do ensino, pois somente pessoas dotadas de privilegiada condição econômica podiam estudar, garantindo, como consequência, a posição social que o diploma lhes poderia propiciar.

Há que se registrar, que as autoridades portuguesas não desejavam a proliferação de ensino superior no Brasil, impedindo a instalação desse nível de ensino até o momento em que essa providência se mostrou indispensável. Argumentavam ser esta uma estratégia necessária para manter a unidade do reinado, contudo, não disfarçavam a real intenção de manter a submissão da Colônia.

Há que se registrar, também, que o real significado do ensino superior para essa etapa do desenvolvimento educacional do país, pouco se assemelha ao ensino superior contemporâneo, sendo forçoso prevenir o equívoco metodológico de interpretar fenômenos históricos sob o ponto de vista de quem olha o passado alicerçado em paradigmas do presente. De acordo com Cunha (2007, p. 91-112), os estabelecimentos superiores instalados no Brasil nas primeiras décadas do Império caracterizavam unidades de ensino extremamente simplificadas, constituindo-se, geralmente, por um professor, que com seus próprios meios e recursos didáticos, ensinava seus alunos em locais improvisados. Essas unidades de ensino eram denominadas aulas ou cadeiras e podiam se apresentar de forma aglomerada em cursos, mesmo assim, dotadas de simplificada estrutura. Somente mais tarde surgiram instituições estruturadas com meios de ensino e instalações apropriadas, com direção especializada e programas sistematizados.

É nesse contexto que outros cursos foram criados nesse período e tiveram curta duração, como o de Belas Artes, em 1816, na Escola Real de Ciências, Artes e Ofícios, que reunia os estudos de Matemática, Física, Química, Biologia e Botânica,

além da prática de Ofícios Mecânicos, como a ferraria, marcenaria e o cultivo das artes ornamentais e da arquitetura. Essa escola não chegou a funcionar, sendo recriada, em 1820, sob a denominação de Academia de Desenho, Pintura, Escultura e Arquitetura Civil, contudo, sem a oferta do ensino dos Ofícios Mecânicos. Foram criados também, a Cadeira de Química em 1817; a Cadeira de História, também em 1817; a Cadeira de Desenho Técnico e a Aula de Desenho e Figura, em 1818; e a Cadeira de Música também em 1818 (CUNHA, 2007, p. 105-106).

Logo após a independência política do país, ainda em 1822, D. Pedro I convocou uma Assembleia Geral Constituinte e Legislativa com amplas incumbências, dentre as quais a de estabelecer diretrizes sobre instrução pública. Os debates levados a efeito na Assembleia Constituinte pareciam marcar uma reviravolta na política instituída por D. João VI para o ensino superior: surgem propostas que propugnavam pela criação de Universidades, quebrando a tradição do ensino superior com natureza de Faculdade Isolada.

Era prevista a criação de universidades nos mais apropriados locais, contudo, a ideia de unidade e de universalidade do ensino, que parecia prevalecer sobre o modelo de formação profissionalizante não chegou a determinar a mais leve mudança na política educacional. A educação superior permaneceu inteiramente dominada pelo caráter profissionalista e utilitário. A proposta do constituinte Fernandes Pinheiro, apresentada à Assembleia Constituinte previa a criação de duas Universidades, uma na cidade de São Paulo e outra em Olinda, facultando às demais Províncias a fundação de iguais estabelecimentos, desde que custeados com recursos próprios. Porém, as discussões se concentraram na polêmica sobre a localização de tais universidades, relegando a segundo plano as discussões sobre o conteúdo da proposta, que se referia à expansão da educação superior e alteração da natureza jurídica das instituições. No bojo dessa discussão, uma série de emendas foram apresentadas, cada qual prevendo a criação de novas universidades em diversas Províncias (quase todas), atendendo ao interesse corporativo de cada constituinte. Ao final, o projeto de constituição foi aprovado pela Assembleia Constituinte, incorporando as emendas apresentadas. Entretanto, esse projeto jamais chegou a ser sancionado, pois, oito dias mais tarde, a Assembleia Constituinte foi destituída, dando lugar à primeira Constituição Brasileira, desta feita outorgada por D. Pedro I (CHIZZOTTI, 2005, p. 44-50 in FÁVERO, 2005).

A independência política não logrou modificar, portanto, a configuração do ensino superior, remanescendo limitado às Faculdades Isoladas e dirigido à formação da aristocracia nacional, porém, os letrados passaram a exercer papel de relevância na política brasileira, na medida em que ocupavam os mais importantes cargos políticos e administrativos do Império.

As novas Faculdades de Direito criadas em 1827 em São Paulo e Recife, passaram a desempenhar o papel de formadoras preferenciais do pessoal qualificado para as funções políticas e administrativas. Tinham por objetivo solucionar um dos principais problemas surgidos após a Independência, a formação de quadros para a magistratura,

para a advocacia, para a representação política e demais empregos estatais. Apesar de as Faculdades de Medicina, Engenharia e Artes serem preexistentes às de Direito, essas lograram supremacia e se consolidaram como as principais formadoras de quadros do Império.

As escolas superiores, principalmente as de Direito, desempenhavam, portanto, papel central no recrutamento e na formação dos quadros burocráticos da estrutura estatal. Os filhos dos proprietários de terras e os filhos dos comerciantes ingressavam na carreira pública, quando não, candidatavam-se diretamente a mandatos parlamentares, havendo mobilidade frequente entre a administração, o parlamento e a justiça. Mediante nomeação do Imperador para cargos burocráticos, eram designados juízes de direito, promotores públicos, delegados de polícia, secretários ou diretores de repartições públicas dos governos provinciais ou do governo central. O cargo de Presidente de Província, o mais elevado no âmbito provincial, geralmente se constituía em importante credencial para o exercício de mandato parlamentar. Assim, a formação de nível superior, sobretudo a formação na Faculdade de Direito, se constituía na principal credencial de acesso aos cargos de natureza política e administrativa que constituía o aparato burocrático do Estado.

Pode-se compreender, portanto, o quanto as camadas dirigentes foram influenciadas pela formação humanística, universalista e retórica, já que era essa a característica principal dos conteúdos dos cursos de Direito. O superior estava, portanto, organizado para a formação de pessoas para o exercício de funções nas quais a retórica exercia papel relevante, razão pela qual, as camadas em ascensão e as camadas dirigentes revelavam preferência pelas Faculdades de Direito.

A GÊNESE DA UNIVERSIDADE BRASILEIRA

A primeira Constituição Republicana (BRASIL, 1891), determina a transformação das Províncias em Estados, que passam a ser regidos por constituição própria, podendo eleger seus governantes e legislar sobre questões locais. Em âmbito federal, o legislativo se constitui em um Congresso bicameral e o Município aparece pela primeira vez como instância federativa de poder, sendo-lhe permitido legislar sobre matérias pertinentes ao seu peculiar interesse local, além de poder eleger seus governantes. Também, é decretada a separação entre o Estado e a igreja, que passa para o domínio da sociedade civil no âmbito privado, de sorte que o ensino ministrado nas escolas estatais se torna laico. É decretado, assim, o fim do padroado que vigorara desde a Colônia, e se estabelece a liberdade de crença.

Na esfera econômica e financeira pode-se destacar um tímido incentivo à industrialização, que marca o início da organização do trabalho nacional, consequência da lenta transição da economia agrícola fundada no escravismo, para a fase industrial tendo como um de seus elementos o trabalho do operário urbano livre. O desenvolvimento da cultura cafeeira estabelece condições econômicas propícias

ao surgimento da produção manufatureira. Com efeito, o capital acumulado pela burguesia cafeeira permite a instalação de indústrias destinadas ao atendimento de um mercado interno nascente alimentado pelo crescimento das classes trabalhadoras e das camadas médias que emergem com os ares da República. A indústria cresce a partir do papel que lhe fora designado para aquele momento, que era o de substituir artigos importados, como alimentos, produtos têxteis, calçados e móveis, ao tempo em que, boa parte dos trabalhadores imigrantes, embora recrutados como agricultores, colocam em prática experiências artesanais ou industriais e se convertem em operários potenciais, fortalecendo o trabalho industrial nascente. A eclosão da primeira grande guerra mundial tem papel particularmente importante para a economia brasileira, na medida em que funciona como uma espécie de barreira protecionista contra as importações de bens de consumo. Como consequência, a indústria brasileira vê-se compelida pelo mercado consumidor interno a produzir tudo o que era importado e que não mais podia sê-lo. Com a redução de intensidade da esmagadora concorrência externa, a nascente indústria nacional vive um surto de desenvolvimento, tanto pela acumulação de capital quanto pela redução das remessas de lucros que remuneravam os investimentos externos. Cessada a primeira grande guerra, a economia volta aos níveis anteriores de desenvolvimento, mas os capitais nacionais haviam crescido significativamente, a indústria se encontrava melhor aparelhada e as relações capitalistas passam a se desenvolver em patamar mais elevado.

Sob o ponto de vista cultural, sobretudo no período que segue ao encerramento do primeiro grande conflito mundial, pode-se verificar uma crescente necessidade de incorporação de amplas camadas da pequena burguesia à cultura nacional, desde sua forma mais elementar, a simples alfabetização, até as formas mais elaboradas e complexas. É uma época de grande efervescência cultural, caracterizada, principalmente por uma onda de reação ao passado colonial. Essa reação é comandada por intelectuais de diversas áreas, nos episódios que definem o Modernismo, tendo na Semana de Arte Moderna de 1922 seu ponto de referência (SODRÉ, 1989, p. 55-56).

No campo social, põem-se em relevo a questão do resgate da chamada “dívida republicana”. Tratava-se, no entender de Carvalho (1989, p. 09-22), de regenerar a população brasileira, núcleo da nacionalidade, pela superação da amorfia que acometia os brasileiros, especialmente quanto aos libertos. Estes, analfabetos de letras e ofícios, vagavam pelos latifúndios, doentes, indolentes e improdutivos, em total degradação. A população urbana, por sua vez, resistente ao que era então entendido como trabalho adequado, remunerador e salutar, resquício da anterior sociedade escravocrata, era ampliada pela massa de imigrantes, tidos como símbolos da operosidade, vigor e disciplina, mas que se convertiam em presença incômoda ao fomentar greves operárias e difundir ideias anarquistas. Regenerar significava, portanto, resgatar as populações brasileiras, tornando-as saudáveis, disciplinadas e produtivas, e tudo se pretendia fazer por meio da educação, erigida em causa cívica de redenção nacional. A educação era entendida como a solução dos problemas sociais daquele período.

O campo educacional ficou marcado pela descentralização do ensino, consagrando a dualidade de sistemas que se vinha mantendo desde o Ato Adicional de 1834. Esse período ficou marcado, também, pela proliferação de novas instituições educacionais de ensino superior, fossem *oficiais*, vinculadas aos governos estaduais, fossem *livres*, mantidas por corporações particulares. De acordo com Cunha (2007, p. 157-166), até o ano de 1910, várias escolas superiores foram criadas no Brasil, sendo 09 (nove) de Medicina, 01 (uma) de Obstetrícia, 01 (uma) de Odontologia, 01 (uma) de Farmácia; 08 (oito) de Direito; 03 (três) de Economia e 03 (três) de Agronomia.

Há que se destacar, desde logo, que no contexto dos primeiros anos da República, várias Reformas Educacionais foram introduzidas, dentre as quais, duas se revelam especialmente importantes, pois influenciaram decisivamente o desenvolvimento da educação superior dessa etapa da história da educação nacional.

Com efeito, a Reforma Rivadávia Corrêa, institucionalizada a partir do Decreto nº. 8.659, de 05 de abril de 1911 (BRASIL, 1911), introduziu o regime de desoficialização do ensino secundário e superior em todo o país, tornando-os livres. Como consequência, os estabelecimentos escolares em atividade perderam o status de escolas oficiais transformando-se em entidades corporativas autônomas, inclusive com a prerrogativa de emitir e validar seus próprios diplomas e certificados, antes a cargo do Estado. Além disso, a criação de entidades escolares, inclusive as de educação superior, dependiam apenas da comprovação por parte de seus instituidores de que dispunham de capital suficiente para fazer frente ao empreendimento. Assim, a criação de unidades escolares tornava-se livre a quem quisesse empreender.

De acordo com Cunha (2007, p. 152-172), a desoficialização da educação materializava o ideário liberal que objetivava transferir para os governos estaduais e associações particulares os estabelecimentos de ensino superior mantidos pelo governo federal. Essa bandeira recebia, agora, forte impulso pela conjugação das ideias positivistas, que influenciaram, inclusive, a própria Constituição de 1891. À bandeira da defesa da liberdade de ensino era adicionada, agora, a da defesa da liberdade de profissão.

Ao mesmo tempo em que se buscava a emancipação das escolas superiores existentes, buscava-se abolir os privilégios dos diplomas acadêmicos. Ocorria que, para o exercício de cargo público era necessário comprovar formação que habilitasse para o exercício da profissão correspondente. Esse tema fora alvo de intensos debates no Congresso Constituinte encarregado de elaborar o projeto da Constituição Republicana. Argumentavam os congressistas liberais que os diplomas escolares não atestavam o mérito dos profissionais. Essa proposta conciliava os interesses de liberais e positivistas, contudo, se contrapunha frontalmente aos interesses de diversas categorias profissionais que detinham o monopólio profissional garantido pelos diplomas escolares.

A fundamentação legal da desoficialização do ensino era o artigo 34 da Constituição de 1891, (BRASIL, 1891), que determinava que a República não devia

admitir privilégios de nascimento ou foros de nobreza e deveria extinguir ordens honoríficas porventura existentes, além de todas as suas prerrogativas. Também, que era permitido o livre exercício de qualquer profissão. Esse dispositivo constitucional conciliava os interesses liberais de secularização e descentralização do ensino com os interesses positivistas de desligar o exercício das profissões dos privilégios concedidos pelos diplomas.

É na vigência dessa Reforma, valendo-se da liberdade de ensino, que outras 09 (nove) escolas superiores livres foram criadas, dentre as quais, 06 (seis) de Medicina, 01 (uma) de Odontologia, 01 (uma) de Farmácia e 01 (uma) de Direito. É nesse período também, que surgem instituições de ensino superior com natureza jurídica de Universidade, dentre as quais devem ser destacadas aquelas criadas pelos Estados de São Paulo e Paraná, as primeiras da história da nação. São as chamadas “Universidades de Vida Curta”, assim denominadas por Cunha (2007, p. 177-189), embora essa classificação seja contestada por autores da historiografia educacional, como à frente se verá.

De fato, em 19 de novembro de 1911 foi criada a Universidade de São Paulo, sendo forçoso observar desde logo, que essa instituição não deve ser confundida com a atual Universidade de São Paulo, USP, criada somente em 1934, já sob a vigência do Estatuto das Universidades Brasileiras.

A criação da Universidade de São Paulo se deu como resultado de uma sociedade que envolvia um sócio capitalista chamado Luis Antônio dos Santos e outros 20 profissionais de nível superior. Inaugurada em 23 de março de 1912, foram instalados os cursos de Belas Artes, Comércio, Farmácia, Medicina e Cirurgia, Odontologia, Engenharia e Direito. Em 1916, a ela se associaram outras duas instituições, a Academia de Ciências de São Paulo e a Associação Beneficente Universitária.

Contudo, o velho conflito acerca da desoficialização do ensino tendo como contraponto os defensores do ensino estatal veio à tona, acabando por prejudicar o desenvolvimento do projeto da Universidade de São Paulo. Ocorreu que, em 1912, o governo estadual criou uma escola oficial com o curso de Medicina, que diminuiu sensivelmente a procura pelos cursos da Universidade. Aliado a isso, o temor quanto à validade dos diplomas lançara enormes dificuldades, inclusive financeiras, colocando em risco a continuidade das atividades. Acontecia que o Estado de São Paulo não reconhecia diplomas de profissionais que não fossem expedidos por Faculdades oficiais, que não era o caso da Universidade de São Paulo. Como consequência, a Universidade não sobreviveu senão até 1917, ocasião em que foi desativada. Nenhum curso sobreviveu para atuar como embrião de futura instituição.

A Universidade do Paraná, por sua vez, foi criada em Curitiba, capital paranaense, em 19 de dezembro de 1912. Resultou do idealismo de um grupo de intelectuais liderados por Victor Ferreira do Amaral e do apoio do Governo do Estado e da Assembleia Legislativa Estadual. Era constituída por cinco Faculdades: Direito, Engenharia, Odontologia, Farmácia e Comércio. Em 15 de março do ano seguinte

foram iniciadas as atividades acadêmicas, com 26 professores e 96 alunos.

Um dos fatores que explicam a criação da Universidade do Paraná está relacionado à questão da perda de parte do território paranaense para o vizinho Estado de Santa Catarina, no episódio historicamente conhecido como “Questão do Contestado de Santa Catarina”, atribuído à falta de combatividade do povo paranaense. A baixa intelectualidade da população era identificada como uma das causas dessa passividade e a criação da Universidade se apresentava como resposta a esse problema. “[...] era preciso preparar os jovens para exercerem lideranças politicamente mais fortes, e para isso, a consciência de sua identidade seria muito importante”. (WACHOWICZ (2006, p 16-36).

Outro fator está ligado às condições econômicas que estavam postas naquele momento, ocasionadas pelo desenvolvimento do comércio da erva-mate, sustentáculo da economia paranaense. Sendo o mate um produto desconhecido pelos brasileiros que não os habitantes sulinos, e, portanto, considerado um produto exótico para a maioria da população brasileira, a economia paranaense estava voltada integralmente para aos países do Prata. Buenos Aires e Montevideu eram os mercados consumidores potenciais. Essa economia de exportação, aliada ao consumo interno, faziam do mate o esteio da economia paranaense da época e seu apogeu caracterizou o mais importante ciclo econômico do Estado para essa etapa de seu desenvolvimento.

A Universidade do Paraná nasceu, portanto, inspirada pela Universidade de La Plata, da Argentina, e pela Universidade Nacional de Montevideu, do Uruguai, porém, seus estatutos foram redigidos tomando por base a recém-criada Universidade de São Paulo. O projeto da nova universidade enunciava um ambicioso e inovador programa, que previa também como estruturas auxiliares de ensino, hospital universitário, policlínica geral, maternidade, serviços de assistência jurídica, hospital veterinário, farmácia, serviço comercial e fazenda-modelo. A estrutura organizacional da instituição, modelada pela Universidade de La Plata, previa uma diretoria executiva composta por um diretor e vice-diretor, secretário e subsecretário, tesoureiro e bibliotecário. Também, um Conselho Econômico e um Conselho Superior. A primeira diretoria foi eleita por aclamação, sendo empossado o prof. Vítor Ferreira do Amaral para o cargo de Diretor. Também, foi aclamado Diretor Honorário, o presidente do Estado, Carlos Cavalcanti.

Cada curso tinha uma congregação, integrada pelos lentes catedráticos e substitutos, a quem competia o conjunto das ações pedagógicas. O estatuto previa também, medidas de articulação pedagógica, de sorte que os cursos de mesma área deviam se reunir em congregação e que as cadeiras afins deveriam ser lecionadas pelos mesmos professores.

Em que pese os argumentos utilizados para justificar a desoficialização do ensino, em âmbito nacional surgiram críticas e resistências a esse modelo, inclusive dentro do próprio Ministério da Justiça e dos Negócios do Interior, cujo titular, Rivadávia Corrêa, fora o mentor da Reforma. Dizia-se que o aparato escolar desempenhava funções que eles não foram capazes de detectar. O ensino superior era entendido como o aparelho

onde são produzidos os agentes dotados do saber dominante, em diversos campos, capazes de produzir e reproduzir as práticas que correspondem aos interesses das classes dominantes. É o que justifica os privilégios ocupacionais, diziam. Assim, o ensino superior não somente devia ser capaz de selecionar as pessoas dotadas da formação prévia que assegurasse um aprendizado satisfatório, como também, e principalmente, que o ensino fosse capaz de promover as transformações esperadas. (CUNHA, 2007, p. 167).

Assim é que, em 1915 foi promulgada nova reforma do ensino por meio do Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, (BRASIL, 1915), desta feita a cargo de Carlos Maximiliano, introduzindo uma contramarcha à reforma anterior: o ensino foi reoficializado. Além disso, foram reintroduzidos os exames de admissão aos estabelecimentos de ensino superior, então rebatizados de exames vestibulares. Também, foi mantido o Conselho Superior de Ensino, sendo-lhe acrescentada a competência para fiscalizar as escolas não mantidas pelo governo federal e realizar sua equiparação, quando solicitado.

A Reforma Maximiliano estabeleceu, também, uma cláusula de barreira ao crescimento do ensino superior ao determinar que seria negada a equiparação àquelas instituições estabelecidas em cidades com menos de 100.000 (cem mil) habitantes, a não ser naqueles casos em que a instituição se encontrasse instalada em capital de estado com mais de 1.000.000 (um milhão) de habitantes. Também, não podiam ser equiparadas mais de duas escolas das áreas de Direito, Medicina ou Engenharia em cada unidade da federação.

Assim, ante a reoficialização do ensino promovida pela Reforma Maximiliano, que introduzia rígidos quesitos de equiparação, o ambicioso e inovador programa da Universidade do Paraná mal teve tempo de ser implantado. Ora, a população de Curitiba da época contava apenas 66.000 (sessenta e seis mil) habitantes; a população total do Estado do Paraná não ultrapassava 680.000 (seiscentos e oitenta mil) habitantes e seus cursos estavam apenas no terceiro ano de funcionamento (WACHOWICZ 2006, p 83-104). Diante do impasse, a Congregação tomou a medida que lhe competia, reorganizando a instituição pela articulação de seus cursos em três Faculdades, e estas, por sua vez, foram congregadas e juridicamente organizadas em uma Federação de Faculdades Superiores como bem o permitia a legislação. A congregação das Faculdades previa direção comum, tanto sob o ponto de vista pedagógico, quanto administrativo e financeiro.

A ideia era buscar a equiparação dos cursos e das Faculdade para garantir a validade dos diplomas expedidos enquanto se aguardava estivessem presentes todos os requisitos que garantissem a equiparação da Universidade. “[...] Era preciso, antes de tudo, garantir a sobrevivência do ensino superior. Isto seria feito por etapas. ” (WACHOWICZ, 2006, p 90)

E, de fato, esse intento foi alcançado. As Faculdades de Direito e a de Engenharia foram equiparadas em 1920. Logo em seguida, no ano de 1922, foi também equiparada

a Faculdade de Medicina. Assim, em plena vigência prática e com espírito universitário e vivência acadêmica, a “Universidade do Paraná” foi equiparada em 1946, sendo mantido o professor Vitor Ferreira do Amaral como seu Reitor. Em 1950 a instituição foi federalizada, assumindo a denominação de Universidade Federal do Paraná, pela qual é reconhecida até os dias de hoje.

As Universidades de São Paulo e do Paraná são classificadas por Cunha (2007, p. 177-189) como “Universidades de Vida Curta”. O autor parte do entendimento de que tais Universidades não lograram longevidade. Há, contudo, quem com ele não concorde, como é o caso, principalmente, de TOBIAS (1986) e WACHOWICZ (2006) os quais defendem a ideia de que a Universidade do Paraná jamais deixou de existir desde sua fundação em 1912. Ante as dificuldades interpostas pelo governo federal quanto aos requisitos legais para equiparação, a Universidade do Paraná optou por organizar-se em três Faculdades, agrupando seus cursos segundo as áreas do conhecimento que abordavam, contudo, tais Faculdades permaneceram juridicamente congregadas sob a jurisdição de uma entidade que centralizava as diretrizes e políticas institucionais. Uma Universidade, portanto! Era esse o modelo institucional adotado pela quase totalidade das instituições de educação superior em funcionamento até aquele momento. Era o mesmo modelo, inclusive, que seria adotado em 1920 pela Universidade do Rio de Janeiro instalada pelo governo federal, e que já nasceu com natureza jurídica de universidade. Essa Federação de Faculdades representava, portanto, a corporificação da própria Universidade.

Se se negar à Universidade do Paraná a realidade de ser Universidade, então nenhuma Universidade brasileira o é, pois todas mais ou menos nada mais foram do que agregados de faculdades, ou de Institutos Centrais, ou de Departamentos, ou dessas duas ou três realidades acidentalmente ajuntadas. ” (TOBIAS, 1986, p. 176).

À parte a discussão sobre a progenitura da universidade brasileira, é interessante observar que, contraditoriamente, foi o próprio regime de desoficialização do ensino promovido pela Reforma Rivadávia que motivou o surgimento das universidades oficiais, até então indesejadas pelo governo.

Ocorreu, que a instalação das Universidades de São Paulo e do Paraná, (caracterizadas como “universidades livres”, porque não vinculadas a qualquer órgão público), provocou uma reação do governo central no sentido de controlar a criação de novas instituições universitárias. E, no bojo dessa reação, no intuito de reorganizar, e bem assim, de reassumir o controle sobre a educação nacional, o governo federal interpôs a Reforma Maximiliano em 1915, determinando a criação de uma instituição universitária no Rio de Janeiro, utilizando-se da velha prática de aglutinação de faculdades.

De fato, o Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915, (BRASIL, 1915) determinou que o governo federal poderia constituir uma Universidade no Rio de Janeiro, por meio

da reunião da Escola Politécnica, da Escola de Medicina e de uma das Escolas de Direito, instituições que já se encontravam em funcionamento naquela cidade. Assim é que, 05 anos mais tarde foi instituída a “Universidade do Rio de Janeiro”, considerada a primeira universidade oficial do país.

Utilizando-se da mesma técnica de aglutinação de faculdades, no ano de 1927 o Presidente do Estado de Minas Gerais determinou a criação da segunda universidade oficial do Brasil, a Universidade de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte, reunindo as Faculdades de Engenharia, Direito, Medicina, Odontologia e Farmácia.

Contudo, temendo a multiplicação de instituições nos diversos estados da federação, o que dificultaria o controle centralizado do ensino superior, o governo federal baixou normas regulando a criação de novas Universidades. Foram instituídas novas cláusulas de barreira, dificultando sobremaneira novas iniciativas. Era uma estratégia que tinha por objetivo impor rígidos critérios de funcionamento e, por via de consequência, o controle do produto final.

A nova regulamentação foi editada em 1928 por meio do Decreto nº 5.616, (BRASIL, 1928) e concedia autonomia administrativa, econômica e didática às Universidades que fossem criadas, permitindo aos seus Conselhos Universitários determinar as disciplinas ou cadeiras de cada curso, sua seriação, programas e processos de ingresso. Estabelecia, entretanto, que a admissão de alunos deveria sujeitar-se aos mesmos requisitos previstos para os estabelecimentos federais e que a fiscalização das Universidades seria exercida pelo Departamento Nacional de Ensino, DNE.

No que se refere ao processo de criação de universidades particulares, determinava a nova lei, a peculiar necessidade de expedição de lei estadual para a sua constituição e que a designação do Reitor de cada instituição se faria por ato do Presidente do Estado correspondente. Além disso, a nova instituição deveria comprovar elevado patrimônio, nunca inferior a 30 (trinta) mil contos, como também, comprovar o funcionamento ininterrupto de três escolas há pelo menos 15 anos. Tais cláusulas atuavam como limitadoras da multiplicação de Universidades. Diante de tão pesados encargos ficava praticamente inviabilizada a criação de universidades particulares.

Em que pese tão rígidos critérios para a criação de Universidades, no Estado do Rio Grande do Sul surge uma instituição, que se utilizou do processo de diferenciação de um único estabelecimento, a Escola de Engenharia, que congregava 11 diferentes unidades, todas da área tecnológica. Essa diversidade de institutos e cursos, que diferia do modelo tradicional calcado nos tradicionais cursos de Medicina, Direito e Engenharia, a distinguiu de tal maneira, que passou a ser designada “Universidade Técnica do Rio Grande do Sul”. Foi nessa instituição, inclusive, que pela primeira vez se fez pesquisa tecnológica no interior de uma instituição de ensino superior.

Mas, em abril de 1931, já sob vigência do governo provisório de Getúlio Vargas, foi editada a nova reforma do ensino superior, tendo Francisco Campos como seu mentor. Denominada “Estatuto da Universidade Brasileira”, vigorou até 1968, ocasião

em que entrou em vigor a lei nº 5.540, de 28 de novembro, (BRASIL, 1968), que fixou novas normas para a organização e funcionamento do ensino superior.

Do ponto de vista dos seus efeitos, o Estatuto interpôs alterações significativas na estrutura do ensino superior. A mais importante delas é, sem dúvida, a que estabeleceu o regime universitário como modelo organizacional padronizado para as Instituições Superiores, embora admitisse concomitantemente a criação de instituições isoladas. Assim, duas formas de organização do ensino superior eram admitidas: a Universidade e o Instituto Isolado. A universidade poderia ser oficial ou livre. A oficial seria aquela mantida pelo governo federal ou pelo estadual, enquanto a universidade livre seria aquela mantida por fundações ou por associações particulares de ensino.

Segundo Cunha (2007, p. 262-265), a caracterização do regime universitário dependia da ocorrência de determinados requisitos organizacionais previstos no Estatuto, especialmente, ser composta de institutos de ensino, ao menos três: Direito, Medicina e Engenharia, ou em lugar de um desses, a Faculdade de Filosofia, Ciências e Letras, articulados a uma administração central, que seria composta pelo Conselho Universitário e pela Reitoria. Outro elemento característico do regime universitário dizia respeito ao corpo docente, que deveria ser constituído de professores catedráticos, um para cada cadeira do curso, auxiliares de ensino e livres-docentes.

Outra importante característica do novo regime é que o ensino superior deveria ser custeado pelos próprios alunos, mesmo nas universidades oficiais, e que a admissão aos institutos de ensino superior dependia de aprovação em exame vestibular, da comprovação de conclusão de curso secundário correspondente ao curso superior escolhido e de prova de idoneidade moral, entre outras exigências.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A inauguração do ensino superior no Brasil, embora tardiamente engendrada, interrompe o atraso histórico do país em relação à formação nesse nível de ensino. Embora elitista e aristocrático, pois somente os nobres e os proprietários de terras tinham acesso a essa formação, estabelece uma ruptura com nosso passado colonial e lança as bases para o surgimento de inúmeras instituições nacionais de cultura e educação.

Não se cogitava, naquele momento, a criação de Universidades, pois temia a Corte portuguesa que a formação nesse nível ensejasse manifestações de independência contra a metrópole. Tratava-se de um modelo institucional constituído por Faculdades Isoladas marcadamente profissionalizantes. Com efeito, a educação superior que se implantava fora constituída para a formação de quadros requeridos pela burocracia estatal e os cursos mantidos pelas instituições, sob o molde de aulas régias, não guardavam qualquer articulação entre si. Como consequência, a nascente educação superior brasileira, atrelada a esse modelo, ficou privada da investigação pura, da ciência desinteressada e descompromissada, até que as primeiras Universidades

fossem aqui instaladas nas décadas iniciais do século seguinte.

As primeiras instituições educacionais brasileiras com natureza de universidade foram criadas no bojo das reformas educacionais da Primeira República, mesmo que a legislação não previsse essa espécie de instituição em nosso ordenamento educacional, que somente seria regulamentada em 1931, com a vigência do Estatuto da Universidade Brasileira. Dois estados da federação criaram instituições universitárias nesse período: o Estado de São Paulo, em 1911; e o Estado do Paraná, em 1912. Contudo, somente a Universidade do Paraná logrou longevidade, apesar das inúmeras dificuldades que enfrentou quanto ao processo de equiparação, ante as mudanças de critérios legais que se tornavam cada vez mais rígidos a cada nova reforma de ensino. De qualquer forma, equiparada em 1946, essa instituição pode ser considerada a primeira universidade livre edificada em solo brasileiro.

A criação da primeira universidade oficial do Brasil se deu por ocasião da chamada Reforma Educacional Maximiliano, de 1915, que determinou a instalação de uma universidade no Rio de Janeiro, por meio da justaposição de faculdades em funcionamento naquela cidade. Em 1920 se deu sua instalação. Seguiram-se a criação de outras duas universidades, nos anos de 1927 e 1932, respectivamente, a Universidade de Minas Gerais, com sede em Belo Horizonte, e a Universidade Técnica do Rio Grande do Sul, com sede em Porto Alegre.

Segundo entendimento de Romanelli (2007) e de Cunha (2007), embora se possa entender que o Estatuto da Universidade Brasileira de 1931 represente efetivo avanço, principalmente porque instituiu o regime universitário para todo o sistema de educação superior e porque estabeleceu a unificação das normas regulamentares para esse nível de ensino, críticas lhe podem ser endereçadas, principalmente no que diz respeito ao autoritarismo e centralismo que lhe são peculiares.

A primeira delas, e mais importante, diz respeito à obrigatoriedade de oferta dos três tradicionais cursos, Direito, Medicina e Engenharia, como requisito mínimo para a constituição de uma Universidade. A reforma reforçava, portanto, o conservadorismo que impregnava o ensino superior de então e inibia a diversificação de áreas. Reforçava, também, a concepção aristocrática de ensino que predominava no âmbito das instituições. Assim, o objetivo principal da formação superior continuava direcionado ao suprimento das demandas do quadro de pessoal do próprio Estado. A nova lei refletia, portanto, uma das principais características da sociedade, a aristocracia, característica que se vinha mantendo desde o Império. De inovador, há que se ressaltar, a possibilidade de criação de um Instituto destinado à formação de professores, concomitantemente aos três tradicionais cursos ou substituindo um deles.

Há que se criticar, também, a maneira pela qual se deveriam estruturar as futuras universidades, cuja estratégia de composição estava assentada na justaposição de faculdades, que conservavam relativa autonomia no âmbito da instituição. Eram universidades de fachada, pois essa sistemática não incentivava a estruturação da instituição como uma entidade orgânica, prevalecendo a autonomia de cada Faculdade

agregada.

Além disso, a autonomia da universidade era bastante restrita. A própria escolha de reitores, diretores dos institutos e até mesmo dos conselhos consultivos e ou deliberativos eram submetidos à aquiescência direta do Ministério. Até mesmo as universidades particulares equiparadas, supostamente independentes, ficavam sujeitas a essa regra, já que a posse efetiva dos reitores, escolhidos pelos seus Conselhos Universitários, dependia de prévio consentimento do Ministério.

A crítica pode ser dirigida, ainda, ao modelo sob o qual se estruturava o corpo docente, em que o professor catedrático se sobrepunha às demais categorias, coordenando as atividades de forma hierarquizada. De certa forma, era transplantada para o âmbito da universidade as relações aristocráticas vigentes no seio da sociedade, replicando as relações sociais e políticas, tais e quais se podiam verificar no acontecendo das relações hegemônicas tipicamente coronelistas.

De qualquer forma, há que se reconhecer, que o atraso histórico quanto à formação em nível superior começava a ser vencido e que o regime universitário se transformara em sistema preferencial para a criação de instituições educacionais de ensino superior e que as sucessivas reformas educacionais lançaram as bases para o surgimento de uma rede nacional de ensino superior, que de fato se constituirá num grande seleiro de cultura, tecnologia e inovação para as próximas gerações.

REFERÊNCIAS

AZEVEDO, Fernando de. **A cultura brasileira** 5ª ed., revista e ampliada. São Paulo, SP : Melhoramentos, editora da USP, 1971.

BRASIL. Constituição (1891). **Constituição da República dos Estados Unidos do Brasil**, de 24 de fevereiro de 1891. Rio de Janeiro. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao91.htm>. Acesso em: 16 setembro 2016.

_____. Decreto nº 8.659, de 5 de abril de 1911. Approva a lei Organica do Ensino Superior e do Fundamental na Republica. **Diário Oficial [da] União**, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-8659-5-abril-1911-517247-publicacaooriginal-1-pe.html>>. Acesso em: 16 setembro 2016.

_____. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. Reorganiza o ensino secundário e o superior na Republica. **Diário Oficial [da] União**, Rio de Janeiro. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>>. Acesso em: 16 setembro 2016.

_____. Lei nº. 5.540, de 28 de novembro de 1968. Fixa normas de organização e funcionamento do ensino superior e sua articulação com a escola média, e dá outras providências. **Diário Oficial [da] União** de 29 de novembro de 1968, Brasília, DF. Disponível em: <<http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-5540-28-novembro-1968-359201-publicacaooriginal-1-pl.html>>. Acesso em: 16 setembro 2016.

CARVALHO, Marta Maria Chagas de; **A escola e a República**. São Paulo : Brasiliense, 1989.

CHIZZOTTI, Antônio. A constituinte de 1823 e a educação. In: FÁVERO, Osmar (org.). **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988**. 3ª ed. – Campinas: Autores Associados, 2005. – (coleção memória da educação).

CUNHA, Luiz Antonio. **A Universalidade temporã, da colônia à era Vargas.** 3ª ed. - São Paulo : Editora UNESP, 2007.

FÁVERO Osmar. **A educação nas constituintes brasileiras 1823-1988** 3ª ed. - Campinas, SP : Autores Associados, 2005. - (Coleção Memória da educação).

RIBEIRO, Maria Luisa Santos. **História da educação brasileira: a organização escolar** 19ª ed – Campinas, SP : Autores Associados, 2003.

ROMANELLI, Otaíza de Oliveira. **História da educação no Brasil (1930/1973)** 32.ed. - Petrópolis, RJ : Vozes, 2007.

SODRÉ, Nelson Werneck.. **Síntese da História da Cultura Brasileira.** 11ª.ed. - São Paulo, SP : DIFEL, 1983.

TOBIAS, José Antônio **História da educação brasileira.** 3ed. São Paulo : IBRASA, 1986.

WACHOWICZ, Ruy C **Universidade do Mate: história da UFPR.** 2ª ed. - Curitiba : Ed. UFPR, 2006.

SOB AS ORDENS DA IGREJA: AS AÇÕES DE DOM LUCIANO JOSÉ CABRAL DUARTE NA CONSTRUÇÃO E CONSOLIDAÇÃO DO GINÁSIO DE APLICAÇÃO DE SERGIPE (1960-1965)

Ane Rose de Jesus Santos Maciel

PPGED/UFS. Aracaju-SE

Danilo Mota de Jesus

PPGED/UFS. Aracaju-SE

Josefa Eliana Souza

DED/PPGED/UFS. Aracaju-SE

Patrícia de Sousa Nunes Silva

FANEB/SEED. Aracaju-SE

RESUMO: A pesquisa em destaque, evidencia a atuação de Dom Luciano José Cabral Duarte na construção e consolidação do Ginásio de Aplicação/GA da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe/FCFS, buscando analisar a implantação de novas práticas pedagógicas, assim como o resultado dessas metodologias educacionais em uma sociedade em transformação. O marco temporal justifica-se pois, em 1960, corresponde ao ano de inauguração e, 1965, ano de conclusão da primeira turma. Vale destacar que até 1965, o GA funcionou somente com o ensino ginasial. Os primeiros ginásios no Brasil foram construídos como locais onde os alunos concludentes do curso de Didática das Faculdades de Filosofia, experimentassem a prática pedagógica. No entanto, esses estabelecimentos ganharam

notoriedade no país, e transformaram-se em espaços propícios ao desenvolvimento de metodologias educativas inovadoras. Em Sergipe não foi diferente. Idealizado em 1959 e inaugurado em 1960, pelo então padre Luciano José Cabral Duarte, o GA serviu também como espaço onde novas práticas educativas fossem implantadas. Metodologicamente aparada nas pesquisas qualitativas e fundamentada com autores que tratam da temática da História da Educação e/ou História Cultural, a pesquisa justifica-se pela relevância e contribuição ao cenário historiográfico educacional, buscando preencher possíveis lacunas acerca das temáticas aqui destacadas.¹

PALAVRAS-CHAVE: Educação, Dom Luciano José Cabral Duarte, Ginásio de Aplicação.

ABSTRACT: The featured research evidentiates the acting of Dom Luciano José Cabral Duarte in the construction and consolidation of the Gymnasium of Application/GA of the Sergipe Catholic Faculty of Philosophy/CFPS, aiming at analyzing the implementation of new pedagogical practices, as well as the result of these educational methodologies in a changing society. The temporal mark justifies itself as 1960 corresponds to the year of launch, and 1965 to the year of conclusion of the first class. It is

¹ Esta pesquisa está vinculada às atividades do **GREPHES**/Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior, e, financiada pela CAPES/Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior, na concessão de bolsa de estudos.

important to highlight that, until 1965, the GA worked only with the gymnasium teaching. The first gymnasiums in Brazil were built as places where the students that had finished the Didactic course of the Faculties of Philosophy would experience the pedagogical practice. However, these establishments gained notoriety in the country, and turned into proper spaces to the development of innovative educational methodologies. In Sergipe it was not different. Idealized in 1959 and opened in 1960, by the former priest Luciano José Cabral Duarte, the GA served also as a space where the new educational practices were implemented. Methodologically supported in the qualitative researches and fundamented with authors that treat the History of Education theme and/or Cultural History, the research is justified by the relevance and contribution to the educational historiographic scenario, with the intention of fulfilling possible gaps about the here highlighted thematics.

KEYWORDS: Education, Dom Luciano José Cabral Duarte, Gymnasium of Application.

1 | INTRODUÇÃO

A pesquisa aqui proposta busca analisar a atuação de Dom Luciano José Cabral Duarte na construção e consolidação do Ginásio de Aplicação/GA da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe/FCFS, durante os anos de 1960, ano de inauguração e, 1965, ano de conclusão das primeiras turmas do Ginásio. Para tanto, faz-se necessário observarmos as atividades pedagógicas desenvolvidas no Ginásio, a fim de entendermos como essas ações refletiram nas metodologias desenvolvidas naquele estabelecimento proporcionando um melhor desempenho educacional. Além disso, foi preciso olharmos além do Ginásio de Sergipe, buscando compreender que as metodologias, aqui implantadas, estavam inseridas em um programa educacional que buscava atingir níveis de qualidades nacionais.

Cabe destacar que os primeiros Ginásios de Aplicação no Brasil, foram construídos como locais onde os alunos concludentes dos cursos de Didática das Faculdades de Filosofia, experimentassem a prática pedagógica, ou seja, serviram de campo de estágio. Segundo Berger (1985), o estágio, além de proporcionar ao futuro profissional uma vivência às atribuições inerentes à sua profissão, representa uma oportunidade de entrosamento entre a agência formadora de recursos humanos e, o mercado de trabalho. No entanto, esses estabelecimentos ganharam notoriedade e, transformaram-se em espaços propícios ao desenvolvimento de novas metodologias educacionais. Em Sergipe não foi diferente. Idealizado em 1959, e inaugurado em 1960, pelo então padre Luciano José Cabral Duarte, juntamente com a professora Rosália Bispo dos Santos, a primeira diretora, serviu também como espaço onde novas práticas educativas fossem implantadas.

A atuação de membros clericais na construção e manutenção de estabelecimentos educacionais, muitas vezes em parceria com o Estado, era comum no Brasil. Essa relação Estado e Igreja, segundo Bourdieu (2013, p. 70), contribui para a manutenção

da ordem política, para o reforço simbólico das divisões desta ordem, para consecução de sua função específica, e para colaborar com a manutenção de sua ordem simbólica, garantindo a perpetuação e manutenção de seus dogmas, constituindo, assim, uma via de mão dupla, “capaz de instaurar e restaurar o consenso acerca do mundo mediante a imposição e a inculcação de esquemas de pensamentos comuns”.

A relevância aqui apresentada dá-se pela contribuição proporcionada por Dom Luciano José Cabral Duarte ao cenário religioso, político, e principalmente educacional, ao Estado de Sergipe, e a nível nacional. Para tanto, a metodologia aqui proposta encontra-se ancorada nas pesquisas qualitativas, fundamentada com autores que tratam da temática da História da Educação no Brasil e, de Sergipe, além do suporte da História Cultural. Dessa forma, buscamos olhar além da atuação religiosa, a fim de preencher possíveis lacunas deixadas pelo tempo na historiografia educacional sergipana.

2 | NAS TRILHAS DE DOM LUCIANO JOSÉ CABRAL DUARTE



Figura 1- Dom Luciano José Cabral Duarte

Fonte: Acervo do Instituto Dom Luciano Duarte

Dom Luciano Duarte nasceu em 21 de janeiro de 1925, na cidade de Aracaju Sergipe, filho de José Góes Duarte e Célia Duarte, passou sua infância dividida entre as cidades de Aracaju e São Cristóvão. Iniciou as primeiras letras na escola de Aprendizes e Artífices de Sergipe, sob a supervisão da professora Maria Cabral, irmã de sua mãe. Em 1936, aos 11 anos de idade, ingressou no Seminário Sagrado Coração de Jesus. Em 1942, partiu para o Seminário Nossa Senhora da Graça de Olinda/Pernambuco, para completar sua formação religiosa.

Em 1945, seguiu para o Seminário Maior de São Leopoldo, no Rio Grande do Sul, onde estudou Teologia Dogmática, Teologia Moral, Política e Complementação de Matemática. Foi ordenado padre em 1948, celebrando a primeira missa na Catedral Metropolitana de Aracaju. Em 1949, assumiu a direção do Jornal *A Cruzada*. Em

1951, juntamente com o Bispo de Aracaju, na época, Dom Fernando Gomes da Silva, organizaram a fundação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. Em 1954, partiu para a França para ampliar seus conhecimentos, retornando em 1958, com o título de Doutor em Filosofia pela Sorbonne/Paris.

Em 1958, organizou a primeira Peregrinação a cidade de Divina Pastora. Em 1960, inaugurou o Ginásio de Aplicação e o novo prédio da Faculdade Católica. Durante os anos de 1962 a 1965, participou do Concílio Ecumênico Vaticano II, como correspondente da Revista *O Cruzeiro*. Em 1963, foi nomeado membro do Conselho Estadual de Educação, assumindo a Câmara de Ensino Superior, participando diretamente da organização e fundação da Universidade Federal de Sergipe. Em 1966, foi elevado à Bispo Auxiliar de Aracaju, e, em 1968, foi nomeado para o Conselho Federal de Educação, pelo então presidente da República o General Arthur da Costa e Silva, atuando por mais de quinze anos, sendo o responsável pelo parecer 94/71, que institucionalizou a obrigatoriedade da disciplina Educação Moral e Cívica.

Ainda em 1968, organizou a PRHOCASE/Promoção do Homem do Campo de Sergipe, uma organização responsável pela promoção do camponês na organização e distribuição de fazendas comunitárias, possibilitando a subsistência do homem do campo. Em 1971, organizou a fundação do Museu de Arte Sacra da cidade de São Cristóvão, espaço onde reúne obras sacras variando entre os séculos XVI ao XIX. Nesse mesmo ano, foi empossado na Academia Sergipana de Letras, assumindo a cadeira de número 18, e, nomeado Arcebispo Metropolitano, preenchendo a vaga deixada pela morte de Dom José Vicente Távora. Ainda em 1971, foi eleito pela Assembleia Nacional dos Bispos do Brasil (CNBB), como membro da Comissão Episcopal da Pastoral (CEP).

Em 1972, eleito presidente do Departamento de Ação Social do Conselho Episcopal Latino-Americano/CELAM. Em 1974, foi eleito para o segundo mandato como Presidente do Departamento de Ação Social do CELAM. Em 1979, participou da organização da 3ª Conferência do CELAM, realizada em Puebla de Los Angeles, no México. Essa conferência se caracterizou como uma das mais efervescentes do CELAM. Durante a década de 80, Dom Luciano Duarte esteve envolvido entre outras questões, como, criação de paróquias, nomeação de bispos auxiliares, questões relacionadas à Teologia da Libertação, e no Conselho Federal de Educação.

3 | AS AÇÕES DE DOM LUCIANO JOSÉ CABRAL DUARTE NA ORGANIZAÇÃO DO GINÁSIO DE APLICAÇÃO

Conforme salientado anteriormente, os Ginásios de Aplicação no Brasil foram criados para servirem de campo de estágio aos alunos concluintes dos cursos de licenciaturas das Faculdades de Filosofia no Brasil. Além de estágio, serviram também de campo experimental para as novas metodologias educacionais, preparando o

novo professorado aos desafios que a sociedade exigia. Eram instituições de ensino fundamental e médio, atuando na interface entre a educação básica e a educação superior.

Segundo Marques (2011), o primeiro Ginásio de Aplicação no Brasil respondia ao âmbito estadual, criado em 1934, na Universidade de São Paulo (USP), era conhecido também como “escola anexa”, e a proposta era a experimentação pedagógica. Já Bioto-Cavalcante (2011) destaca que, no âmbito Federal, os primeiros Ginásios de Aplicação foram, respectivamente, os da Faculdade Nacional de Filosofia em 1948 e o da Faculdade de Filosofia da Universidade Federal da Bahia, em 1949.

Sergipe foi o sexto Estado a ter um Ginásio de Aplicação, dentro dessa proposta nacional, objetivando melhorar o perfil profissional dos recém-formados nas licenciaturas e, buscando experimentar novas abordagens pedagógicas, proporcionando, assim, uma melhoria dos níveis educacionais como um todo. Com as mudanças econômicas que afluíam em todo o país, havia uma necessidade em melhorar a educação, principalmente nas regiões onde o número de indústrias eram maiores. Os impulsos econômicos propiciavam o desenvolvimento, tanto na capital como no interior e, para suprir a demanda de pessoal qualificado, a rede particular de ensino avançava cada vez mais, principalmente no setor do ensino secundário.

Em consequência dessa demanda, alguns estabelecimentos educacionais buscavam, ainda mais, sua estabilidade no cenário representativo das elites, a exemplo do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903), do Ginásio Jackson de Figueiredo (1913), do Ginásio Tobias Barreto (1938), do Ginásio Patrocínio de São José (1940), do Ginásio do Salvador (1935), além do Colégio Atheneu (1870), que embora fosse público, garantia uma educação de qualidade a boa parte da sociedade sergipana, principalmente da elite. Esses estabelecimentos educacionais garantiram, durante muito tempo, uma educação de qualidade às famílias abastadas de Sergipe, especialmente aos filhos homens dos coronéis do interior, que estudavam em regime de internato.

Um bom exemplo era o Ginásio Jackson de Figueiredo, que embora funcionasse como escola mista, admitia em regime de internato apenas os filhos homens das famílias ricas advindas do interior do Estado, e, o Ginásio Tobias Barreto, que oferecia o ginásial noturno, possibilitando, assim, que os estudantes pudessem trabalhar e estudar ao mesmo tempo (GRAÇA, 2002). Embora a educação particular na capital estivesse assegurada, ao menos para as famílias ricas, o quantitativo de professores não comportava a demanda, pois, o problema educacional estava ligado diretamente ao déficit de professores. Na busca por sanar essa lacuna, a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe/FCFS vinha desempenhando um papel crucial na formação desse professorado, na expectativa de que atendessem a demanda do mercado de trabalho.

Na busca por qualificar os professores formados nas Faculdades de Filosofia, foi criado, dentro dos cursos de licenciatura, a disciplina de Didática, a partir do Decreto-Lei nº 1.190 de 04 de abril de 1939, que organizou a Faculdade Nacional de Filosofia

(BIOTO-CAVALCANTI, 2013). Constituía-se em um curso dentro da Faculdade, que deveria ser cursado por todos que desejassem ingressar nos cargos do magistério. A partir de então, por Decreto-Lei nº 9.053, de 12 de março de 1946, as Faculdades de Filosofias no Brasil, foram obrigadas a criar ginásios de aplicação para que seus alunos concluintes dessa disciplina pudessem praticar suas funções de docentes.

Assim, por conta das exigências legais, pois, os ginásios funcionariam sob os princípios da Lei Orgânica do Ensino Secundário, instituída pelo então Ministro da Educação Gustavo Capanema, e promulgada pelo Decreto-Lei nº 4.244 de 09 de abril de 1942, determinou-se que, o ensino secundário fosse oferecido em dois ciclos, o primeiro, compreendia o ensino ginásial, e o segundo era composto de dois cursos: o clássico e o científico. Foi então determinando dois tipos de estabelecimentos de ensino secundário: o ginásio e o colégio. No entanto, no primeiro momento, o GA funcionou somente com o ginásial e, a partir de 1966, passou a denominação de Colégio de Aplicação, com a incorporação do curso “científico”. O padre Luciano Duarte, diretor da FCFS, iniciou, em 1959, juntamente com a professora Rosália, a organização do tão esperado GA. Em nota, o Jornal especificava que,

[...] efetivamente começará a funcionar em março de 1960, o Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe. [...] O Ginásio estará sob a supervisão do Diretor e do Conselho Técnico da Faculdade, e terá como diretora a profa. Rosália Bispo dos Santos. A profa. Rosália, se encontra atualmente na capital da República, a serviço da Faculdade. Durante o mês de agosto, a futura diretora do Ginásio de Aplicação estará estagiando no Ginásio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia, e durante o mês de setembro vai seguir um curso de Orientação Educacional, em Friburgo, promovido pelo Ministério da Educação. O Ginásio de Aplicação vai seguir com a primeira série, desdobrada em duas turmas, uma para meninos e outra para meninas, e com matrícula de 25 alunos por turma (A CRUZADA, 24/10/1959, nº 1.114).

Como podemos perceber, num primeiro instante, o GA, funcionaria com turmas separadas, fato que não aconteceu. Esse estabelecimento deveria seguir as bases educacionais vigentes no Brasil e, cumprir com seu principal objetivo, o de servir de campo de experimentações pedagógicas.

Como seu nome indica, servirá para o treinamento didático dos professores. Possui condições pedagógicas satisfatórias e contando com um excelente professorado, está capacitado a ministrar o melhor ensino ginásial do Estado. Com o crescimento da população escolar, é de interesse vital a criação desse Ginásio, que irá atender seguramente aos professores formados pela Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, e, que se encontram às vezes em dificuldade de exercer a sua profissão por já estarem os demais Ginásios com o seu quadro docente completo (RELATÓRIO DE VERIFICAÇÃO PRÉVIA, 1959).

O Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, mantida pela Sociedade Sergipana de Cultura, entidade criada para servir de mantenedora economicamente e administrativa da Faculdade, situado em Aracaju, Estado de Sergipe,

teria por objetivo, administrar o ensino secundário dentro dos princípios estabelecidos pela legislação Federal em vigor. Para tanto, foi preciso uma autorização da Inspetoria Seccional de Aracaju. Esse órgão, fiscalizava os estabelecimentos educacionais, dando-lhes autorização para o funcionamento, assim como vistoriando para que todas as normas educacionais fossem cumpridas. Para o funcionamento de qualquer estabelecimento educacional, a vistoria da Inspetoria Seccional era imprescindível, com o GA não foi diferente.

Esse órgão, seguia o Plano de Inspetoria aprovado em 1959, pelo diretor do Ensino Secundário, determinando que, a Inspetoria Seccional do Ensino Secundário de Aracaju exerceria inspeção sobre estabelecimentos de ensino secundário, equiparados e reconhecidos sobre sua jurisdição, abrangendo todo o Estado de Sergipe, ficando determinado em seu artigo 1º que a inspeção faz-se à mão somente sob o ponto de vista administrativo, mas ainda com o caráter de orientação pedagógica, fazendo cumprir as leis e regulamentos que regem o ensino secundário no Brasil. O bom funcionamento desse órgão garantia aos estabelecimentos educacionais o prestígio diante da sociedade e evitaria constrangimentos, pois, aqueles que não cumprissem as normas estabelecidas poderiam sofrer punições, como, por exemplo, ter seu registro de autorização suspenso.

Buscando cumprir as determinações, a vistoria do GA teve início no dia 07 de julho de 1959, sob o comando da Inspetora Federal Celina Oliveira Lima. A partir de então, o GA, fundado em 30 de junho de 1959, funcionaria na Rua Campos na cidade de Aracaju número 177, no horário da tarde, em regime de externato. Nesse mesmo endereço já funcionava durante a manhã a FCFS. Para a organização do GA, o padre Luciano Duarte buscou apoio da camada política, a fim de adquirir verbas para a manutenção do Ginásio. Mesmo sendo esse um estabelecimento particular, era comum o apoio do Estado a estabelecimentos educacionais particulares naquela época.

Essa relação entre Igreja e Estado em prol da Educação esteve, durante muito tempo, relacionada à difusão da moral e dos bons costumes. Essa, “educação controlada”, garantia a perpetuação da fé cristã por parte da Igreja e o controle da força de trabalho pelo Estado. Para Bourdieu (2013), essa relação funcionaria para que ambos se mantivessem estáveis, dando continuidade à manutenção de suas ordens, constituindo uma via de mão dupla, a Igreja, garantia ao Estado a perpetuação de seu poder e o Estado garantia a proteção e difusão de seus dogmas e símbolos. Ainda segundo Bourdieu (2013, p. 71), através da educação,

A Igreja consegue sua difusão implícita e explícita, o respeito por disciplinas lógicas, tais como, as que sustentam o sistema mítico-ritual, ou a ideologia religiosa e a liturgia e, como a condição de salvaguarda da ordem cósmica e da subsistência do grupo.

Assim, como estratégia de manutenção, o então padre Luciano Duarte sempre

manteve uma boa relação com a força política, tanto estadual, como federal. Para instalação e manutenção do GA, ele buscou apoio à bancada de deputados sergipanos, viajou ao Rio de Janeiro, (capital da República na época), a fim de receber parte das verbas educacionais destinadas à Faculdade que estavam atrasadas. Por conta das dificuldades financeiras, ele continuou mantendo as articulações entre os parlamentares quanto à distribuição de verbas para fazer funcionar o GA. Em busca de mais apoio financeiro, ele tratou de sensibilizar o chefe do poder executivo do Estado de Sergipe, o Dr. Luiz Garcia.

O Exmo. Sr. Bispo Dom José Vicente Távora, Presidente da Sociedade Sergipana de Cultura e o padre Luciano Duarte, diretor da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, estiveram no Palácio do Governo, na quarta-feira passada, sendo recebidos em audiência pelo Exmo. Sr. Governador do Estado, Dr. Luiz Garcia. A visita teve como finalidade entregar ao chefe do executivo sergipano um memorial da Faculdade de Filosofia, onde é solicitado um substancial aumento da subvenção estadual àquela instituição, subvenção essa que continua a ser a mesma desde 1951. O senhor Governador do Estado que é ele mesmo professor universitário, ouviu com interesse as explicações que lhe foram prestadas, e prometeu estudar o assunto e encaminhar uma solução. A Faculdade de Filosofia, devido aos seus diversos cursos, é como se fosse uma Universidade em miniatura, e é muito mais onerosa do que qualquer uma das outras Faculdades existentes no Estado (A CRUZADA, 05/09/1959 n° 1.168).

Esse apoio à Faculdade, por parte do Estado, garantiu também uma estabilidade ao GA, já que esse funcionaria no mesmo espaço. No entanto, faltava providenciar o material didático necessário aos alunos, além da estrutura administrativa, bem como garantir as verbas para a contratação de professores. Para tanto, várias solicitações foram enviadas ao Ministro da Educação e Cultura, para que ele arcasse com a compra desses equipamentos, além da solicitação da autorização para funcionamento do Ginásio, para isso,

[...] a Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe requereu ao Ministério da Educação e Cultura o funcionamento condicional do Ginásio de Aplicação da mesma Faculdade até serem preenchidos todos os requisitos para o funcionamento do mesmo em caráter definitivo, já tendo sido designada a Inspetora Celina Oliveira Lima para proceder à verificação prévia das condições existentes para aquela concessão. A referida Inspetora, já se acha entregue à tarefa para o qual foi designada, devendo apresentar dentro em breve o seu relatório ao Ministério. Com a apresentação do relatório, caso ele seja favorável à medida, o Ministério despachará favoravelmente, esperando-se que o mais tardar dentro dos próximos três meses, a Faculdade Católica de Filosofia terá funcionando o seu Ginásio de Aplicação (A CRUZADA, 15/08/1959 n° 1.105).

Conforme já mencionado, a professora Rosália Bispo dos Santos, primeira diretora do GA, viajou ao Rio de Janeiro para realizar o curso de Orientação Educacional no Ginásio de Aplicação da Faculdade Nacional de Filosofia e, após seu retorno, juntamente com o padre Luciano Duarte, iniciaram os preparativos para a inauguração do GA.

4 | O GINÁSIO DE APLICAÇÃO DE SERGIPE



Figura 2- Entrada Principal do Ginásio de Aplicação

Fonte: (Souza, 2015, p. 58)

Na imagem acima, podemos observar a entrada principal do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe, que iniciou suas atividades em 30 de março de 1960, sob o comando da professora Rosália Bispo dos Santos. A princípio, o GA funcionou nas mesmas instalações da FCFS, que havia disponibilizado exclusivamente seis salas de aulas contendo 37,95 m² cada uma e com capacidade para 222 alunos no total. As aulas eram ofertadas no segundo turno, obedecendo aos seguintes horários: entrada às 13 horas e saída às 17 horas.

Os alunos também dispunham de salas para funcionamento de laboratórios, tanto para as disciplinas de ciências onde funcionava o clube de ciências, como para as aulas de línguas, onde funcionavam as aulas de Inglês e Francês, além de uma biblioteca equipada com mais de mil exemplares à disposição dos alunos.

Além da estrutura física, o GA disponibilizou aos seus alunos uma educação diferenciada, isso poderia ser observado também a partir da preocupação com a qualidade das aulas, pois havia salas disponíveis às disciplinas de geografia e história, ciências naturais, línguas e desenhos, com materiais apropriados para as aulas práticas. Outro diferencial para o momento foi sua grade de professores. Eram, em sua maioria, professores que compunham o quadro dos melhores estabelecimentos educacionais do Estado, além de fazerem parte da FCFS, e/ou da Faculdade de Direito, pois, conforme, citamos havia um déficit de professores no Estado. Muitos deles agregavam funções que não eram necessariamente educacionais, a exemplo de advogados ou médicos.

Todas essas qualidades eram asseguradas por seu exame de admissão. Os alunos que pretendessem adentrar o GA, deveriam participar de uma seleção. Essa era, naquele momento, a única garantia de acesso ao GA. Esse fato propiciava uma “disputa” entre os principais colégios da capital, que utilizavam os meios de comunicações para popularizar suas listas de aprovados, assim como divulgar suas notas e classificações dos alunos. O processo seletivo era bastante rigoroso e ressaltava seu poder de representação diante da sociedade sergipana, o que para,

Bourdieu (2013, p. 199), significa que, “nada é mais adequado que o exame para inspirar a todos o reconhecimento da legitimidade dos *veredictos* escolares e das hierarquias sociais que eles legitimam [...]”. Os alunos que conseguiram sobressair ao processo seletivo com boas notas, estavam creditados à sociedade como *status* de inteligência e dedicação, além de garantir perpetuação aos seus familiares, cujo o sobrenome os representam.

Sobre essa perpetuação, Bourdieu (2013, p. 202) chamou de *função social* de legitimação das diferenças de classe. Para ele, as sociedades modernas conseguem cada vez mais obter da escola que ela produza e garanta, como tais, cada vez mais indivíduos qualificados, ou seja, [...]. “O exame garante a qualidade social que ele outorga pelo que se poderia chamar de *efeito de certificação*”. Quem participasse do exame admissional de outros colégios não poderia participar do processo seletivo nem do GA, isso era uma regra comum a época. Quanto a essa questão, Bourdieu (2013, p. 312) afirma que.

Os mecanismos objetivos que permitem às classes dominantes conservar o monopólio das instituições escolares de maior prestígio se escondem sob a roupagem de procedimentos, de seleção, inteiramente democráticos, cujos critérios únicos seriam o mérito e o talento, e capaz de converter aos ideais do sistema os membros eliminados e os membros eleitos das classes dominadas [...].

Assim, o mercado escolar tende a sancionar e a reproduzir a distribuição do capital cultural, fazendo com que o êxito escolar seja proporcional à importância do legado da família. Após as inscrições, o primeiro exame admissional ocorreu na primeira semana de dezembro de 1959. Dentro do plano educacional do GA, as turmas não ultrapassariam 25 alunos. Essa era mais uma diferença na metodologia do GA, o que tornava, naquele momento, um fator decisivo para despertar, nos pais, o interesse em colocar seus filhos nesse estabelecimento educacional, pois uma turma com poucos alunos propiciava um melhor rendimento ao aprendizado.

Durante a preparação para instalação do GA, a educação particular em Aracaju estava passando por uma situação complicada. Um surto no aumento das mensalidades desencadeou uma procura por matrículas nos colégios públicos, a exemplo do Colégio Estadual de Sergipe (Atheneu Sergipense). O problema só se normalizou com um anúncio do então presidente da República, Juscelino Kubitschek, determinando que o acréscimo de 35% permitido pela Portaria do Ministério de Educação, sobre os níveis do ano passado, fosse reduzido ao máximo de 10%.

Segundo reportagem do Jornal “*A Cruzada*”, alguns estabelecimentos educacionais elevaram os preços a mais de 50%. Era notadamente uma “indústria do ensino”, que proporcionava uma corrida por novos alunos, desencadeando uma forte concorrência na educação. O Ginásio Jackson de Figueiredo, por exemplo, buscou realizar algumas melhorias em seu espaço físico, visando destaque perante a sociedade. Tendo ciência que o GA funcionaria a partir de março, o Jackson de

Figueiredo antecipou a reinauguração de suas novas dependências para fevereiro de 1960, ou seja, um mês antes da inauguração do GA.

A busca por melhorias e, a inauguração um mês antes do GA, demonstra uma autoafirmação de credibilidade social frente a mais nova “concorrência”, uma vez que o GA tinha como base afirmativa a presença marcadamente religiosa, tanto do padre Luciano Duarte, como da arquidiocese de Aracaju e, claro, a credibilidade já estabelecida pela FCFS. O que, para Chartier (1990), significa que, as representações são entendidas como classificações e divisões que organizam a apreensão do mundo social como categorias de percepções do real. As representações são variáveis, segundo as disposições dos grupos ou classes sociais, e aspiram à universalidade, mas, são sempre determinadas pelos interesses dos grupos que as forjam. O poder e a dominação estão sempre presentes, para ele.

As percepções do social não são de forma alguma discursos neutros, produzem estratégias e práticas (sociais, escolares, políticas) que tendem a impor uma autoridade à custa de outros, por elas menosprezados, a legitimar um projeto reformador ou a justificar, para os próprios indivíduos, as suas escolhas e condutas (CHARTIER, 1990, p. 17).

Dessa forma, buscando legitimar a nova imagem do Ginásio, a direção buscou realizar uma reunião com os futuros professores, na intenção de creditar sua metodologia, e seus conceitos educacionais, tendo a presença do então padre Luciano Duarte. Os principais pontos discutidos foram: metodologia, material didático, mensalidades dos alunos, fardamentos, além de discutir sobre o valor dos salários dos professores. Havia no GA uma disponibilidade a uma educação que complementasse as vivências de seus alunos, uma educação que respeitasse as qualidades individuais, que buscasse incentivar seus alunos a desenvolverem aquilo que cada um dispusessem a fazer, ou seja, o aluno que fosse predisposto à escrita ele iria receber uma atenção maior voltada à escrita, o aluno que fosse melhor nas disciplinas de exatas, iria receber uma atenção maior às atividades de exatas e, assim sucessivamente.

Era uma metodologia diferenciada para época, que havia sido implantada por seu supervisor, o padre Luciano Duarte. Ele acreditava que os professores deveriam trabalhar levando em consideração as habilidades preexistentes de cada aluno. Essa técnica era denominada de Co-Currículo. Segundo Ferretti (1995), essa técnica está relacionada ao conceito de inovação e sua utilização, influencia diretamente o currículo educacional. Para o autor, seria uma proposta de mudança na padronização curricular que se limitava aos conteúdos compartimentalizados das disciplinas, todavia é necessário ressaltar que.

Além da integração, alguns dos modelos identificados (“o Core-Currículo” e o “currículo de atividades”) propõem, também, a mudança do tipo de conteúdo a ser abordado – ao invés de ser determinado pela organização dos campos do conhecimento humano, propõem que seja pelos fenômenos sociais ou pelos

interesses e necessidades dos alunos. Nesse sentido inovar, do ponto de vista da organização curricular, tem significado a proposição de conteúdos que derivam de outros referenciais que não o conhecimento específico compreendido pelas disciplinas (FERRETI, 1995 *apud* NUNES, 2012).

A proposta desse projeto era justamente a interação entre professores e alunos. Esse sistema fazia parte das atividades desenvolvidas em sala de aula, o professor da matéria selecionava entre oito ou dez assuntos diferentes, e os alunos escolhiam quais eles queriam apresentar e como iriam fazer essa apresentação. A proposta era deixar o aluno livre, se alguém não quisesse participar, não participaria. Assim, os alunos que escolhiam participar marcavam a data e dentro daquela aula apresentavam. Essas apresentações eram pontuadas através de notas. Não eram notas fechadas, eram sempre um terço do valor das notas das provas e os outros alunos poderiam dar sugestões para melhorar o desempenho do colega que estava apresentando, no entanto, o valor da nota era sempre determinado pelo professor da matéria.

Além dessa atividade, os alunos eram envolvidos em outras, como, por exemplo, viagens às cidades históricas do Estado. Em sua primeira reunião de professores, a diretora deixa claro a razão pela qual iria adotar essa metodologia, segundo sua proposta, era preciso despertar nos alunos o interesse por conhecer a cultura de seu Estado. Após as excussões, os alunos deveriam fazer trabalhos dissertativos sobre o local visitado, e apresenta-los em sala, interligando-os com as atividades desenvolvidas durante as aulas, para que não parecesse que eram apenas passeios. Essas atividades diferentes estimulavam o aprendizado do aluno, proporcionando uma interação maior entre o conteúdo discutido em sala e o que eles vivenciaram durante os passeios.

A partir de 1961, outras metodologias passaram a ser incorporadas ao GA. Com a chegada da professora Carmelita Pinto Fontes, que assumiu a vice-direção do GA e as disciplinas de português e literatura, outras atividades passaram a ser mais frequentes. A professora Carmelita, apaixonada pela literatura, e aproveitando as condições favoráveis do GA, desenvolveu junto aos seus alunos um clube de literatura, denominado de Clube de Leitura Tobias Barreto, com reuniões frequentes para discutir literatura. A partir desse clube, houve a criação do “Jornal Mural” semanal, uma espécie de quadro de madeira pendurado no pátio do Ginásio, onde eram fixados os trabalhos dos alunos. Ao perceber a qualidade das escritas, a professora Carmelita resolveu publicá-los no Jornal *A Cruzada*. Tendo livre acesso, pois esta era colaboradora do jornal, criou a coluna “Pequenos Escritores”, iniciada a partir de setembro de 1961.

A partir de julho de 1962, a coluna passou a se chamar “Jovens Escritores”, o que possibilitou abertura para alunos de outras instituições, a exemplo do Colégio Estadual de Sergipe, do Instituto de Educação Rui Barbosa e até alunos do interior do Estado. Essas produções giravam em torno dos trabalhos escolares, mas também de outras escritas, como, resenhas de livros, homenagens, além de informações de interesses da juventude aracaçuana.

A partir da criação da coluna e percebendo a qualidade dos trabalhos produzidos

pelos alunos, a professora Carmelita fundou, em 17 de setembro de 1962, a Academia Sergipana de Letras de Jovens Escritores/ASLJE. A sessão solene de inauguração ocorreu no Instituto Histórico e Geográfico de Sergipe/IHGSE, com a presença de autoridades, como, Antônio Monteiro de Jesus, representante do governador do Estado; a professora Rosália Bispo dos Santos; do padre Luciano Duarte; como paraninfo da turma; a professora Bernadete Galrão, diretora do Ginásio Salvador e, claro, da professora Carmelita Pinto Fontes. A solenidade foi presidida pelo professor João Evangelista Cajueiro, na época o presidente da Academia Sergipana de Letras/ASL.

A Academia de Letras de Jovens Escritores criada por Carmelita, fundada a princípio com alunos do GA, se caracterizou em um movimento de propagação da cultura, fato destacado pelo Jornal “A Cruzada” em 1965.

No propósito de apoiar a magnífica obra que a nossa colaboradora poetisa Carmelita Pinto Fontes (Gratia Montal), realiza em Sergipe através da Academia Sergipana de Letras de jovens Escritores, despertando e incentivando vocações na classe estudantil, para a vida intelectual e ampliando a cultura em nosso meio, “A Cruzada” volta a apresentar sua coluna “Jovens Escritores”, destinada a divulgar trabalhos literários dos membros da referida Academia. Sendo ASLJE composta de adolescentes que ainda cursam o ginásio ou um dos cursos colegiais, advertimos os leitores de que devem apreciar esta coluna tendo em vista a fase psicológica e cultural em que se encontram os autores que aqui desfilarão (A CRUZADA, 16/10/1965, nº 1.424).

Além das atividades relacionadas à escrita literária, o Ginásio, através da professora Carmelita, desenvolveu outras atividades, por exemplo, o curso de teatro, de música de pinturas. O GA, através de suas metodologias, buscava valorizar o aprendizado do aluno despertando nestes as habilidades que estavam predispostas. Para isso, buscava estimulá-los a participarem de outros clubes que pudessem contribuir para um melhor aprendizado. Para tanto, havia o clube de geografia organizado pela professora Aldeci Figueiredo e o clube de ciências denominado de “Clube de Ciências Osvaldo Cruz”, organizado pela professora Lindalva Cardoso Dantas.

Sempre buscando um aprendizado mais completo e a fim de envolver os alunos cada vez mais com sua cultura, o GA desenvolvia atividades relacionadas às festas comemorativas, tanto locais como nacionais. A exemplo das festas cívicas, juninas e, principalmente da Páscoa. Nesta, o GA aproveitava para despertar no aluno a questão religiosa, uma vez que seu supervisor era o padre Luciano Duarte.

Segundo Cândido (2007, p. 14), as festas nas instituições escolares possibilitam outros objetivos além da celebração, elas são responsáveis pelos ensinamentos de conteúdos e de comportamentos aceitáveis socialmente, [...], “um fértil veículo para divulgação e legitimação dos valores apreciados na escola e na sociedade”. Já para Julia (2001), as festas, como parte da cultura escolar representam um conjunto de normas que definem conhecimentos a ensinar e condutas a inculcar. É um conjunto de práticas que permitem a transmissão desses conhecimentos, normas e práticas

coordenadas a finalidades que podem variar segundo as épocas (finalidades religiosas, sociopolíticas ou simplesmente de socialização), assim,

[...], as normas e as práticas não podem ser analisadas sem se levar em conta o corpo profissional dos agentes que são chamados a obedecer a essas ordens e, portanto a utilizar dispositivos pedagógicos encarregados de facilitar sua aplicação [...]. (JULIA, 2001, p. 10-11).

Para Cândido (2007, p. 21), “as festas escolares não podem ser pensadas de forma separada das representações de escola, aluno, professor, sociedade, população, pátria e cidadãos que elas procuram disseminar”. Ou seja, as escolhas das datas que são comemoradas, no ambiente escolar, dizem muito a respeito do projeto social e político que a escola assume naquele contexto sócio-político, ou seja, da representação de escola que precisaria ser construída e disseminada. Como boa parte dos estabelecimentos educacionais da época, o GA não ficava de fora dos desfiles de Sete de Setembro. Essa era outra oportunidade para inculcar nos alunos o sentimento de civilidade e amor à Pátria. Segundo Horta (1994, p. 232) a educação cívica visaria,

[...] “a formação da consciência patriótica”, criando na alma das crianças e dos jovens o sentimento de que o Brasil é uma entidade sagrada, e de que a cada cidadão cabe uma parcela de responsabilidade pela sua segurança, pelo seu engrandecimento e pela sua perpetuidade, e ainda de que, a exemplo dos grandes brasileiros do passado, deve cada brasileiro de hoje estar por tal forma, identificado com o destino da pátria, que se consagre do seu serviço com o maior esforço, e esteja, a todo o momento, pronto a dar por ela a própria vida.

Dentro dessa perspectiva, o GA não poderia ficar de fora dos desfiles cívicos, já que se tratava de um Ginásio que buscava preparar seus alunos, dentro dos princípios morais e respeitando as regras sociais. Durante os desfiles, os alunos podiam expressar seus sentimentos de orgulho por estudar num ambiente inovador. Segundo Mendes (2009), a relação escola e civismo, tende a delinear no aluno atitudes e comportamentos que contribuem para o desenvolvimento dos cidadãos em seu dia a dia, na defesa de certos valores e práticas assumidas como fundamentais para a vida coletiva, para a preservação da harmonia e melhoramento do bem-estar de todos.

Dessa forma, a autora defende uma educação voltada para os princípios morais e cívicos. Segundo ela, somente o respeito aos valores, às instituições e às práticas especificamente políticas podem melhorar um país. Dentro dessa conjuntura, os alunos desenvolviam uma aproximação mais participativa com relação às festas cívicas. Além de ser um momento de descontração, era uma oportunidade para demonstrar à sociedade seu amor pelo Ginásio, pela pátria e, principalmente, o orgulho em fazer parte de um estabelecimento educacional tão inovador para a época.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao analisarmos as ações de Dom Luciano José Cabral Duarte na organização e consolidação do Ginásio de Aplicação da Faculdade Católica de Filosofia de Sergipe durante os anos de 1960 e 1965, percebemos que as metodologias implantadas naquele estabelecimento educacional, tiveram como proposta traçar um novo quadro professorado à sociedade sergipana, buscando atender às mudanças advindas do progresso econômico e sobretudo social. Essas metodologias serviram de aporte às ações de professores dispostos à essas mudanças, que atuavam entre os diversos espaços educacionais no Estado, muitos deles divididos entre atividades de áreas distintas da educação.

Dessa forma, as ações pedagógicas disseminadas no Ginásio de Aplicação sob as ordens da Arquidiocese de Aracaju representada por seu supervisor, Dom Luciano Duarte, perpassaram os muros do GA. Seus alunos receberam a marca de uma educação qualificada para suas vidas, muitos deles se tornaram professores, artistas, poetas, cientistas, matemáticos e políticos de destaque na sociedade sergipana e no cenário nacional. Os alunos concludentes das primeiras turmas do Ginásio de Aplicação de Sergipe experimentaram uma educação completa, que buscava assegurar a estes, suas vivências e habilidades preexistentes, valorizando acima de tudo o ser humano e sua capacidade de aprender.

REFERÊNCIAS

BERGER, Miguel André. **Estágio supervisionado**: exploração da/ou contribuição para a escola? **Educação**, p. 30 -32; agosto de 1985.

BIOTO-CAVALCANTI, Patrícia; BUENO, Ivana Santiago. **Relação Teoria-Prática na Formação de Professores**: Escolas de Aplicação e Cursos de Pedagogia. Artigo apresentado ao VIII colóquio da UNINOVE/Universidade Nove de Julho/São Paulo/SP, 2011.

_____, Patrícia. **Escolas de Aplicação**: um Capítulo na História da Formação de Professores no Brasil. (IN) Instituições e Práticas Escolares no Brasil: reflexões na História. SOUZA, Josefa Eliana, JUNIOR, Hamilcar Silveira Dantas. (Organizadores). São Cristóvão. Ed. UFS. 2013.

BOURDIEU, Pierre. **A Economia das Trocas Simbólicas**. (ORG) Sergio Miceli. São Paulo. Ed. Perspectiva, 2013.

CALDAS, Maria Hermínia. **Vultos da História da Educação em Sergipe**. Aracaju, SE. Ed. Infographics, 2015.

CÂNDIDO, Renata Marcílio. **Culturas da Escola**: As Festas Escolares em São Paulo (1890-1930). 2007. (Dissertação de Mestrado em Educação), Universidade de São Paulo/SP.

CHARTIER, Roger. **A História Cultural**: entre práticas e representações. Tradução: Maria Manuela Galhardo. Rio de Janeiro. Ed. Bertrand Brasil, 1990.

COSTA, Rosemeire Macedo. **Fé, Civilidade e Ilustração**: as memórias de ex-alunas do Colégio Nossa Senhora de Lourdes (1903-1973). Dissertação de Mestrado em Educação do Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe. São Cristóvão/SE. 2003.

FERRETTI, Celso João. A Inovação na Perspectiva Pedagógica. In: GARCIA, Walter Esteves. **Inovação Educacional no Brasil**: problemas e perspectivas. 3. ed. São Paulo. Autores Associados, 1995.

GRAÇA, Tereza Cristina Cerqueira Da. **Pés-de-Anjo e Letreiros de Neon**. Ginásios na Aracaju dos anos dourados. São Cristóvão – SE. Ed. UFS. 2002.

GUARANÁ, Armindo, **Diccionario Bio-Bibliographico Sergipano**. Rio de Janeiro/S. Ed., 1925 (p.271-274).

HORTA, José Silvério Baia. **O Hino o Sermão e a ordem do dia**: regime autoritário e a educação no Brasil. Rio de Janeiro. Ed. UFRJ, 1994.

JULIA, Dominique. **A Cultura Escolar como objeto Histórico**. Tradução de Gizele de Souza. Revista brasileira de história da educação, nº 1, jan/jun. 2001.

MARCIEL, Ane Rose de Jesus Santos. **Entre Fatos e Relatos**: as trajetórias de Carmelita Pinto Fontes e Rosália Bispo dos Santos na educação sergipana (1960-1991). Dissertação apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Federal de Sergipe, 2016.

MARQUES, Alex Escalé; BARBOSA, Maria do Carmo; MAGALHÃES, Camila Aguiar do Monte de. BARBALHO, Maria Goretti Cabral. **Valor Contributivo dos Colégios de Aplicação em Universidades Federais**: o Caso do Núcleo de Educação da Infância (Nei) na UFRN. Artigo apresentado no VIII Simpósio de Excelência em Gestão e Tecnologia na Universidade Federal do Rio Grande do Norte, 2011.

MENDES, Lícia de Fátima Gonsioroski. **Educação para a Gestão da Mobilização e Segurança Nacional**. Revista do Portal de Educação do Exército Brasileiro, RJ, jan, 2009.

NUNES, Martha Susana Cabral. **Colégio de Aplicação da UFS**: memórias de um ginásio de ouro. São Cristóvão. Editora UFS, 2012.

PILETTI, Claudino. **História da Educação**: de Confúcio a Paulo Freire. Ed. Contexto. São Paulo 2013.

Fontes Documentais

Jornal: A CRUZADA – 1950, 1951, 1957, 1958, 1959, 1960, 1961, 1965.

Relatório de Verificação Prévia – Inspeção Federal, 30/06/1959.

Ata da primeira reunião dos professores do Ginásio de Aplicação, 05/03/1959.

PARTICIPAÇÃO COMO ESTRATÉGIA UNIVERSITÁRIA NA PERSPECTIVA DE UMA SOCIEDADE MULTIDIMENSIONAL

Fabiana Pinto de Almeida Bizarria

Doutora e Mestre em Administração - Universidade de Fortaleza. Especialista em Saúde Pública pela Universidade Estadual do Ceará e Graduada em Psicologia pela Universidade Federal do Ceará. Bolsista CAPES/Programa de Suporte à Pós-Graduação de Instituições de Ensino Particulares no Mestrado e Bolsista FUNCAP/ Fundo de Inovação Tecnológica no Doutorado. Experiência profissional em Gestão de Pessoas e Psicologia do Trabalho. Experiência docente em cursos de graduação e pós graduação, com orientações de Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação e Especialização) e participação em bancas. Pesquisas na área de Educação, Ensino Superior, Gestão de Pessoas, Sustentabilidade e Epistemologia. Estudos no campo da Decolonialidade, Solidariedade, Racionalidades, Epistemologias do Sul, Gestão Social e Gestão Participativa

Mônica Mota Tassigny

Graduação em Educação (1986), mestrado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (1994), doutorado em *Socio-Economie du développement - Ecole des Hautes Études en Sciences Sociales* (2002) e doutorado em Educação pela Universidade Federal do Ceará (2002). Atualmente é professor titular da Universidade de Fortaleza, do prog pós-graduação direito constitucional e do programa de pós-graduação administração. Pesquisas e publicações nas áreas: educação, cultura, cidadania, sustentabilidade, inclusão,

comunicação, ensino e pesquisa, formação humana, trabalho e ética. Membro titular da Academia Metropolitana de Letras de Fortaleza.

Flávia Lorene Sampaio Barbosa

Graduação em administração pela Universidade Federal do Piauí (2003), especialização em Gestão Empresarial pela Universidade Estadual do Piauí e mestrado em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (2012) e doutora em Administração de Empresas pela Universidade de Fortaleza (2018). Atualmente, professora efetiva do Curso de Administração da Universidade Federal do Piauí, Campus Floriano. Temas de interesse: Capacidades Dinâmicas e Governança Corporativa

RESUMO: O ensaio busca explorar a participação como estratégia universitária na elaboração de ciência social engajada com teoria e prática na superação de problemas econômicos, sociais e ambientais, diante da responsabilização dos atores na construção de sistemas sociais propícios à realização da vida humana. O diálogo em torno da Universidade e da solidariedade, em termos de alternativas à problemáticas econômicos e sociais caminham no sentido de ampliar a contextualização da Universidade como instituição-chave na defesa de um desenvolvimento econômico-social plural e favorável à solidariedade mediante estratégias participativas. Sendo a participação

estratégica no sentido de afirmar o potencial de projetos solidários, a Universidade, mediante metodologias participativas, pode contribuir com o desenvolvimento em respeito às necessidades específicas dos contextos sociais. Nesse caso, teoriza-se uma sociedade pautada pela pluralidade social e, ao mesmo tempo, consideram-se diretrizes substantivas em relação a problemas e soluções no âmbito de práticas transformadoras.

PALAVRAS-CHAVE: Participação. Universidade. Sociedade Multidimensional. Solidariedade. Pluriversidade.

ABSTRACT: The essay seeks to explore participation as a university strategy in the elaboration of social science engaged in theory and practice of overcoming economic, social and environmental problems, facing the responsibility of the actors in the construction of social systems conducive to the realization of human life. The dialogue around the University and solidarity, in suits of alternatives to economic and social problems, are aimed at broadening the contextualization of the University as a key institution in the defense of a plural economic and social development favorable to solidarity through participatory strategies. Being the strategic participation in the sense of affirming the potential of solidarity projects, the University, through participative methodologies, can contribute with the development in respect to the specific needs of the social contexts. In this case, a society based on social plurality is theorized and, at the same time, considered substantive guidelines in relation to problems and solutions within the framework of transformative practices.

KEYWORDS: Participation. University. Multidimensional Society. Solidarity. Pluriversity.

RÉSUMÉ: Le test vise à explorer la participation en tant que stratégie universitaire dans le développement des sciences sociales engagées avec la théorie et la pratique de surmonter économique, social et environnemental, sur la responsabilité des acteurs de la construction des systèmes sociaux propices à la réalisation de la vie humaine. Le dialogue autour de l'Université et de la solidarité dans les questions économiques et sociales aux costumes alternatifs vont vers l'élargissement du cadre de l'Université comme une institution clé dans la défense d'un développement économique et social pluriel et en faveur de la solidarité grâce à des stratégies participatives. Être un enjeu stratégique pour affirmer le potentiel des projets de solidarité, l'Université, grâce à des méthodes participatives peuvent contribuer au développement du respect des besoins spécifiques des contextes sociaux. Dans ce cas, il théorisé si une société guidée par la pluralité sociale et en même temps, sont considérés comme des lignes directrices de fond sur les problèmes et les solutions dans le contexte des pratiques de transformation.

MOTS-CLÉS: participation. Université. La société pluridimensionnelle. Solidarité. Pluriversidade.

1 | INTRODUÇÃO

O anúncio do século XXI despertou debates sobre problemas de uma sociedade cujo futuro parece incerto, turbulento (MORIN, 2000; SANTOS, 1989, 2010; KLINKSBERG, 1998; DEMO, 2006). Rupturas epistemológicas tornam-se expressão presente, na perspectiva de novas elaborações conceituais capazes de melhor compreender e subsidiar soluções no sentido da justiça social (VALLE, 2005; DEMO, 1982; SANTOS, 1989; KLINKSBERG, 1998).

A segunda metade do século XX reflete o momento em que o modelo capitalista apresenta descompasso com o desenvolvimento socioambiental, ao mesmo tempo que a ciência social tradicional, amparada pela ciência moderna, parece incapaz de solucionar o impasse (DEMO, 1982; SANTOS, 1989; VALLE, 2005). Desequilíbrios entre capital, acumulação e consumo enredaram críticas diante de um prognóstico que comprometia o futuro do planeta (MEBRATU, 1998; KLINKSBERG, 1998).

O impasse também revela o poder de expressão da economia capitalista como um regime cultural, civilizacional e ideológico (SANTOS, 2009; SINGER, 2005), regulando, inclusive, a cidadania (DEMO, 2006). Em adesão à ideia de que “a crise, a verdadeira crise, é continuar tudo como está” (SANTOS, 1999, p. 42), têm-se que “o desconforto, o inconformismo ou a indignação perante o que existe suscita impulso para teorizar a sua superação” (SANTOS, 1999a, p. 197).

Nesses termos, apontam-se desafios à consecução de um projeto de existência onde sistemas sociais possam coexistir, limitando-se a esfera econômica (RAMOS, 1989; SANTOS, 1989), ou pensando-a de forma solidária, cooperativa e não competitiva (SINGER, 2002). Na esteira da superação, percebe-se a necessidade de maior envolvimento das ciências sociais com a construção de projetos de vida em sociedade (SANTOS, 1989), sendo esta aberta para a realização de múltiplos sistemas sociais (RAMOS, 1989), com base em um novo aporte epistemológico, que aproxime-se de uma realidade pluriversa e política, numa perspectiva pragmática (DEMO, 1982; SANTOS, 2002).

Substância adicional às tensões imputadas à relação entre ciência e sociedade encontra-se em países periféricos, quando movimento de cunho nacionalista (HEARDY, 1970) faz emergir críticas ao modelo hegemônico ocidental (constituída pelas necessidades de dominação colonial), quando a colonialidade do saber revela que a distância entre ciência e sociedade, reafirma a necessidade de um compromisso político com as consequências de seu fazer (por isso pragmática) (RAMOS, 1996; MIGNOLO, 2004; LANDER, 2005)

Uma sociedade que reflete tais questões (ciência e sociedade em relações destrutivas), aponta entraves a defesa de um futuro mais equânime, sustentável e solidário (MISOCZKY; BÖHM, 2012). Neste, encontra-se à ideia de uma ciência engajada, que percebe a participação como estratégica para subsidiar o desenvolvimento sustentável e solidário pelo encontro da ciência com sociedade

considerando o viés político (DEMO, 1982; THIOLENT, 2005; RAMOS, 1996; 1989), o que reivindica o reencontro da Universidade com projetos de sociedade (SANTOS, 1989; DEMO, 2006).

Da estreita relação da ciência com a sociedade, e da ampla possibilidade de abordagem desta, recorre-se a reflexão da universidade diante da sua relevância e pertinência social (SPATTI, SERAFIM, DIAS, 2016). Para tanto, a discussão busca indagar o que a universidade pretende ser, numa perspectiva de definir que modelo de sociedade ela pode mediar (MANNHEIM; STEWART, 1974). A convocação da Universidade para dar respostas às demandas sociais pela sua responsabilidade na formação crítica revela caminho para refletir a construção de projetos sociais em modelo de sociedade mais solidário (SANTOS, 1989; LIANZA; ADDOR; CARVALHO, 2005).

Nesse caminho, um panorama de crises vivenciado pela universidade ajuíza o conteúdo político de sua função social, ao passo que as estratégias de enfrentamento no curso da sua relegitimação junto à sociedade evidencia a centralidade da participação como instrumento de mediação social (SANTOS, 1989; 2010). Sendo basilar à afirmação de sistemas democráticos, aspectos participativos são assumidos na dinâmica de uma ciência capaz de identificar necessidades e potencializar criatividade na condução de uma vida mais solidária (DEMO, 1982).

Tornar inteligível e assumir saberes e práticas sociais diversas no fazer ciência, o que Santos (1989; 2002; 2010) define como ecologia de saberes, qualifica o tipo de participação que acredita-se necessária à expansão democrática e à mediação política da universidade em relação à ciência e a sociedade, ao passo que amplia experiências, transformando um futuro abstrato em possibilidades que vão se construindo no presente (o ainda-não) (Sociologia das Ausências), pelas ampliações das pistas e dos sinais das práticas emergentes (Sociologia das Emergências) (SANTOS, 2002). Assim, pela ecologia de saberes define-se “nova relação paradigmática com a natureza, que substitui a relação paradigmática moderna” (SANTOS, 1999, p. 42).

No âmbito Universitário, a realização da ecologia de saberes como uma prática participativa de saber/conhecimento-emancipatório possui na atividade extensionista locus privilegiado (SANTOS; 1989, 2010). Nesse caminho, a universidade pode ensinar à solidariedade em defesa de modelos sociais, cuja política alocativa de recursos (Paraeconomia) (RAMOS, 1989) configure uma vida social menos desigual, com o objetivo de alcançar a sustentabilidade social, econômica e ambiental (EID; PIMENTEL, 2005), uma boa sociedade com base na formação de comunidades cívicas (PUTNAN, 2001).

Sendo a orientação dialógica com a sociedade civil importante pauta de discussões em políticas públicas (CARNEIRO; MENICUCCI, 2013), a realização da ecologia de saberes torna-se mais urgente em função do reconhecimento da diversidade cultural, social e étnica presente em um projeto participativo (SANTOS, 2007 – Abissal. A pluralidade epistemológica e a consideração de diferentes versões de violência são

trazidas à discussão da ciência, ao passo que a tradução de projetos de vida-existência é ponto de referência na interação com a sociedade (SANTOS, 2007 – Abissal

A sociedade multicêntrica, com base em participação e ecologia de saberes (e consideração da diversidade) parece conferir interação entre Santos (2002) e Ramos (1989), no âmbito de uma crítica propositiva. Nesta, a paraeconomia pode ser ativada por um fazer-ciência diante de um fazer-sociedade, em bases solidárias e emancipatórias.

A participação como estratégia na construção de ciência e na afirmação da responsabilidade social universitária pode conduzir à modelos alternativos de desenvolvimento econômico e social que privilegiem às dimensões comunais da vida humana (HEIDEMAN, 2009). Nesse caso, a Universidade apresenta-se como instituição capaz de ativar processos de desenvolvimento solidário (SINGER, 2005; LIANZA; ADDOR; CARVALHO, 2005), assumindo que é na coletividade que o ser humano realiza e exerce sua multidimensionalidade (RAMOS, 1989), tanto no que se refere à compreensão da realidade, como na criatividade na condução de experiências sociais.

Considerando, portanto, a solidariedade como requisito político ao qual a Universidade pode projetar no seu fazer-ciência social, a pesquisa busca explorar a participação como estratégia universitária na elaboração de ciência social engajada com teoria e prática de superação de problemas econômicos, sociais e ambientais, diante da responsabilização dos atores na construção de sistemas sociais propícios à realização da vida humana.

Nesse caminho, o ensaio teórico é acolhido como metodologia aberta à novas ideias, concepções e teorias, conduzidos por inquietação e desejo de superação de problemáticas teórico-empírico insolúveis pelas teorias dadas, concepções institucionalizadas (MENEHETTI; 2011). O diálogo em torno da Universidade e da solidariedade, em termos de alternativas à problemáticas econômicos e sociais visa “(...) se não o esboço de uma teoria, pelo menos algumas intuições que lhe confirmem originalidade e criatividade”. (BERTERO, 2011, p. 342). Estas caminham no sentido de ampliar a contextualização da Universidade como instituição-chave na defesa de um desenvolvimento econômico-social plural e favorável à solidariedade mediante estratégias participativas.

2 | RESGATANDO AS CRISES DA UNIVERSIDADE

As pessoas assim conscientes da mudança precisam digerir e assimilar o conhecimento que é seu através da educação e descobrir quais serão os aspectos importantes desse conhecimento. Cumpra-lhes fazer a prospecção de ideias além do seu tempo (MANNHEIM; STEWART, 1974, p. 55).

Da condução de incertezas à possibilidades para o século XXI, possui, nessa

pesquisa, a problematização da pertinência social da Universidade. Para tanto, recorre-se à Santos (1989, 2010), para compreender os obstáculos na realização dessa função e as estratégias de enfrentamento-base de uma nova orientação com a sociedade. As crises de hegemonia, legitimidade e institucionalidade fazem parte da discussão do colapso da ciência moderna, ao passo que resultam de conflitos da instituição universitária frente à expansão da sociedade capitalista.

O prognóstico da Universidade na transição entre séculos XX e XXI (SANTOS, 1989b), foi reafirmado 10 anos após sua publicização (SANTOS, 2010). Desse intervalo, o autor confirma as crises, as exemplifica e informa que a legitimidade é a mais perceptível, ao passo que também é a que merece maior atenção.

A crise de hegemonia emerge da conturbada relação entre alta cultura *versus* cultura popular, educação *versus* trabalho, teoria *versus* prática, todas sendo tencionadas no âmbito da sua identidade social e histórica ao passo que é requisitada a adaptar-se à economia capitalista. A demanda por conhecimento técnico-instrumental faz com que a universidade reflita suas prioridades formativas e aflore o debate entre pesquisa básica e pesquisa aplicada, o que coloca em evidência que a crise de hegemonia reflete na Responsabilidade Social Universitária (RSU) (SANTOS, 1989a, 2010).

Ainda no âmbito dessa crise, a cultura acadêmica, revestida de prestígio, isola-se numa “realidade ou ficção verossímil da *performance* científica”. (SANTOS, 1989, p. 27). Esse universo descontextualiza o fazer universitário e, ao mesmo tempo, dificulta compreensão, análise e solução das pressões econômico-instrumental de mercado sobre a instituição e seus atores. A democratização do acesso de uma formação para o mercado questiona a cultura elitista da Universidade, sendo esta a questão-base da *crise de legitimidade*. Dessa forma, a reivindicação por direitos sociais, atrelada à uma sociedade centrada no mercado (RAMOS, 1989), coopera com a ideia de que a Universidade não realiza seus objetivos.

A crise de legitimidade assume duplo sentido: a demanda pela formação para o mercado e, ao mesmo tempo, a resolução de problemas via RSU. Considerando que a segunda pode vir a questionar a primeira, têm-se um problema de institucionalidade à medida que há embate em torno da realização de valores, traduzido em sua missão social *versus* sujeição à lógica produtivista do capital (SANTOS, 1989, 2010). Quando a formação para o mercado e a RSU caminham juntos, sem a crítica a centralidade do mercado, limitam-se as possibilidades de uma nova institucionalidade, com base na difusão de modelos alternativos ao próprio mercado. A crise de institucionalidade, portanto, corresponde às consequências de desgasta da hegemonia e da legitimidade, no nível da autonomia e das funções e relações que a Universidade deve estabelecer com a sociedade.

A figura 1 ilustra, em resumo, o panorama das crises definidas por Santos (SANTOS, 1989, 2010), ao mesmo tempo que explora aspectos da gestão das tensões em torno de suas conjunturas.

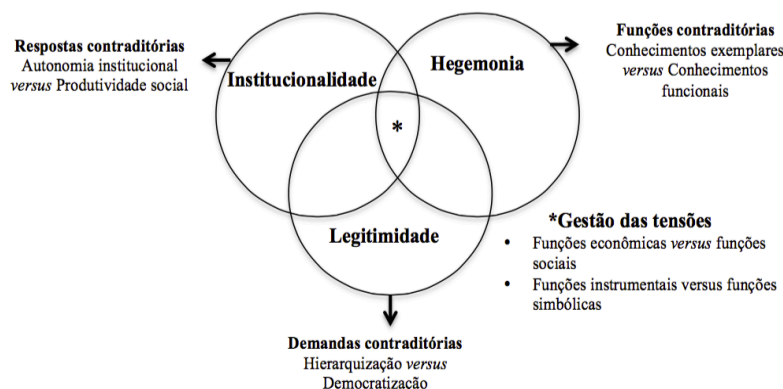


Figura 1 - Crises que impõem desafios à Universidade

Fonte: Adaptado de Santos (1989, 1999, 2007, 2010)

Funções, demandas e respostas contraditórias revelam o cenário de transição da universidade para o século XXI. No âmbito das crises é crítica a dualidade econômico-social com amparo em um modelo de sociedade dúbio em relação à um mercado contestado, mas necessário. A crise institucional, por exemplo, é agravada quando a autonomia em relação às funções passa a ser regulada por critérios de eficácia, performance e produtividade (SANTOS, 1989; 2010; DEMO, 2006). Assim, se torna ambígua “a quem” e “para quê” o ensino superior serve nesse contexto, considerando adesão à determinadas respostas do discurso capitalista sobre a resolução dos problemas via desenvolvimento econômico.

De toda forma, Santos (1989, 2010) assume urgente o enfrentamento das crises e sugere alternativas que colocam peso sobre o papel social da Universidade, quando saberes e práticas alinham-se à demandas por resoluções de problemas sociais. Nessas proposições está implícita a crítica à centralidade do mercado na sociedade, embora esta seja melhor explorada por Ramos (1989) quando desenha alternativa à centralidade econômica.

3 | ENFRENTAMENTO DAS CRISES DA UNIVERSIDADE

Não basta dizer que este ou aquele sistema, teoria ou política educacional são bons. Precisamos determinar *para quê* são bons (MANNHEIM; STEWART, 1974, p. 66, grifo do autor).

Ciência propositiva parece ganhar maior expressão quando se defende uma epistemologia pragmática (SANTOS, 2002). Falar em crises sem apontar soluções possíveis não expressa o compromisso com a transformação social tanto de Boaventura de Sousa Santos, como de Alberto Guerreiro Ramos. Esse ponto é particularmente perceptível na lei do comprometimento da redução sociológica (RAMOS, 1996), bem como na concepção de subjetividades rebeldes (SANTOS, XX).

O enfrentamento das crises da universidade assume o pressuposto de que esta deve ser uma solução para problemas sociais e não um obstáculo adicional, como observado nos últimos quarenta anos (SANTOS, 2012), e, ao mesmo tempo, “torna-la um ator vital no processo de desenvolvimento” (LIANZA; ADDOR; CARVALHO, 2005, p. 30). É no interior do fazer-universidade que são observadas potencialidades, quando práticas e saberes emergentes entram no circuito científico, dando ensejo a uma melhor definição de sua pertinência social.

Em anelo às estratégias, Santos (1989, 2010) define princípios na condução de uma nova institucionalidade, diante de busca de reorientação com a sociedade. É central nesse objetivo, assumir postura contra-hegemônica, um saber que embasa uma globalização alternativa. Ao mesmo tempo que a democratização do acesso é requerida socialmente, Santos (1989, 2010) fala na democratização do conhecimento que, ao mesmo tempo que projeta respostas à problemas sociais concretos, convoca múltiplas formas e fontes de saber na formulação desse conhecimento. Teoria e prática, nessa visão, tornam-se indissociáveis fazendo parte da transição de um saber universitário, para o pluriversitário, que objetiva, por último, a consolidação de uma formação para a cidadania (SANTOS, 2010).

A pluriversidade é a tônica de uma saída pluralística que se contrapõe ao saber-universitário-hegemônico difundido ao longo do século XX. Este é questionado pelo fato de sua orientação disciplinar, descontextualizada e determinística, quando pesquisadores em defesa de teorias dirigem a relevância dos problemas de investigação quando situam previamente as metodologias e os ritmos das pesquisas (SANTOS, 2010).

O objeto científico no saber-universitário, para Santos (1989, 2010), segue um desenho homogêneo de difusão de códigos específicos, de posse de um grupo de pesquisadores responsáveis pelo cerceamento da ciência, da pesquisa e dos problemas a serem resolvidos. Com isso, a cultura universitária se volta à construção de conhecimento alheio à realidade social tornando-se um fim em si mesmo, o que consubstancia-se na *irresponsabilidade social do conhecimento científico universitário*. Sobre este ponto Santos (2010, p. 29) informa que a universidade “produz conhecimento que a sociedade aplica ou não, uma alternativa que, por mais relevante socialmente, é *indiferente ou irrelevante* para o conhecimento produzido” (SANTOS, 2010, p. 29).

Esta na gênese de um saber-pluriversitário, a *responsabilidade social do conhecimento universitário*, quando “o princípio organizador da sua produção é a aplicação que lhe pode ser dada” (SANTOS, 2010, p. 29). Reclama-se, portanto, uma ciência que seja, ao mesmo tempo, social e aplicada, quando “a sociedade deixa de ser um objeto das interpelações da ciência para ser ela própria sujeita de interpelações à ciência” (SANTOS, 2010, p. 29). Com esse perfil, a ciência ainda assume a diversidade como requisito de validade, ao passo que as experiências sociais são requeridas à construção de conhecimento válido.

A receptividade da ciência à saberes e práticas sociais heterogêneos é denominada

por Santos (1989, 2002, 2010) de ecologia de saberes, sendo uma epistemologia e uma prática que se realiza de diferenças feitas de reconhecimentos recíprocos, abrangendo, então, o que hoje é ininteligível, por escapar à apreensão da ciência moderna ocidental-eurocêntrica. A ecologia, então, reforça que a relação entre saberes e seus agentes deve ser construtiva, baseada em interações sustentáveis e dinâmicas, sem comprometer a sua autonomia de cada um deles (SANTOS, 2007 – Abissal).

Pensar em termos contra-hegemônicos, admitindo a ecologia de saberes embasam o saber-pluriversitário. Na construção desse, as redes colaborativas são especialmente identificadas por Santos (1989, 2010), em função do potencial democrático das interações (pesquisadores-atores-sociedade) distantes de uma cultura competitividade de *performance* e de *rankings*, quando se privilegia partilha e mobilidade em todos os desenhos organizativos do fazer-pluriversidade.

Para Santos (2010) os atores das redes devem ter como princípio densificá-la, democratizá-la e qualifica-la por meio das estratégias do acesso, da extensão, da pesquisa-ação e da ecologia de saberes e, inclusive, “fomentar e intensificar as formas de cooperação transnacional que já existem e multiplica-las (...) segundo princípios de *benefício mútuo e fora do quadro dos regimes comerciais*” (SANTOS, 2010, p. 84-85). Nesse caso, Santos (2010) reforça a densificação de redes na busca de sinergias regionais, a exemplo da Comunidade dos Países de Língua Portuguesa (CPLP), considerando-a “um espaço multilateral com um enorme potencial para a *transnacionalização cooperativa e solidária da universidade*”. (SANTOS, 2010, p. 85).

Ao mesmo tempo que Santos (1989, 2010) compreende necessárias redes colaborativas mediadas por uma razão distinta da instrumental, não exclui a universidade do cenário econômico, e identifica que as interações com mercado devem ser guiadas de forma que este não se imponha na realização da missão institucional.

não se exclui a utilidade para a própria universidade de uma interação com o meio empresarial em termos de identificação de novos temas de pesquisa e de aplicação tecnológica e de análises de impacto. O importante é que a universidade esteja em condições de explorar esse potencial e para isso não pode ser posta *numa posição de dependência* e muito menos de *dependência ao nível da sobrevivência* em relação aos contratos comerciais (SANTOS, 2010, p. 66).

A dependência da universidade em relação ao mercado possui dois aspectos. A submissão do fazer-ciência ao mercado pela validade de seus enunciados no âmbito do que Santos (1989) defende como crise da ciência moderna, e a sujeição da universidade no âmbito político à fatores econômicos em função de sua sobrevivência. No primeiro caso, a construção de outros parâmetros de validade científica, definido pela ecologia de saberes, coloca em ascensão uma definição de sociedade que não seja centrada na economia. No segundo, com base nessa nova projeção, a análise veicula contornos à questão política, no âmbito de diretrizes alocativas de recursos que sustente novos parâmetros.

Soma-se ao projeto pluriversidade a democracia externa, no sentido de a Universidade colocar-se “sujeita à regras que tornem transparentes as relações entre a universidade e o seu meio social e legitimem as decisões tomadas no seu âmbito” (SANTOS, 2010, p. 76); e a democracia interna, quando participação ativa de órgãos internos extrapola funções consultivas.

Fechando o ciclo dos princípios e dos objetivos, têm-se a avaliação, também de cunho participativo, com mecanismos de auto-avaliação e hetero-avaliação, uma avaliação tecnodemocrática (SANTOS, 2010). Nesse escopo, acentua os princípios de auto-gestão, auto-legislação e autovigilância dos processos avaliativos, considerando-os etapa de aprendizagem política e de construção de autonomias dos atores e das instituições (SANTOS, 2010).

Em síntese, a figura 2, apresenta princípios, objetivos e estratégias (tema no tópico seguinte) e coloca em evidência o que Santos (1989, 2010) considerou na interseção desses pontos, no caso, a necessidade de reconquista da legitimidade.

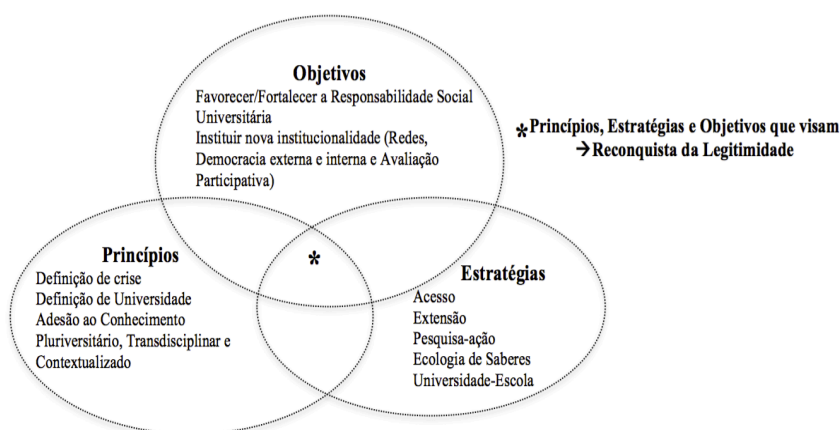


Figura 2 -Princípios, Objetivos e Estratégia

Fonte: Adaptado de Santos (1989, 1999, 2007, 2010)

Nas figura 2 delimita-se o projeto de pluriversidade. Nesta, a RSU se realiza nas estratégias de extensão, pesquisa-ação, ecologia de saberes, bem como na busca de uma nova relação da universidade com a escola. Espera-se, então, a reconquista da legitimidade “por via de acesso não classista, não racista, não sexista e não etnocêntrico à universidade” (SANTOS, 2010, p. 43).

Interessa, agora, indicar as estratégias de reconquista dessa legitimidade e, em que sentido pretende-se aprofundar o debate da pluriversidade.

Acesso ao Ensino Superior, na ótica de Santos (2007), tem como alcance a consolidação da permanência. Sem esta, o ingresso não gera mudança efetiva, haja vista que a democratização da entrada se realiza no sucesso de sua permanência. Para tanto, Santos (1989, 2010) recomenda explorar parceiras com as escolas públicas, concessão de bolsas e não empréstimos, ações afirmativas, acompanhamento do ingresso, do egresso e avaliação crítica do caráter excludente do acesso.

A extensão, como estratégia, visa superar uma relação mercantil com a comunidade e privilegiar uma *interação solidária* e, pensando a inserção universitária de forma participativa e ativa “na construção da coesão social, no aprofundamento da democracia, na luta contra a exclusão e a degradação ambiental, na *defesa da diversidade cultural*” (SANTOS, 2010, p. 54). Por meio da extensão realizar-se-ia “*apoio solidário* na resolução dos problemas sociais” (SANTOS, 2010, p. 54).

No caminho da extensão, Santos (1989, 2010) define o fazer-ciência com metodologias participativas. A pesquisa-ação assume o viés participativo-valorativo do projeto, ao passo que assume-se a necessidade de engajamento com a realidade social (comunidades, organizações, sociais). Pela participação exercita-se a ecologia de saberes, no âmbito do reencontro da ciência-universidade com a diversidade de saberes (saberes leigos, populares, tradicionais, urbanos, camponeses, provindos de culturas não ocidentais – indígenas, de origem africana, oriental etc.). Desse reencontro, projetam-se saídas pluralísticas às demandas sociais por conhecimento e ação que desafiem a injustiça cognitiva, sendo esta basilar à injustiça social (SANTOS, 2010).

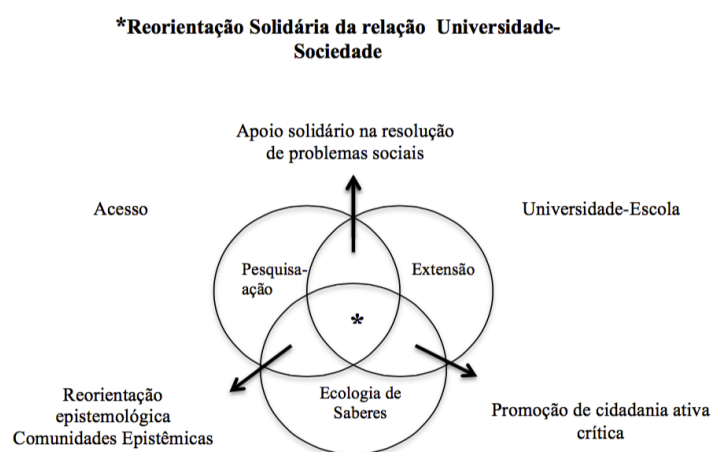


Figura 3 - Estratégias de Reconquista de Legitimidade

Fonte: Adaptado de Santos (1989, 1999, 2007, 2010)

Pela figura 3, compreende-se que extensão, pesquisa-ação e ecologia de saberes conferem maior pertinência social da universidade à medida que desenvolve com a sociedade interações horizontais (consideração pelos múltiplos saberes), na perspectiva de dar respostas à com base no diálogo entre saberes e práticas. Na perspectiva da solidariedade e da cidadania, a ecologia de saberes sustenta a prática científica pela participação (pesquisa-ação) e a RSU, pela mediação e potencialização de práticas resolutivas.

A orientação solidária do projeto pluriversidade possui mensagem coerente com um contexto social e histórico que reivindica a expansão da democracia (KLINKSBERG, 1998). Cidadania e solidariedade, nessa concepção, reivindica a qualificação da participação em termos de ecologia de saberes em discussões sobre estado, políticas públicas e qualidade de vida. Tal aspecto centraliza o debate da universidade como

mediadora do desenvolvimento social participativo e econômico, sendo este o caminho apontado por experiência de sucesso no âmbito da promoção de qualidade de vida (KLINKSBERG, 1998).

Antes de explorar a universidade apoiada pelo fazer-participativo nessa mediação ciência e sociedade, Ramos (1989) é trazido ao diálogo pela crítica à centralidade do mercado na sociedade, bem como pela definição de um modelo alternativo: a sociedade multicêntrica.

4 I DA PLURIVERSIDADE À SOCIEDADE MULTIDIMENSIONAL

Inventar a democracia viável, para que cheguemos a uma sociedade, senão desejável, pelo menos tolerável, é tão essencial, quanto inventar suficiente comida (DEMO, 1982, p. 4)

Retomando a ideia da universidade como mediação política entre ciência e sociedade, a participação como elemento central de processos democráticos (conhecimento e política) deve ser qualificada em termos de defendê-la como instrumento de desenvolvimento solidário.

Mannheim e Stewart (1974) apresentam questões iniciais sobre a mediação explicitada, quando indicam necessário à educação e à sociedade reflexão sobre cooperação *versus* competição, partilha de responsabilidades *versus* individualismo e respeito à diversidade *versus* negação do outro. Em conjunto, são aspectos que reivindicam a *solidariedade*, sendo esta assente no reconhecimento e integração de saberes, experiências e práticas constituídas fora da lógica moderna (SANTOS, 2007 – Abissal)

Tal posição reforça a necessidade de “recuperar a *capacidade de encontro* e de estabelecimento de *vínculos relacionais solidários*, em meio a uma realidade social em que impera a fragmentação, o individualismo e o consumismo” (BARTHOLLO, 2005, p. 84). Esse encontro abrangeria “uma vasta gama de experiências desperdiçadas, tornadas invisíveis, tais como os seus atores” (SANTOS, 2007 – Abissal, p. 6).

A solidariedade, portanto, sendo requisito político ao qual a Universidade pode projetar no seu fazer-ciência social, pode realizar a democratização do conhecimento pela ecologia de saberes, base de uma formação para a cidadania e consecução de um projeto de sociedade contra-hegemônico, ou seja, organizado mediante diretrizes substantivas (RAMOS, 1989; SANTOS, 2002). A solidariedade, portanto, constitui orientação para o bem-comum mediante processo participativo, essencialmente intersubjetivo, dialógico quando da construção democrática do destino dos envolvidos (TENÓRIO, 2005).

A extensão universitária, nesse escopo, possui atribuição impar no que diz respeito à criação, difusão e potencialização de redes colaborativas na feição de conhecimentos

assentes nas possibilidades latentes das situações cotidianas (BARTHOLLO, 2005; LIANZA; ADDOR; CARVALHO, 2005). Ao mesmo tempo, na extensão, é possível o compartilhamento de saberes, prática e experiências suscetíveis ao enfrentamento de problemáticas específicas, em “sintonia com as “formas de resolver” a vida que pressupõe o respeito às diferenças culturais atualizadas pela experiência social diária” (RIBEIRO, 2005, p. 115). Assume-se que “o desafio do futuro já não é encaixar-se em textos feitos (aulas), mas encarar textos a fazer” (DEMO, 2006, p. 7)

No âmbito da extensão têm-se o potencial de socialização dos conhecimentos e apoio às discussões baseadas na responsabilidade do agir em terno de transformações sob a lógica das realidades locais, mediante negociação via apropriação de requisitos econômicos, técnicos e político-culturais na elaboração do tecido social (RIBEIRO, 2005; LIANZA; ADDOR; CARVALHO, 2005). Inclui, portanto, à ideia de desenvolvimento, os requisitos adequados, a solidariedade e propensão à qualidade de vida, quando as comunidades são mobilizadas a fim de ativar seus potenciais de desenvolvimento (SINGER, 2005), mediante cidadania ativa (TENÓRIO, 2005).

Na extensão pode-se impulsionar a solidariedade por meio de pesquisas participativas (pesquisa-ação e pesquisa participante), diante de um potencial alcance crítico, propositivo e emancipatório (THIOLLENT, 2005). Nesse caso, “o importante não é ver como o conhecimento representa o real, mas conhecer o que determinado conhecimento produz na realidade; a intervenção no real”. (SANTOS, 2007, p. 33). E, assim, “os conhecimentos, mesmo que diferentes, devem ser integrados” (TENÓRIO, 2005, p. 163). A participação, então, protagoniza “estratégia adequada à elaboração de projetos que possibilitem metodizar a interação dos atores sociais na definição das resoluções dos problemas socioambientais” (LIANZA; ADDOR; CARVALHO, 2005, p. 28), quando permite formação de ““comunidade de aprendizagem”, na qual prevaleça o caos criativo dos questionamentos formativos” (DEMO, 2006, p. 7)

Pesquisa-ação e redes colaborativas em atividades extensionistas situam uma ciência comprometida (engajada), quando conhecimento emerge do interior das relações sociais mediante visão emancipatória (SANTOS, 2009). Nesse ponto, conhecimento-emancipação, supera a colonialidade do saber pela condução solidária e emancipatória, à medida que eleva o outro (o objeto) a condição de sujeito, democratizando e aprofundando a sabedoria prática, o hábito de decidir bem (SANTOS, 2007). Estas são condições subjacentes à Nova ciência, e requisitos de uma ciência prudente, efetivamente implicadas na finalidade do fazer-ciência, quando sujeitos e agentes comunitários são partícipes na ciência e da sociedade

A mediação política da participação via atividade extensionista precisa reconhecer “decisões que levem em conta as *capacidades cognitivas dos atores, suas visões de mundo, estilos de atuação, formas de interação*” (THIOLLENT, 2005, p. 177) e gera “expectativas na construção de *novos paradigmas de pesquisa e de atuação no contexto da sociedade*”. (THIOLLENT, 2005, p. 178). Assim, “combina sempre o cognitivo com o ético-político” (SANTOS, 2007 – Abissal, p. 26).

“convivência humana orientada pela tolerância das diferenças, para a qual a diversidade de argumentações não é fraqueza, mas reflexo da riqueza histórica e natural” (DEMO, 2006, p. 8)

Explicitamente, a diversidade trazida à arena pela ecologia de saberes, indica que os instrumentos participativos assumem as disputas de poder com a finalidade de distribuí-las de formas mais equitativa (THIOLLENT, 2011). Para tanto, reconhece-se a tradução como requisito indispensável à conjugação de saberes, em disputas de poder, na perspectiva de dar transparências a estas, tornando-as pronunciadas e mutuamente inteligíveis, inclusive considerando possíveis silêncios decorrentes da cultura colonial (SANTOS, 2002), quando se assimila acriticamente modelos exteriores à realidade social em apreciação (RAMOS, 1996).

A tradução, na proposta de Santos (2002) possui duas finalidades (figura 4), o trabalho em torno do silêncio (Sociologia das ausências) e a integração e potencialização de saberes e práticas fragmentadas (Sociologia das emergências). Esta, busca tornar menos parcial o conhecimento sobre as condições do possível, explorando “alternativas que cabem no horizonte das possibilidades concretas” (SANTOS, 2007, p. 256)

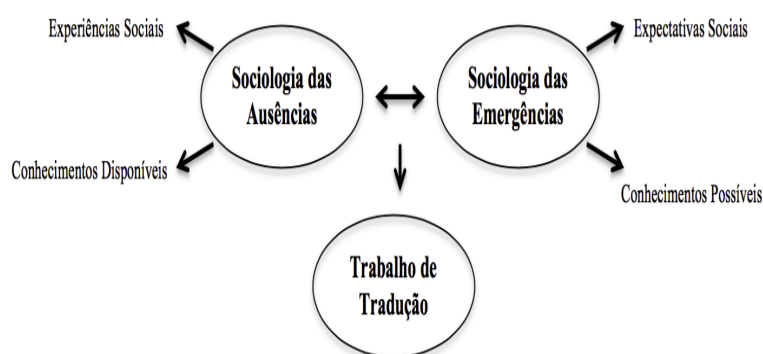


Figura 4 - Relação entre Sociologia das Ausências, Sociologia das Emergências e o trabalho de Tradução.

Fonte: Adaptado de Santos (2002)

Pela figura 3 compreende-se que o trabalho de tradução revela a unidade de análise da participação em projetos de solidariedade. A dupla finalidade consiste em recuperar e valorizar “*sistemas alternativos de produção*, das organizações econômicas populares, das cooperativas operárias, das empresas autogeridas, da economia solidária (...) que a ortodoxia produtivista capitalista ocultou ou descreditou” (SANTOS, 2007, p. 253).

O trabalho de tradução recorre a ideia de que o futuro, tomado como incerto, é responsabilidade compartilhada no presente. Pela ampliação das experiências, múltiplas possibilidades podem favorecer a construção de um futuro menos avesso à vida humana e social, incluindo as dimensões biológica, psicológica e ecológica. Nesse sentido,

a tradução é, simultaneamente, um *trabalho intelectual e um trabalho político*. É também um trabalho emocional porque pressupõe o inconformismo perante uma carência decorrente do caráter incompleto ou deficiente de um dado conhecimento ou de uma dada prática”. (SANTOS, 2001, p. 267).

As redes colaborativas servem à tradução por ser cenário de mediação simbólica, quando esta “presume que a realidade social se faz inteligível ao indivíduo através de experiências livres de repressões operacionais formais (RAMOS, 1989, p. 129). A simbolicidade é central para a experiência de atualização dos indivíduos, bem como para que estes elaborem subjetividades implicadas com uma razão ética e política (RAMOS; 1989; SANTOS, 2002). Assim, a Universidade pode “apresentar-se como referencia dos consensos possíveis e abertos, obtidos pela via da argumentação profunda e sincera” (DEMO, 2006, p. 26)

Os símbolos veiculam experiências livres de coações instrumentais, haja vista que a interação se dá pela reciprocidade, o “que requer, necessariamente, relações íntimas entre os indivíduos, que não se efetivam mediante padrões ou regras impostas, de caráter econômico” (RAMOS, 1989, p. 129). Assim, as interações simbólicas e o trabalho de tradução, com base em um engajamento político, coopera com um saber solidário, capaz de superar o pensamento abissal e, com isso, elevação do outro como indivíduo-agente social (SANTOS, 1999a, 2002, 2007b).

Assim como Ramos (1989) e Santos (1989), Tenório (2005) ressalta a tradução de conhecimentos que interagem em processos participativos à luz de Habermas. O processo comunicativo, na leitura de Tenório (2005, p. 155) contorna a concepção da esfera pública, como sendo “e espaço intersubjetivo, comunicativo, no qual as pessoas tematizam as suas inquietações por meio do *entendimento mútuo*” e de sociedade civil, como sendo setor importante na “construção da esfera pública democrática, na medida em que está apoiada no mundo da vida e, portanto, apresenta uma maior proximidade com os *problemas e demandas dos cidadãos*”

O entendimento mútuo mediante ecologia de saberes no âmbito da universidade visa superar

a epistemologia que conferiu à ciência a exclusividade do conhecimento válido [que] traduziu-se num vasto aparato institucional-universidades, (...) [e] tornou mais difícil ou mesmo impossível o *diálogo entre a ciência e os outros saberes*. Com isso, o conhecimento científico pode *ocultar o contexto sócio-político* da sua produção subjacente à universalidade descontextualizada da sua pretensão de validade (SANTOS, 2009, p. 11).

Compreende-se, portanto, que no pilar extensionista da Universidade seja possível desenvolver uma relação solidária com a sociedade e, dessa interação suscitar novos parâmetros de ensino e de pesquisa que privilegiem a expansão da democracia. Nesse caminho, a universidade contribui com um modelo de sociedade que escapa a compreensão centrada no mercado, posto que “sabendo pensar e mudar,

pode-se questionar, humanizar a mudança, em contexto ético” (DEMO; 2006, p. 18).

O modelo multicêntrico, que se apoia em uma distribuição alocativa de recursos substantivos, têm, mediante a metodologia participativa, centrada da ecologia de saberes e na tradução, espaço para apreender a economia social, economia solidária, economia popular, cooperativismo etc, como possíveis alternativas à economia liberal (THIOLLENT, 2001). Estes conduzem a participação dos grupos sociais na concepção, na execução, no controle e na fruição das intervenções (SANTOS, 2007 – Abissal, p. 29).

E, assim, “a universidade pode ser a imagem prática daquela sociedade igualitária capaz de promover a convivência humana pela via da tolerância e valorização das diferenças” (DEMO, 2006, p. 18)

Nesse contexto, a participação qualificada pela ecologia de saberes mediante tradução, institucionaliza e conduz resposta ao isolamento e existência efêmera de experiências solidárias resistentes ao modelo de concentração de renda e poder, que, mesmo sendo espaços ricos de sociabilidades, possuem pouca repercussão na concretização de alternativas ao modelo capitalista (EID; PIMENTEL, 2005). Sendo assim possível pensar um

ser humano a partir de um meio social em que cooperação e solidariedade não apenas serão possíveis entre todos os seus membros mas serão formas racionais de comportamento em função de regras de convívio que produzem e reproduzem a igualdade de direitos e de poder de decisão e a partilha geral de perdas e ganhos da comunidade entre todos os seus membros (SINGER, 2002, p. 116).

A universidade, nesse escopo, apropria-se do “resgate das comunidades (...) de sua disposição a aprender a experimentar, de sua adesão aos princípios da solidariedade, da igualdade e da democracia e de sua disposição de seguir estes princípios na vida cotidiana etc.” (SINGER, 2002, p. 112). Além de mobilizar o desenvolvimento solidário realiza a construção de conhecimento na teorização de uma sociedade multicêntrica, ou seja, compatível com a multidimensionalidade do ser humano (RAMOS, 1989).

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Pensar em termos de solidariedade parece centralizar o debate de alternativas à conflitos gerados pelo avanço de uma sociedade cujo modelo dominante de organização econômica-social sustenta-se no capitalismo. A Universidade há muito é convocada a afirmar esse pensamento, mas a vivência de crises e a defesa de estratégias de enfrentamento revelam a complexidade de se conduzir uma ciência que priorize parâmetros solidários.

Da mesma forma que a ecologia de saberes mediante tradução conduz reflexão sobre o potencial de análise e de construção de grupos sociais em relação à formas

mais harmônicas de vida, a pesquisa buscou centralizar no conceito de participação levando-a à condição de estratégia de um fazer-ciência social comprometido, mediante a responsabilidade social do conhecimento universitário.

Além da universidade e de suas crises, problematizados por Santos (1989, 2010), a Nova ciência de Ramos (1989) buscou considerar a implicação da primeira em um projeto de sociedade cuja alocação substantiva de recursos, delimitações sociais e consideração da condição multidimensional humana refletem uma sociedade capaz de organizar-se na busca de uma boa sociedade mediante requisitos de solidariedade.

Sendo a participação estratégica no sentido de afirmar o potencial de projetos solidários, a Universidade, mediante metodologias participativas, pode contribuir com o desenvolvimento em respeito à necessidades específicas dos contextos sociais. Nesse caso, teoriza-se uma sociedade pautada pela pluralidade social e, ao mesmo tempo, consideram-se diretrizes substantivas em relação à problemas e soluções no âmbito de práticas transformadoras.

O eixo extensionista da universidade é lócus privilegiado no sentido da interação participativa desta com a sociedade. Porém, reflete-se sobre a transversalidade da participação social no fazer-universidade, ao passo que, na condução de pesquisa e ensino mediante ponte participativa pode-se reconsiderar a dinâmica da ciência com o senso comum e assumir novos horizontes epistemológicos que escapam à lógica do fazer-ciência moderna.

Essa pesquisa é etapa introdutória, conceitual. Diante da amplitude de possibilidades investigativas que relacionem ciência (Universidade) e sociedade, ao apontar a participação qualificada pela ecologia de saberes e a tradução, coloca-se em evidência a responsabilidade social, para, em seguida, analisar sua produção em termos de desenvolvimento social com amparo em tecnologias sociais que visem “atender à dimensão humana do desenvolvimento e aos interesses coletivos de garantir, de maneira sustentável, uma melhor qualidade de vida” (RUTKOWSKI, 2005, p. 190).

Por ser introdutória, seus limites estão na referência genérica à alguns tópicos, sem maior explicitação na análise de algumas concepções. Este fato refere-se à opção de buscar reunir elementos em prol de uma consideração crítica-propositiva em torno da mediação da Universidade com a sociedade, o que se acredita possível mediante fomento de metodologias participativas na condução de pesquisas, ensino e extensão.

REFERÊNCIAS

BARTHOLLO, R. A pirâmide, a teia e as falácias: sobre modernidade industrial e desenvolvimento social. In.: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

BERTERO, C. O. Réplica 2 – “O Que é um Ensaio Teórico?” Réplica a Francis Kanashiro Meneghetti. *Revista de Administração Contemporânea*, v. 15, n. 2, art. 2, p. 338-342, 2011.

- CARNEIRO, R.; MENICUCCI, T. M. G. Gestão pública no século XXI: as reformas pendentes. In FUNDAÇÃO OSWALDO CRUZ. *A saúde no Brasil em 2030 - prospecção estratégica do sistema de saúde brasileiro: desenvolvimento, Estado e políticas de saúde*. Rio de Janeiro: Fiocruz/Ipea/Ministério da Saúde/Secretaria de Assuntos Estratégicos da Presidência da República, v. 1. p. 135-194, 2013.
- DEMO, P. *Pesquisa participante: Mito e realidade*. Brasília: Inep, 1982.
- DEMO, P. Ensino Superior no Século XXI: Direito de Aprender. In.: *Reflexões 2006 PUCRS*, Bento Gonçalves/RS, maio de 2006.
- DEMO, P. Entrevista prof. Pedro Demo, *Revista Alcance- Re. Eletrônica de EaD da Unirio*, ed. 1, 2010.
- EID, F.; PIMENTEL, A. E. B. Planejamento do desenvolvimento local e economia solidária. In.: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- HEADY, F. *Administração Pública: Uma perspectiva Comparada*. Rio de Janeiro: Editora Zahar, 1970.
- HEIDEMANN, F.G. Do sonho do progresso às políticas de desenvolvimento. In: HEIDEMANN, F.G.; SALM, J.F. (Org.). *Políticas públicas e desenvolvimento: bases epistemológicas e modelos de análise*. Brasília, DF: UnB, p. 23-39, 2009.
- KLIKSBERG, B. *Repensando o Estado para o desenvolvimento social: superando dogmas e convencionalismos*. São Paulo: Cortez, 1998.
- LANDER, E. Ciências Sociais: saberes coloniais e eurocêtricos. In: LANDER, E. (Organizador). *A colonialidade do saber: eurocentrismo e ciências sociais – Perspectivas latino-americanas*. Buenos Aires: Clacso, 2005.
- LIANZA, S.; ADDOR, F.; CARVALHO, V. F. M. Solidariedade Técnica: por uma formação crítica no desenvolvimento tecnológico. In.: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- MANNHEIM, K.; STEWART, W. A. C. *Introdução à sociologia da educação*. Editora Cultrix 4ª ed. 1974.
- MEBRATU, D. Sustainability and sustainable development: historical and conceptual review. *Environ Impact Assessment Review*, v. 18, n. 6, 1998.
- MENEGHETTI, F. K. O que é um ensaio-teórico? *Rev. adm. contemp.*, Curitiba, v. 15, n. 2, p. 320-332, Abr. 2011.
- MIGNOLO, W. D. Os esplendores e as misérias da “ciência”: colonialidade, geopolítica do conhecimento e pluri-versatilidade epistêmica. In: SANTOS, B. de S. *Conhecimento Prudente para uma Vida Decente: um discurso sobre as ciências revisitado*. São Paulo: Cortez, 2004.
- MISOCZKY, M. C.; BÖHM, S. Do desenvolvimento sustentável à economia verde: a constante e acelerada investida do capital sobre a natureza. *Cadernos EBAPE.BR*, v. 10, n. 3, 2012.
- MORIN, E. *Os sete saberes necessários à educação do futuro*. Tradução de Catarina Eleonora F. da Silva e Jeanne Sawaya. São Paulo: Cortez; Brasília, DF: Unesco, 2000.
- RAMOS, A. G. *A nova ciência das organizações*. 2ª ed., São Paulo: FGV, 1989.
- RAMOS, A. G. *A redução sociológica*. 3ª ed. Rio de Janeiro: Editora da UFRJ, 1996.
- RAMOS, A. G. *Mito e verdade da revolução brasileira*. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 1963.

- RIBEIRO, A. C. T. O desenvolvimento local e a arte de “resolver” a vida. In.: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- RUTKOWSKI, J. E. Rede de tecnologias sociais: pode a tecnologia proporcionar desenvolvimento social? In.: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- SANTOS, B. de S. Da Ideia da Universidade à Universidade de Ideias, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 27/28, p. 11- 62, 1989a.
- SANTOS, B. de S. *Introdução a uma Ciência Pós-Moderna*. 6^a ed. Porto: Afrontamento 1989b.
- SANTOS, B. de S. O social e o político na transição pós-moderna. *Lua Nova*, São Paulo, n. 31, p. 181-208, dec. 1993.
- SANTOS, B. de S. O todo é igual a cada uma das partes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 52-53, p. 5-14, 1999c.
- SANTOS, B. de S. Para além do Pensamento Abissal: das linhas globais a uma ecologia de saberes, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n.78, p. 3- 46, 2007a.
- SANTOS, B. de S. Para uma sociologia das ausências e uma sociologia das emergências. *Revista Crítica de Ciências Sociais*, n. 63, p. 237-280, out. 2002.
- SANTOS, B. de S. *Pela Mão de Alice: O Social e o Político na Pós-Modernidade*. 7^a ed. Porto: Afrontamento, 1999b.
- SANTOS, B. de S. Porque é tão difícil construir uma teoria crítica?, *Revista Crítica de Ciências Sociais*, 54, p. 197-215, 1999a.
- SANTOS, B. de S. *Renovar a teoria crítica e reinventar a emancipação social*. São Paulo: Boitempo Editorial, 2007b.
- SANTOS, B. de S. Seis razões para pensar, *Lua Nova*, n. 54, p. 13-24, 2001.
- SANTOS, B. de S., The University at a Crossroads, *Human Architecture: Journal of the Sociology of Self-Knowledge*, X, Issue 1, Winter, p. 7-16, 2012.
- SANTOS, B. de S.; MENESES, M. P. Introdução In: SANTOS, B.de S.; MENESES, M. P. (Org.) *Epistemologias do Sul*. Coimbra: Edições Almedina, 2009.
- SANTOS, B. de S. *A Universidade no século XXI: para uma reforma democrática e emancipatória da universidade*. 3. ed. São Paulo: Cortez, 2010. (Coleção questões da nossa época).
- SINGER, P. Políticas Públicas para a economia solidária no Brasil. In.: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.
- SINGER, P. Introdução à Economia Solidária. São Paulo: Fundação Perseu Abramo, 2002.
- SPATTI, A. C.; SERAFIM, M. P.; DIAS, R. de B. Universidade e pertinência social: alguns apontamentos para reflexão. *Avaliação* (Campinas), Sorocaba, v. 21, n. 2, p. 341-360, Jul. 2016.
- TENÓRIO, F. G. (Re) Visitando o conceito de Gestão Social. In.: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

THIOLLENT, M. *Metodologia da pesquisa-Ação*. 18ª ed. São Paulo: Cortez, 2011.

THIOLLENT, M. Perspectivas da metodologia de pesquisa participativa e de pesquisa-ação na elaboração de projetos sociais e solidários. In.: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

VALLE, R. Por uma reconstrução da visão do trabalho. In.: LIANZA, S.; ADDOR, F. (Org.). *Tecnologia e Desenvolvimento Social e Solidário*. Porto Alegre: UFRGS, 2005.

DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR E TECNOLOGIAS DIGITAIS: POSSÍVEIS CAMINHOS

Vicente de Paulo Morais Junior

Universidade Metodista de São Paulo (UMESP/
SP)

RESUMO: A presente pesquisa teve como objetivo apresentar possíveis caminhos para inserção das tecnologias digitais no ensino superior. Foi realizada uma pesquisa bibliográfica, explorando e combinando conceitos e definições, enquadrando-as ao objeto de estudo dessa pesquisa. Observou-se que o ensino superior no século XXI tem dois fatores que o caracterizam: amplitude quantitativa e a necessidade de inserção das tecnologias digitais na relação ensino e aprendizagem. Constatou-se três possíveis caminhos para inserção das tecnologias digitais no ensino superior: a apropriação pedagógica das tecnologias digitais, os estágios evolutivos da apropriação tecnológica e a categorização metodológica no uso das tecnologias digitais.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino superior; Tecnologias digitais; Apropriação pedagógica; Estágios evolutivos.

ABSTRACT: To present research he had as objective presents possible roads for insert of the digital technologies in the higher education. A bibliographical research was accomplished, exploring and combined concepts and

definitions, framing them to the object of study of that research. It was observed that the higher education in the century XXI has two factors that characterize it: quantitative width and the need of insert of the digital technologies in the relationship teaching and learning. It was verified three possible roads for insert of the digital technologies in the higher education: the pedagogic appropriation of the digital technologies, the evolutionary apprenticeships of the technological appropriation and the methodological categorization in the use of the digital technologies.

KEYWORDS: High education; Digital technologies; Pedagogic appropriation; Evolutionary apprenticeships.

1 | INTRODUÇÃO

O sistema de ensino superior brasileiro está passando por profundas transformações. O século XXI trouxe um conjunto de inovações e reformulações para o ensino superior modificando, não apenas sua conjuntura, mas acima de tudo a sua estrutura. Essas transformações produzem, naturalmente, novos desafios frente à Universidade, seu processo pedagógico e ao docente. Refletir sobre os desafios da docência no ensino superior na

atualidade se faz necessário para que o docente e sua atuação, foco dessa pesquisa, possa exercer sua profissão em consonância com a sociedade e clientela que este vivência e atende.

A nova dinâmica do ensino superior no século XXI tem trazido para o seu interior novos atores que começam a compartilhar do até então ‘fechado’ espaço da educação superior. Dois fatores se fundem nessa nova dinâmica. Primeiramente, observa-se um represamento histórico de jovens que se deparam com inúmeras dificuldades para acessar o ensino superior e após a derrubada, mesma que parcial desse represamento, políticas públicas que organizam e financiam o acesso da população menos favorecida ao ensino superior. Assim, tornou-se necessário adotar medidas que viabilizem o acesso de grupos menos favorecidos ao ensino superior com o objetivo de inserir no nível superior minorias, que por décadas permaneceram privadas do acesso à educação superior por não conseguirem acesso diante de um gargalo existente nas universidades federais, além de não possuírem recursos financeiros para custear mensalidades das instituições privadas.

Castro, Santos e Rodrigues mencionam que

A expansão da oferta de vagas das instituições privadas de ensino superior, somada às exigências da adoção de medias por parte do governo para proporcionar o acesso de grupos desfavorecidos a este nível de ensino, viabilizou a criação do Fies em 1999. Este programa foi concebido para ser auto-sustentado e oferecer financiamentos de até 100% da mensalidade para indivíduos de menor poder aquisitivo, matriculados em instituições privadas que aderiram ao programa e foram avaliadas positivamente pelo Ministério da Educação. (2017, p.637)

Nessa linha histórica, os autores ainda apontam que, além do Fies,

(...) institucionalizou-se o Programa Universidade para todos (ProUni) como alternativa para expandir a oferta do ensino gratuito com menor impacto no orçamento do Ministério da Educação. O Programa foi criado em janeiro de 2005 pelo governo federal através da Lei nº. 11.096/2005. O ProUni promove a concessão de bolsas de estudos integrais e parciais em cursos de graduação para estudantes de baixa renda em instituições privadas de educação superior, as quais recebem como contrapartida pela participação, isenção de alguns tributos por parte do governo federal. (2017, p.637)

Destaca-se ainda a Programa de Cotas e reformulação do ENEM. Nota-se que tais medidas visam a inclusão de grupos menos favorecidos ao ensino superior. Assim, as portas das instituições de ensino superior se abriram para a entrada de um maior número de alunos, mas em contrapartida, frente a um dos pilares dessa nova dinâmica, surge a questão do equilíbrio entre quantidade e qualidade.

Além da “novidade” quantitativa, destaca-se ainda, complementando essa nova dinâmica o avanço significativo das tecnologias digitais na sociedade atual, por conseguinte na educação superior.

Os “bancos escolares” na educação superior da atualidade, têm em sua grande

maioria os Nativos Digitais. Nativo digital é aquele que nasceu e cresceu com as tecnologias digitais presentes em seu dia a dia: videogames, Internet, telefone celular, MP3, iPod, etc. Os Nativos digitais já estão presentes na educação superior. Porto e Régnier destacam que

Acréscimo que o preço das tecnologias de informação e comunicação encontra-se em constante queda, tornando-as acessíveis a um número crescente de pessoas e países, especialmente no que se refere ao telefone e ao computador portátil, que deixa de ser uma ferramenta de trabalho genérica para ser também um instrumento presente em um número crescente de lares. Portanto, é bastante sólida a suposição de que, nos próximos 10 a 15 anos, qualquer que seja o cenário, o computador estará presente em todas as escolas (não apenas nos laboratórios, mas também nas salas de aula) e em quase todos os lares; além dos escritórios, fábricas e estabelecimentos comerciais, grandes, médios e pequenos. Concomitantemente, é previsível um forte crescimento da Internet com a perspectiva de melhoria substancial no acesso (redução de tempo, aumento de velocidade, etc.) o que propiciará saltos qualitativos no ensino presencial mas também e principalmente no ensino a distância, incluindo o desenvolvimento de pesquisas, acesso a base de dados e troca de informações. Se a tão esperada 'explosão' do EAD ainda não se concretizou na sua plenitude, provavelmente os próximos anos trarão novidades, com destaque para a educação corporativa e a educação continuada, mas também impactando os cursos superiores tradicionais. (2003, p.25)

Os autores ainda destacam que

A tendência da aceleração da produção científica e tecnológica traz conseqüências diretas também para a forma como a educação vem se realizando (dentro e fora das salas de aula). Estas são percebidas, em primeiro lugar, pela facilitação ao processo de internacionalização do ensino, em segundo lugar pela presença de novas tecnologias no processo ensino aprendizagem e em terceiro lugar pela criação de novas metodologias, incluindo o ensino a distância que, a cada dia, torna-se mais interativo, rompendo as barreiras de isolamento pelas quais tanto foi criticado. (2003, p.24)

Os pilares dessa nova dinâmica trazem consigo a necessidade de uma busca metodologias adequadas e que deem suporte a essa nova realidade.

Diante do exposto, esta pesquisa, pretende-se apresentar discussões que correlacionam características didático pedagógicas da educação superior, tecnologias digitais e nativos digitais.

2 | TECNOLOGIAS DIGITAIS NO ENSINO SUPERIOR

A sociedade contemporânea vem passando por vários desafios e mudanças conforme as mudanças - em sua maioria em curto prazo – onde destaca-se a aquisição e uso das tecnologias digitais. O ensino superior está devidamente inserido nessa nova realidade. As amplitude das tecnologias digitais está cada vez mais presentes na escola.

As tecnologias digitais estão cada vez mais presentes na sociedade

contemporânea, interferindo, sobretudo na relação de professores e alunos e em especial na relação ensino aprendizagem. Valente (1999) destaca que as tecnologias digitais também pode ser utilizada para enriquecer ambientes de aprendizagem e auxiliar o aprendiz no processo de construção do seu conhecimento. O autor ainda reforça que as tecnologias digitais avançam, evoluem e se modificam a cada dia, sendo importantes instrumentos de trabalho que ajudam e potencializam a relação ensino e aprendizagem, desde que não sejam utilizadas como ferramentas isoladas. Moran, Behrens e Masetto (2013) afirmam que:

(...) para romper com o conservadorismo, o professor deve levar em consideração que, além da linguagem oral e da linguagem escrita que acompanham historicamente o processo pedagógico de ensinar e aprender, é necessário considerar também a linguagem digital. Nesse processo de incorporação, ele precisa propor novas formas de aprender e de saber se apropriar criticamente de novas tecnologias, buscando recursos e meios para facilitar a aprendizagem (p.75)

Mercado destaca a possibilidades que a inserção das tecnologias digitais podem proporcionar:

O papel da educação não se sustenta apenas na instrução que o professor para ao aluno, más na construção do conhecimento pelo aluno e no desenvolvimento de novas competências como: capacidade de inovar, criar o novo a partir do desconhecido, adaptabilidade ao novo, criatividade, autonomia e comunicação. (1999, p.30)

Essa nova dinâmica pode proporcionar aos alunos do ensino superior capacidade de implementar projetos, compartilhar problemas, discutir soluções, ajudando grupos de pesquisa, além de entender, analisar, testar e corrigir erros individuais e de grupos. Podemos combinar tal afirmação com a abordagem de Mercado e concluir que essa proposta de trabalho, além de estar em consonância com a sociedade contemporânea, se adequando as mudanças evidentes, também atende competências profissionais, oferecidas aos alunos do ensino superior.

Diante dessa situação, o professor se questiona de como receber, “digerir” e direcionar discussões diante de uma amplitude de informações e meios de busca-las. Soma-se a esse desafio, a proposta de enquadrar todo esse dinamismo na carga horária e programa de disciplinas estabelecidos.

Observa-se a necessidade de métodos inovadores para o processo de aprendizagem, que venham a atuar como facilitadores.

O ensino superior na atualidade, que tem como foco não apenas questões acadêmicas mas também questões profissionais deve então ter como prioridade facilitar a capacitação do aluno em investigar, processar, assimilar, interpretar, e refletir sobre as informações que recebe, favorecendo autonomia e capacidade/competência investigativa. Para tanto, o professor pode ser o elo entre essas capacidades/competências fazendo uso da tecnologia digital, ampliando e potencializando a relação

ensino e aprendizagem no ensino superior. Oliveira e Silva (2016) destacam que o uso de tecnologias digitais no ensino superior requer ações inovadoras, busca por novos recursos, materiais e acima de tudo atitudes dos profissionais que atuam na área da educação, objetivando se adaptar ao ambiente em que atuam.

Porém, nesse momento observa-se nitidamente um choque de realidades. Por um lado a sociedade atual e a crescente incorporação das tecnologias digitais no cotidiano das pessoas, desde itens mais simples como comunicação e informação, até aspectos didático pedagógicos no interior das escolas e das Universidades. O processo de ensino e aprendizagem nas Universidades focado , em sua grande maioria na transmissão de informações e conteúdos de disciplinas aos alunos, hoje se depara com as tecnologias digitais e os nativos digitais.

Entre a proposta da “Universidade de hoje” e a “Universidade de ontem” (que permanece viva!) o ensino expositivo, organizado em transmissão de conceitos e teorias, e em sua grande maioria distante da realidade profissional dos universitários, estabelece um paradoxo didático pedagógico.

Observa-se ainda um descompasso entre a tentativa de inserir na grade curricular disciplinas que contemplem a relação educação, ensino e aprendizagem com tecnologias digitais e professores que não têm competências e habilidades para ministrar tais disciplinas, ou ainda quando as têm, abordam tais disciplinas em formato meramente expositivo, tal qual as demais disciplinas. Naturalmente, as “novas” disciplinas que tem como principal característica ser o elo entre educação, formação profissional e tecnologia digital acabem ficando como “sub disciplinas” ou ainda disciplinas que não trazem consigo o “peso” de disciplinas importantes ou coerentes com o curso.

Diante desse paradoxo, existem possíveis caminhos para inserção das tecnologias digitais no ensino superior.

3 | POSSÍVEIS CAMINHOS A SEREM SEGUIDOS

Diante do exposto, torna-se completamente natural um choque entre professores do ensino superior, alunos nativos digitais e características da sociedade atual, em especial o uso das tecnologias digitais. Não nos restam dúvidas que observando a metodologia de ensino, como uma das funções do professor, em quaisquer níveis de escolaridade, esta pode ser o elo que permitirá a aproximação e minimização do choque acima elencado.

Desta forma, será apresentado três possíveis caminhos de inserção e utilização das tecnologias digitais no ensino superior.

O primeiro possível caminho a ser seguido denomina-se “apropriação pedagógica” (MORAN, 2017). Essa “apropriação pedagógica” que terá início no planejamento das

aulas poderá inserir as tecnologias digitais no ensino superior através de três etapas: a) Tecnologias para fazer melhor o mesmo; Tecnologias para mudanças parciais; c) Tecnologias para mudanças inovadoras.

As ações planejadas com uso das tecnologias digitais que se enquadram nas “Tecnologias para fazer melhor o mesmo” poderão ser utilizadas para melhorar a gestão administrativa, automatizar rotinas, auxílio ao professor a dar aula e organizar textos e nas ilustrações em sala de aula. Já o uso das “Tecnologias para mudanças parciais” poderão proporcionar novos espaços e atividades na escola, que convivem com os tradicionais, pois se aumenta o uso de vídeo, projetos na internet, páginas na web para divulgar trabalhos, trabalhos colaborativos via rede sociais e listas de discussão. E por fim as “Tecnologias para mudanças inovadoras” poderão ser utilizadas para modificar a própria escola e a sociedade, flexibilizando a organização curricular, a forma de gestão do ensino-aprendizagem. Trabalha-se mais com projetos integrados de pesquisa e há mais atividades semipresenciais.

Completando tal abordagem, Jordão (2010) apresenta “Estágios Evolutivos da Apropriação Tecnológica”. A autora menciona que a inserção das tecnologias digitais na aulas, e por conseguinte no ensino superior, deverá seguir cinco estágios sequenciais: Entrada; Adoção; Adaptação; Apropriação e Invenção. Na “Entrada” os professores aprendem as habilidades básicas para lidar com Tecnologias da Informação e Comunicação (TICs). Na “Adoção” os professores utilizam as tecnologias digitais nas práticas pedagógicas habituais. Já na “Adaptação” passa a existir a integração das tecnologias digitais às atividades de sala de aula, principalmente com foco na produção dos alunos. Na “Apropriação”, o foco é no trabalho cooperativo, projetos de aprendizagem e interdisciplinaridade, incorporando as tecnologias digitais quando ela é necessária, como uma entre muitas ferramentas. Por fim, na “Invenção”, em um movimento natural, os professores descobrem novas formas de utilizar as ferramentas e combinam múltiplas tecnologias.

A partir da inserção das tecnologias digitais nas aulas no ensino superior, constata-se a necessidade de categoriza-las, facilitando tanto o planejamento de conteúdos, quanto metodológico. Conforme Josgrilberg (2017) as tecnologias digitais como aparato metodológico podem se categorizar como ferramentas, sendo então meios para se alcançar um fim; ou ainda como próteses, sendo qualquer aparelho/ferramenta que vise potencializar, suprir ou aumentar uma aula/situação habitual; e por fim como suporte, sendo utilizada com a finalidade de sustentar, reforçar o que está apresentado ou discutido.

	Apropriação pedagógica das tecnologias digitais	Estágios Evolutivos da Apropriação Tecnológica	Categorização metodológica do uso das tecnologias digitais
Referência	Moran (2017)	Jordão (2010)	Josgrilberg (2017)
Possibilidades	Tecnologias para fazer melhor o mesmo	Entrada	Ferramenta
	Tecnologias para mudanças parciais	Adoção	Prótese
	Tecnologias para mudanças inovadoras	Adaptação	Suporte
	*	Apropriação	*
	*	Invenção	*

Quadro 1 – Possíveis caminhos para inserção e utilização das tecnologias digitais no ensino superior

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ação docente no ensino superior no século XXI tornou-se um grande desafio. Desde as últimas décadas, a sociedade vem sofrendo inúmeras transformações provocadas principalmente pelo avanço e uso das tecnologias digitais, desde ações do cotidiano até mesmo ações mais complexas. Logo, a ação docente, que já traz consigo um teor significativo de complexidade, traz consigo um potencializar dessa complexidade, fruto da inserção cada vez maior das tecnologias digitais na sociedade e na Universidade.

Automaticamente, esse movimento torna-se um desafio, tanto para a Universidade quanto para os professores pois se vive num período de transição e rompimento com os padrões e modelos educacionais do passado, sem que ainda se tenha exata certeza de que virá pela frente.

Hargreaves menciona que o ensino superior da atualidade requer uma relação ensino aprendizagem que tenha como essência uma “aprendizagem cognitiva sofisticada”. Para tanto, o autor explica que:

ensinar na sociedade do conhecimento, e para ela, está relacionado com a aprendizagem cognitiva sofisticada, com um repertório crescente e inconstante de práticas de ensino informadas por pesquisas, aprendizagem e autoacompanhamento profissional contínuo, o trabalho coletivo (...) desenvolvimento e utilização da inteligência coletiva e cultivo de uma profissão que valorize

a solução de problemas, a disposição para o risco, a confiança profissional, lidar com a mudança e se comprometer com a melhoria permanente (2004, p.45)

Entre o quantitativo e o qualitativo e a “Universidade de ontem” e a “Universidade de hoje”, constatou-se três possíveis caminhos para inserção das tecnologias digitais no ensino superior: a apropriação pedagógica das tecnologias digitais, conforme Moran (2017), os estágios evolutivos da apropriação tecnológica, de acordo com Jordão (2010) e a categorização metodológica no uso das tecnologias digitais, conforme Josgrilberg (2017).

REFERÊNCIAS

CASTRO, Sabrina Olímpio Caldas de; SANTOS, Franciele Michele dos; RODRIGUES, Cristiana Tristão. **O impacto do PROUNI e do FIES no desempenho acadêmico**. V Encontro Brasileiro de Administração pública: a construção da administração pública do século XXI. João Pessoa /PB, 24 e 25 de maio de 2017.

HARGREAVES, Andy. **O Ensino na Sociedade do Conhecimento: Educação na Era da Insegurança**, Porto Alegre, Art Med, 2004.

JOSGRILBERG, Rui S.. **O mundo-da-vida e os impasses sociais da tecnociência** (no prelo). Texto apresentado parcialmente em 19/09/2017 e 26/09/2017 na UMESP/SP, 2017.

JORDÃO, Teresa Cristina. **O papel do professor no mundo digital**. 8º Fórum Universitário Pearson. São Paulo, 2010.

MERCADO, L. P. L. **Formação continuada de professores e novas tecnologias**. Maceió: EDUFAL, 1999.

MORAN, J. M. **A Educação que desejamos: novos desafios e como chegar lá**. 5. ed. Campinas: Papirus, 2017.

MORAN, J. M.; BEHRENS, M. A.; MASETTO, M. T. **Novas tecnologias e mediação pedagógica**. 21. ed. Campinas: Papirus, 2013.

OLIVEIRA, Nayron Carlos de; SILVA, Adriana Lopes Barbosa. **Docência no Ensino Superior: O Uso de Novas Tecnologias na Construção da Autonomia do Discente**. Rev. Saberes, Rolim de Moura, vol. 3, n. 2, jul./dez., 2015.

PORTO, C.; RÉGNIER, K. **O ensino superior no mundo e no Brasil: condicionantes, tendências e cenários para o horizonte 2003-2025: uma abordagem exploratória**. Brasília, DF, 2003. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/sesu/arquivos/pdf/ensinosuperiormundobrasiltendenciascenarios2003-2025.pdf>>. Acesso em: 25/01/2018.

O ENSINO DE ODONTOLOGIA NA AMÉRICA DO SÉCULO XIX

Danilo Mota de Jesus

Grupo de Estudos e Pesquisas sobre História do Ensino Superior – GREPHES/UFS/CNPq.
São Cristóvão – SE.

RESUMO: Este estudo teve como objetivo investigar como se formaram algumas das primeiras escolas de ensino de odontologia na América durante o século XIX. O presente estudo buscou a aplicação de uma pesquisa histórica de cunho bibliográfico e documental com abordagem na história cultural. E para compreender a maneira pela qual os documentos e as fontes são tratados e vistos, de noção de representação pode dar o auxílio necessário, e, principalmente, porque essa noção define o que é e qual o objetivo de uma história cultural. A educação formal para preparar estudantes para a prática da odontologia originou-se em 1840 quando a Baltimore College of Dental Surgery foi criada pela Assembleia Geral de Maryland. Já no país vizinho, Canadá, em julho de 1869, a Royal College of Dental Surgeons de Ontário abriu sua primeira escola de ensino odontológico. No Brasil, o primeiro curso de odontologia foi criado oficialmente através de um decreto do Governo Imperial, assinado por D. Pedro II em 25 de outubro de 1884. De início, o ensino da Odontologia foi vinculado simultaneamente às faculdades de Medicina

do Rio de Janeiro e Bahia, programado em três anos. A transformação da odontologia em uma ciência agregou à profissão mais credibilidade e respeito, é a partir da institucionalização do curso de odontologia, que o dentista começa a ser desmitificado.

PALAVRAS-CHAVE: Ensino Odontológico. Faculdade de Medicina. Faculdades de Odontologia.

ABSTRACT: This study aimed to investigate how some of the first dentistry teaching schools were formed during the 19th century in American continent. The present study will seek the application of a historical research of a bibliographical and documentary nature with an approach in cultural history. And to understand the way in which documents and sources are treated and viewed, the notion of representation can give the necessary help, and especially because that notion defines what is and what is the purpose of a cultural history. The formal education to prepare students for the practice of dentistry originated in 1840 when the Baltimore College of Dental Surgery was created by the Maryland General Assembly. Already in the neighboring country, Canada, in July 1869, the Royal College of Dental Surgeons of Ontario opened its first dental school. In Brazil, the first course of dentistry was officially created through a decree of the Imperial Government, signed by

D. Pedro II on October 25, 1884. At first, the teaching of dentistry was simultaneously linked to the medical faculties of Rio de Janeiro and Bahia, programmed in three years. The transformation of dentistry into a science has added to the profession more credibility and respect, it is from the institutionalization of the course of dentistry that the dentist begins to be demystified.

KEYWORDS: Dental Education. Faculty of Medicine. Faculties of Dentistry.

1 | 1. INTRODUÇÃO

O ensino é um processo social e cultural vasto, e ocorre independente das instituições de ensino, entretanto, é neste espaço onde ele encontra subsídio para uma formação profissional de maneira científica. Assim, o desenvolvimento da Odontologia está intimamente relacionado com a evolução de seus conhecimentos acumulados no ensino profissionalizante. Este artigo tem como objetivo investigar como se formaram algumas das primeiras escolas de ensino de odontologia na América durante o século XIX.

A odontologia surgiu por meio do desejo de preservar os dentes e disfarçar os seus desarranjos, ela tem sido tradicionalmente considerada uma agente de aperfeiçoamento do mecanismo de mastigação, indução de conforto à via oral, correção de deformidades maxilares ou palatais, manutenção da enunciação vocal normal, bem como da beleza facial.

Ao percorrer os escritos da história da odontologia, observa-se que durante muito tempo foi praticada sem nenhuma formação educacional, e que o tratamento odontológico, era restrito apenas a remoção de dentes, sendo executado por “barbeiros sangradores”, pessoas com conhecimento prático de extrações dentárias, até que em 1728, o francês Pierre Fauchard, mesmo sem um maior desenvolvimento dos anestésicos, revolucionou as práticas odontológicas, através da criação de novas técnicas e instrumentos especialmente concebidos para o trato com os dentes.

Assim como em diversas profissões, a odontologia possui singularidades no que se refere ao seu desenvolvimento, singularidades estas que, ao serem revistas por meio de uma retrospectiva na História, são instrumentos de muito valor para a compreensão do atual papel que ela exerce dentro da sociedade moderna. O presente estudo buscou a aplicação de uma pesquisa histórica de cunho bibliográfico e documental com abordagem na história cultural, através da análise de documentos digitalizados disponíveis na internet. A análise dos textos está baseada no método crítico descrito por Prost (2015) e seguindo o seu raciocínio entendemos que a interpretação dos documentos supões que o pesquisador (historiador) esteja atento ao sistema de representações adotadas pelos notáveis da época, ao tempo que se torna indispensável levar em consideração as “representações coletivas”.

A noção de representação é importante para compreender a maneira pela qual os documentos e as fontes são tratados e vistos, e, principalmente, essa noção define o

que é e qual o objetivo de uma história cultural. Para Chartier (1990), representação diz respeito ao modo como em diferentes lugares e tempos a realidade social é construída por meio de classificações, divisões e delimitações.

O início do ensino regulamentado da Odontologia, o avanço da formação dos dentistas e da própria profissão no Brasil, fazem parte da História da Educação brasileira, uma vez que as Faculdades de Odontologia no Brasil foram regulamentadas depois das Faculdades de Odontologia em outros países (FERNANDES, 1999). Portanto este estudo é de grande relevância tanto para os estudiosos da História da Educação quanto para os odontólogos que têm interesse em conhecer um pouco da história da sua profissão.

2 | ESTADOS UNIDOS E CANADÁ: SUAS PRIMEIRAS ESCOLAS DE ODONTOLOGIA

Foi somente durante a década de 1840, que a odontologia deu seus primeiros passos para ser elevada ao nível de profissão. A fundação da primeira revista de odontologia do mundo de responsabilidade de Chapin A. Harris (1806-1860) e a organização da primeira sociedade nacional de dentistas de Horace H. Hayden (1769-1844) deram início a essa elevação. Estes dois dentistas com a compreensão médica e o “instinto” para o serviço de saúde, lançaram as bases da odontologia organizada e da educação odontológica, concebendo a sua arte como uma especialidade da medicina (GEIS, 1926).

A primeira tentativa, nos Estados Unidos, para ensinar odontologia em uma instituição de ensino foi de responsabilidade de Horace H. Hayden, que, entre 1837-1838, deu uma série de palestras para os estudantes de medicina da Universidade de Maryland, mas, como o seu esforço não foi apreciado pela Faculdade de Medicina, as mesmas não se repetiram. Naquela época as diversas escolas médicas americanas ignoravam a odontologia, muito embora, por volta de 1797, na Faculdade de Medicina do Hospital de Guy, Londres, Joseph Fox e outros líderes profissionais ingleses ofereciam regularmente palestras opcionais sobre ciência dentária e cirurgia dental. Percebendo que a formação em odontologia não poderia ser desenvolvida sob os auspícios médicos ou em associação com a medicina, Horace H. Hayden (Figura 1), Chapin A. Harris (Figura 2) e outros membros da sociedade nacional de dentistas, criaram uma escola de ensino odontológico independente e iniciaram o desenvolvimento de uma educação formal em odontologia como sistema separado. A primeira escola odontológica foi instalada em Baltimore, onde Harris e Hayden viviam, e foi denominada Baltimore College of Dental Surgery (GEIS, 1926).

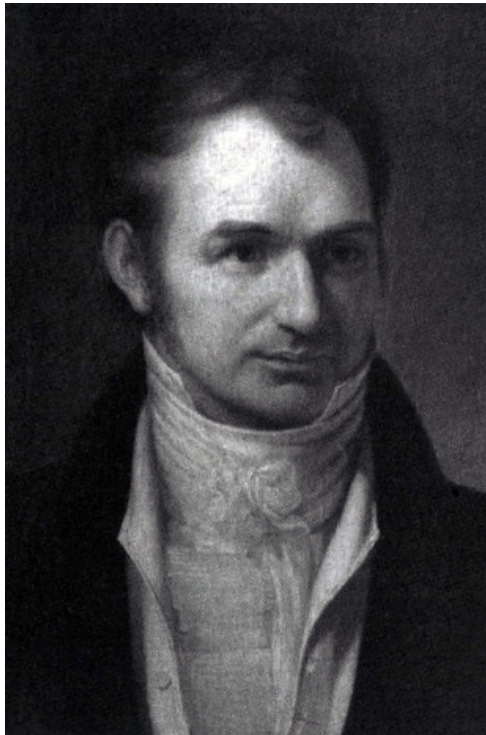


Figura 1: Horace H. Hayden

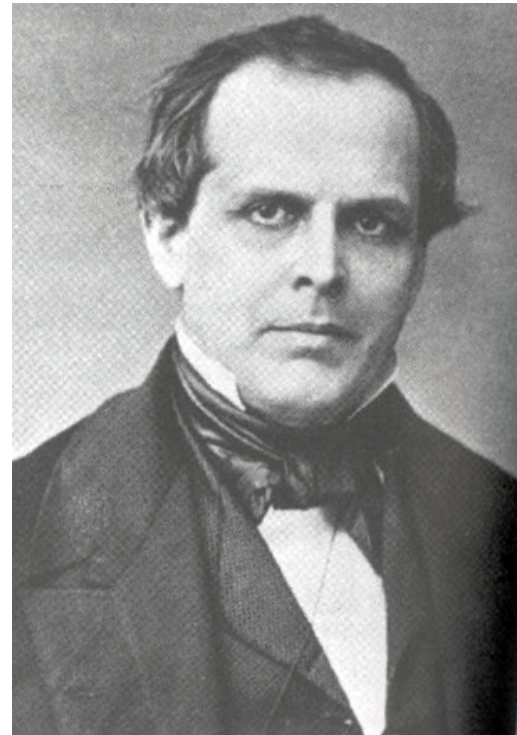


Figura 2: Chapin A. Harris

Fonte: University of Maryland School of Dentistry, 2016.

Este representou o ponto mais alto dos esforços daqueles homens, dois praticantes da odontologia que reconheciam a necessidade de uma educação formal sistemática como a fundação para uma odontologia científica. Juntos, eles desempenharam um papel importante no estabelecimento e promoção da educação odontológica formal, e no desenvolvimento da odontologia como profissão. A Baltimore College of Dental Surgery serviu como um protótipo para a concepção de escolas de graduação em odontologia em outras cidades Americanas e originou o padrão de educação odontológica moderna, com igual ênfase em conhecimentos sólidos de medicina geral e do desenvolvimento das habilidades da odontologia (UMSD, 2015).

No jornal *The Pilot and Transcript* de 03 de novembro de 1840 (vol.1, nº 173) a Baltimore College of Dental Surgery dava publicidade ao início de suas atividades por meio de palestras introdutórias que seriam realizadas na Igreja Batista em Calveri, começando as 19h, sendo esta atividade aberta ao público, com início na terça indo até o sábado como podemos observar a seguinte nota transcrita:

BALTIMORE COLLEGE OF DENTAL SUGERY – The Introductory Lectures in this Institution will be delivered in the Baptist Church in Calveri, between Saratoga and Lexington streets, - commencing TUESDAY, November 3d, at 7 ½ o'clock in the evening, to which, the Board of Visitors, the Reverend Clergy, the Medical Faculty, and public generally, are invited to attend. The following is the order in which they will be delivered.

Tuesday,	Professor	H. H. Hyden,
Wednesday,	“	Thomas E. Bond, Jr.
Thursday,	“	Chapin A. Herris
Friday,	“	H. Willis Baxley

Em 3 de novembro de 1840, a Faculdade formalmente abriu em um edifício localizado na Sharp Street, em Baltimore. Cinco alunos estavam inscritos para a primeira turma. Durante a primeira semana, cada membro do corpo docente deu uma palestra introdutória, aberta ao público e com a presença de alguns convidados (LEWIS JR, 1964).

Os fundadores e os primeiros professores nomeados na carta eram quatro médicos, dois dos quais, também dentistas, que haviam recebido o grau honorário de Doutor em Cirurgia pela Sociedade de Cirurgiões Dentais: Horace H. Hayden (Professor de Patologia Dental e Fisiologia, e presidente da Faculdade); Chapin A. Harris, (Professor de Dentística Prática/odontologia prática), e reitor da Faculdade); Thomas E. Bond Jr., (Professor de Patologia especial dental e Terapêuticas); e H. Willis Baxley (Professor de Anatomia especial e Fisiologia) (GEIS, 1926).

Quando a Baltimore College of Dental Surgery abriu as suas portas em 1840 não havia requisitos para a admissão. Poucas escolas médicas do período exigiam mais do que a capacidade de ler e escrever, e nenhuma das faculdades de odontologia fundadas antes da Guerra Civil Americana estabelecia requisitos para admissão (LEWIS JR, 1964).

As principais características da educação odontológica no Canadá e nos Estados Unidos são tão semelhantes que não se nota grandes diferenças. A relação aberta entre os dois países existente há mais de um século, possibilitava o intercâmbio de cortesias profissionais e pessoais continuamente de maneira cordial e sincera. Em julho de 1869, a Royal College of Dental Surgeons de Ontário abriu sua primeira escola de ensino odontológico. Eram duas pequenas salas localizadas ao longo do escritório da British American Insurance. O curso teve seis meses de duração, pelo qual era cobrada uma taxa de US \$ 100, o mesmo foi realizado sob a supervisão de James Branston Willmott. Apenas dois estudantes concluíram o curso, foram eles: Gordon Benson de Belleville e James Woods. Porém, com um déficit de US \$ 125, a escola fechou em julho de 1870 (RCDSO, 2016).

Em condições mais favoráveis, em 1875, a pedido do Conselho de Administração da Royal College of Dental Surgeons de Ontário e sob supervisão de James Branston Willmott, e Lucas Tesky, apoiados por uma subvenção anual de cento e cinquenta dólares, organizada com sucesso em Toronto a Escola de Odontologia da Royal College of Dental Surgeons de Ontario, tornou-se a primeira instituição de ensino odontológico permanente do Canadá. O primeiro grupo de formandos, contendo onze novos profissionais, recebeu diplomas em 1876. Apesar de, entre os anos de 1875 e 1893, da Escola estar sob a jurisdição da Royal College, os seus membros receberam os honorários e assumiram toda a responsabilidade financeira. Durante este período, no entanto, quase autossuficiente, a escola estava constantemente sob a supervisão ética

da Royal College. Em 1896, tornou-se uma parte orgânica da Universidade de Toronto, ao qual a Royal College renunciou todas as prerrogativas educacionais, continuando a regular a prática da odontologia e de fazer cumprir o estatuto odontológico provincial. De 1889 a 1925, nos termos da afiliação com a Universidade de Toronto, os graduados da Escola também receberam o grau de Doutores em Cirurgia Dental (Doctor of Dental Surgery – DDS). (GEIS, 1926).

3 | O ENSINO DE ODONTOLOGIA NO BRASIL

Desde a proclamação da independência política do Brasil do jugo português, em 1822, a representação de um Brasil como parte constitutiva da América Latina não compôs o imaginário nacional; os projetos de construção da identidade e unidade nacional foram alimentados por referências ao mundo extracontinental; a Europa e depois os Estados Unidos cedo constituíram o espelho onde o Brasil tinha de se mirar, e não os “pares” latino-americanos (WARDE, 2000. p.37)

As mudanças ocorridas após a Proclamação da República incidiram fortemente sobre a regulação das profissões e sobre a educação superior. Várias reformas do ensino foram colocadas em prática e uma discussão interminável sobre a liberdade profissional marcou o curto período de tempo que durou a República Velha (1889-1930). Esse foi também um período marcado pelo desenvolvimento das camadas sociais médias, da burocracia empresarial e do Estado, e do bacharelismo (MACEDO *et. al*, 2011).

Segundo Cunha (1963) a regulamentação da profissão do dentista durante meados do século XIX, no Brasil, estava condicionada à aprovação do candidato, em exames prestados na Faculdade de Medicina, diante de uma banca composta por três professores do Curso de Medicina. Essa situação tinha como base a reforma do ensino médico reformulada elaborada pelo Conselheiro Jobin em sua gestão como diretor daquela faculdade, que se deu de 14 de maio de 1856 até 25 de outubro de 1884, quando a nova reformulação do ensino médico foi feita, instituindo neste momento o Curso de Odontologia. E por fazer parte das mesas examinadoras, alguns professores médicos acabaram por entrar nos anais da história da odontologia brasileira.

Entre eles devem ser citados diversos, pelos serviços, que realmente prestaram, adjuvando as autoridades no combate ao livre exercício da profissão odontológica. O Visconde de Santa Isabel, o Barão de Maceió, o professor Caetano de Almeida, o professor A. Ferreira França e o professor Vinelli com especialidade, merecem especiais referências de cronistas da nossa história profissional (CUNHA, 1963. p.131).

É notória a importância dos profissionais da medicina para a transformação da odontologia (arte dentária, no contexto da época) em uma profissão de nível escolar superior, o ato desses professores avaliarem o grau de conhecimento científico

daqueles que legalmente pleiteavam o título de cirurgião dentista mostrava que a odontologia não era uma atividade simplesmente prática que poderia ser executada por qualquer pessoa.

Para que se entenda melhor essa questão e melhor abordar o ensino da odontologia no Brasil, é preciso retornar ao momento de criação da primeira escola e, a partir de então, traçar a evolução do sistema formador dos dentistas brasileiros. A partir do desenvolvimento tecnológico e cultural, começam a surgir os primeiros para se estabelecer a formação em Odontologia. Deve-se a Carlos Carvalho, na época Ministro do Império, a inclusão da Odontologia entre os cursos que então se realizavam. O decreto nº 7.247 da reforma do ensino médico, de 19 de abril de 1879, referendada pelo Ministro do Império Carlos Leôncio de Carvalho, conhecida como reforma Leôncio de Carvalho, espelhada no modelo das universidades germânicas, objetivava o aprimoramento do tirocínio do curso médico das duas faculdades de medicina do Império e autorizava que as mulheres requeressem exame de verificação para conquistar diploma de dentista.

A sobredita reforma instituiu o curso de Odontologia, ainda sem a definida regulamentação. Em seu artigo 24, o decreto determinava: “A cada uma das faculdades de Medicina ficam anexos: uma Escola de Farmácia, um Curso de Obstetrícia e Ginecologia e um outro de Cirurgia Dentária.” O Decreto nº 8.024, de 12 de março de 1881, no artigo 94 do Regulamento para os Exames das Faculdades de Medicina diz:

Os cirurgiões-dentistas que quiserem se habilitar para o exercício de sua profissão passarão por duas séries de exames: o primeiro de anatomia, fisiologia, histologia e higiene, em suas aplicações à arte dentária. O outro, de operações e próteses dentárias (BRASIL, 1881, s/p).

Em fevereiro de 1880, Vicente Cândido F. Sabóia, assumiu a direção da Faculdade de Medicina do Rio de Janeiro, modernizando o ensino científico e as instalações físicas, criando laboratório para cirurgia dentária, encomendando aparelhos e instrumentos no exterior, a exemplo dos Estados Unidos e, com crédito especial obtido na lei 3141 de 30 de outubro de 1882, montou o laboratório de prótese dentária. Juntamente com Thomas Gomes dos Santos Filho, Sabóia criou um texto dentro dos Estatutos das Faculdades de Medicina do Império, denominado Reforma Sabóia, onde constava pela primeira vez, que a Odontologia formaria um curso anexo. O Imperador D. Pedro II acolheu bem o documento, que fazia algumas modificações na Reforma Leôncio de Carvalho, dessa forma, o texto foi consubstanciado na sanção do Decreto de nº 9311, de 25 de outubro de 1884. O Curso de Odontologia passou, então, a integrar elenco universitário, proporcionando aos cirurgiões-dentistas, além de uma correta formação profissional, o ambiente necessário à constante ampliação dos conhecimentos técnico-científicos (FERNANDES, 1999; PEREIRA, 2012; FERRARI, ARAUJO, 2015).

Após o decreto, as Faculdades de Medicina do Império, do Rio de Janeiro e de Salvador, ficaram compostas de um curso de ciências médicas e cirúrgicas e de

três cursos anexos: o de Obstetrícia e Ginecologia (com duração de dois anos), o de Farmácia e o de Odontologia (com três anos de duração). Neste dia sua Majestade, Imperador D. Pedro II, promulgou o Decreto Imperial, criando o Curso de Odontologia. (FERNANDES, 1999). No qual em seus Artigos 8º e 9º prescreviam o seguinte:

Art. 8º: O Curso de odontologia constará das seguintes materias:

1ª - Physica elementar,

2ª - Chimica mineral elementar,

3ª - Anatomia descriptiva e topographica da cabeça,

4ª - Histologia dentaria,

5ª - Physiologia dentaria,

6ª - Pathologia dentaria e hygiene da boca,

7ª - Therapeutica dentaria, 8ª - Cirurgia e prothese dentaria.

Art. 9º Das materias deste curso haverá tres series de exames:

1ª serie (Physica, Chimica mineral, Anatomia descriptiva e topographica da cabeça);

2ª serie (Histologia dentaria, Physiologia dentaria, Pathologia dentaria e hygiene da boca) e

3ª serie (Therapeutica dentaria, Cirurgia e prothese dentaria) (BRASIL, 1884. s/p).

O curso funcionava de forma anexa aos de Medicina, tendo como professores, em sua maioria médicos, e alguns dentistas. Pereira (2012) resalta que não havia preparação prática durante o curso e que os professores dentistas não tinham autonomia para aplicar avaliações aos alunos, pois estas eram realizadas exclusivamente pelos médicos docentes da faculdade. Os profissionais formados pelo Curso de Odontologia anexo às faculdades do Rio de Janeiro e Bahia recebiam o título de dentistas, entretanto não tinham seus diplomas assinados (PEREIRA, 2012).

O curso de odontologia passa a ser regular após a Proclamação da República. Até o ano de 1893 o diploma era emitido pelo diretor da instituição de ensino sem formalidade nenhuma. Depois desse ano, com a Reforma do regulamento das Faculdades de Medicina, passou a existir a “colação de grau e juramento feito em público e exigindo-se a assinatura do dentista em seu diploma” (FERRARI, ARAUJO, 2015).

Assim como a Baltimore os cursos de cirurgia dentária das Faculdades de Medicina do Rio de Janeiro e da Bahia também tiveram seus professores referência, Cunha (1963) faz menção a Thomaz Gomes dos Santos Filho, Aristides Benício de Sá, Antônio Gonçalves Pereira da Silva e a Manoel Bonifácio da Costa como professores que desempenharam um papel muito importante no ensino de odontologia.

A primeira Escola de Odontologia de São Paulo, criada em 07 de dezembro de 1900, denominou-se no início, Escola de Farmácia, Odontologia e Obstetrícia de São Paulo. O Curso de Odontologia criado em 1884 na então capital federal, foi transformado em Faculdade de Odontologia em 1925, continuando anexa a Faculdade de Medicina, que pertencia à Universidade do Rio de Janeiro criada em 1920. Na Bahia, o Curso

de Odontologia criado em 1884 por decreto imperial, sendo reconhecido pelo Decreto de nº. 1270, publicado no D.O.U. de 10.01.1891. Funcionou anexo à Faculdade de Medicina durante 60 anos, no prédio do Terreiro de Jesus, de modo que, a Faculdade de Odontologia da Universidade Federal da Bahia só veio a constituir-se em unidade autônoma em 1949.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao que se percebe na história do ensino odontológico nos Estados Unidos, Canadá e no Brasil existe uma presença marcante de médicos que se apresentam como incentivadores do profissionalismo científico, também se nota a dependência do curso de odontologia das faculdades de medicina como meio de existência. Em alguns momentos sendo considerada uma especialidade da medicina, como até hoje ainda é em alguns países da Europa (a exemplo de Portugal), mas que consegue no decorrer da sua história se tornar uma ciência autônoma. No contexto brasileiro observa-se que, as diversas reformas que ocorreram no campo da educação superior auxiliaram a odontologia a tornar-se cada vez mais reconhecida no campo científico.

A transformação da odontologia em uma ciência agregou à profissão mais credibilidade e respeito, é a partir da institucionalização do curso de odontologia, que o dentista começa a ser desmitificado. O padrão de educação odontológica moderna criado em Baltimore com ênfase em conhecimentos sólidos de medicina geral e do desenvolvimento das habilidades da odontologia serviu como um protótipo para a concepção de escolas de graduação em odontologia em outras ao redor do mundo, especialmente para o Brasil, que no século XIX tinha os EUA como um espelho.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Decreto-Lei, n. 7.247, de 19 de abril de 1879. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1879**, Página 196, Vol. 1, pt. II.

BRASIL. Decreto nº 8.024, de 12 de março de 1881. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1881**, Página 171, Vol. 1, pt. 2.

BRASIL. Decreto nº 9.311, de 25 de outubro de 1884. **Coleção de Leis do Império do Brasil - 1884**. Página 478, Vol. 2, pt .1.

CHARTIER, Roger. **História cultural**: entre práticas e representações. Lisboa: Difel; Rio de Janeiro: Bertand do Brasil, 1990.

FERNANDES, Ana Helena. **A história da Odontologia nos 500 anos no Brasil**. Associação dos Cirurgiões Dentistas da Baixada Santista - Regional APCD. Set. 1999. Disponível em: <http://www.acdbs.com.br/museu/historia-da-odontologia-nos-500-anos-brasil/> . Acesso em: 1.jul. 2016.

FERRARI, Mario André M. C., ARAUJO, Maria Ercilia de. **História da Odontologia no Brasil: o currículo e a Legislação de 1856 a 1931**. São Paulo: Biblioteca 24horas, 2015.

GIES, William J. **Dental education in the United States and Canada**. New York: The Carnegie Foundation for the Advancement of Teaching, p. 128-31,154, 1926.

LEWIS JR, Carl P. The Baltimore College of Dental Surgery and the birth of professional dentistry, 1840. **Maryland historical magazine**, v. 59, n. 3, p. 268, 1964.

MACÊDO, Plínio da Silva. Curso de Odontologia da UFPI: 50 anos de interação com a educação e saúde no Piauí. **Tempus Actas de Saúde Coletiva**, v. 5, n. 3, p. 151-161, 2011.

PEREIRA, Wander. Uma história da odontologia no Brasil. **Revista História & Perspectivas**, v. 25, n.47, 2012.

PROST, Antonie. Os fatos e a crítica histórica. In: PROST, Antonie. **Doze lições sobre a História**. Belo Horizonte: Autêntica, 2015. p. 53-73.

RCDSO. First Dental School. **Royal College of Dental Surgeons**. Disponível em: <http://history.rcdso.org/firstdentalschool>. Acesso em 1. Jul. 2016.

UNIVERSITY OF MARYLAND SCHOOL OF DENTISTRY. **About UMSD**: History. Disponível em: <http://www.dental.umaryland.edu/about/history/>. Acesso em: 8 jun. 2016.

WARDE, Mirian Jorge. Americanismo e educação: um ensaio no espelho. **São Paulo em perspectiva**, v. 14, n. 2, p. 37-43, 2000.

A EVOLUÇÃO DO ENSINO FARMACÊUTICO NO BRASIL: IMPORTÂNCIA DA CAPACITAÇÃO PROFISSIONAL E EFETIVA ATUAÇÃO NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE

Viviane Cecília Kessler Nunes Deuschle

Universidade de Cruz Alta, Curso de Farmácia,
Centro de Ciências da Saúde e Agrárias - RS

Gabriela Bonfanti Azzolin

Universidade de Cruz Alta, Curso de Farmácia,
Centro de Ciências da Saúde e Agrárias - RS

Josiane Woutheres Bortolotto

Universidade de Cruz Alta, Curso de Farmácia,
Centro de Ciências da Saúde e Agrárias - RS

Regis Augusto Norbert Deuschle

Universidade de Cruz Alta, Curso de Farmácia,
Centro de Ciências da Saúde e Agrárias - RS

Rita Leal Sperotto

Universidade de Cruz Alta, Curso de Farmácia,
Centro de Ciências da Saúde e Agrárias - RS

RESUMO: Há 30 anos, foi instituído no Brasil o Sistema Único de Saúde (SUS) que passou por períodos de adaptações e mudanças, bem como implantação de diversos programas com vistas a beneficiar o usuário em sua integralidade e de forma interprofissional e colaborativa. Neste contexto, a forma de ensino no País precisou ser revista, principalmente nos cursos que abrangem a área da saúde, para que os profissionais tivessem uma formação que os preparasse para o ingresso nesse sistema em ampla expansão. Desta forma, em 2002, a base curricular do Curso de Farmácia passou por uma reorganização e por transformações

importantes, implantando um perfil profissional generalista, com formação humanista e não mais tecnicista como no passado. Apesar disso, ao longo dos anos, as demandas de qualificar os profissionais e habilitá-los ao trabalho no SUS foram crescendo e, em 2017, novas mudanças foram necessárias. As novas Diretrizes Curriculares Nacionais (DCNs) para a Farmácia foram previstas no intuito de inserir os acadêmicos e futuros profissionais em todos os cenários de práticas do SUS nos níveis de complexidade do sistema. A formação generalista proporcionou ao profissional uma visão mais humanizada e centrada no paciente e não exclusivamente no medicamento. Os avanços, no que tange a assistência farmacêutica no Brasil, ocorreram de forma lenta e precisam ser intensificados. Contudo, para a efetiva contribuição do farmacêutico no sistema público, muitas ações ainda devem ser previstas e implementadas nas Instituições de Ensino Superior e nos respectivos Cursos de Farmácia para capacitar e qualificar cada vez mais esse profissional imprescindível no cuidado ao paciente em sua integralidade.

PALAVRAS-CHAVE: Farmácia. Ensino. Políticas Públicas. Cuidado ao paciente. Assistência Farmacêutica. Atenção farmacêutica. Sistema Único de Saúde.

ABSTRACT: For 30 years, the Brazilian Unified

Health System (SUS) which has undergone adaptation and change periods, as well as implementation of various programs aimed at benefiting the user in its entirety and in an interprofessional and collaborative manner. In this context, the form of education in the country needed to be reviewed, especially in the courses that cover the health area, so that the professionals had a training that would prepare them to enter this system in a wide expansion. Thus, in 2002, the curriculum base of the Pharmacy Course underwent a reorganization and major transformations, implanting a generalist professional profile, with a humanist formation and no more technical like in the past. Despite this, over the years, the demands to qualify the professionals and to enable them to work in the SUS were growing and, in 2017, new changes were necessary. The new National Curricular Guidelines for Pharmacy (NCDs) were planned in order to include academics and future professionals in all SUS practice scenarios at the levels of complexity of the system. The generalist formation provided the professional with a more humanized and patient-centered view, not just the medication. Advances in pharmaceutical care in Brazil have occurred slowly and need to be intensified. However, for the effective contribution of the pharmacist in the public system, many actions still have to be planned and implemented in Higher Education Institutions and their Pharmacy Courses to train and qualify this indispensable professional in the care of the patient in its entirety.

KEYWORDS: Pharmacy. Education. Public policy. Care of the patient Pharmaceutical Assistance. Pharmaceutical attention. Health Unified System.

1 | INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, as áreas profissionais que abrangem a saúde, têm sofrido influência das tendências de mercado e dos aspectos políticos, econômicos e sociais que norteiam as diferentes profissões. A descentralização do Sistema Único de Saúde (SUS) tem sugerido inovações de práticas em saúde, principalmente nos diversos municípios do País. Desta forma, Ministério da Saúde (MS) e Ministério da Educação (MEC) têm estimulado a formação de um profissional que apresente um perfil para preencher uma lacuna existente no sistema de saúde. Profissionais da saúde formados em um modelo biomédico apresentam dificuldades para atuar neste novo contexto, indicando que há a necessidade de aproximação do perfil de competências dos profissionais e das necessidades dos processos de trabalho. Essas novas habilidades deverão ser incentivadas e avaliadas durante a graduação dos profissionais. Assim, ações sociais e de educação em saúde desenvolvidas pelos acadêmicos, aproxima-os da população e os capacitam para uma atuação de qualidade e de forma interprofissional, colaborativa e autônoma (BARRETO, et al., 2000; CECCIN; FEUERWERKER, 2004; ERDMANN et al., 2009; MOREIRA; DIAS, 2015).

Na área da Farmácia, até o ano de 1969, a profissão ficou fragmentada, uma vez que o currículo previa, em um primeiro momento, uma formação básica em Farmácia,

com ênfase na indústria de medicamentos e, posteriormente, uma formação Bioquímica, que habilitava à realização de exames clínicos laboratoriais. Nesse período, o currículo dos cursos era regulamentado pelo Parecer 287/62 do Conselho Federal de Farmácia (CFF).

No esforço de estabelecer uma nova base curricular e traçar um novo perfil profissional, em 1969, através do Parecer 287/69, o CFF instituiu um formato de ensino com três habilitações possíveis, de escolha do acadêmico no último ano da graduação. Assim, o acadêmico cursava três anos de Farmácia e no quarto ano escolhia a formação Bioquímica (Análises Clínicas ou Tecnologia de Alimentos) ou Industrial (Indústria Farmacêutica). Com isso, a atuação do farmacêutico nas diferentes áreas dependia exclusivamente de sua formação acadêmica, a qual era totalmente tecnicista (DOURADO e COELHO, 2010).

Com a evolução visível no cenário brasileiro e com a criação do SUS, muitos cursos de graduação tiveram que repensar seu sistema de ensino, visando a formação de um profissional habilitado a atuar em diferentes segmentos do sistema e a enfrentar os complexos problemas de saúde que sempre atingiu a população (ERDMANN et al., 2009; GOMES, ORTEGA e OLIVEIRA, 2010).

Neste contexto, o CFF, em 2002, estabeleceu a nova base curricular para os Cursos de Farmácia, baseada nas Diretrizes Curriculares Nacionais instituídas pelo MEC. Com o novo currículo, é abandonada a formação tecnicista, que, de certa forma, bloqueava a percepção e a capacidade crítica dos acadêmicos e profissionais, passando a uma formação generalista. As novas diretrizes foram regulamentadas através da Resolução 02/2002 do Conselho Nacional de Educação/ Câmara de Educação Superior (CNE/CES), do MEC. Entretanto, com o aumento expressivo dos cursos de Farmácia no Brasil, observou-se que havia uma grande diversidade de grades curriculares, gerando, com isso, inúmeras dificuldades ao CFF e sua Comissão de Ensino, que optaram por elaborar um manual com orientações fundamentais para a implantação das mudanças em todas as Instituições de Ensino Superior (IES) do País (BRASIL, 2002; DOURADO e COELHO, 2010).

O ensino generalista para a profissão farmacêutica foi criada pela necessidade de formar um profissional mais humanista, com uma visão não somente técnica, mas com habilidades para entender os reais anseios da população, através de ações sociais, educação em saúde e assistência farmacêutica de forma efetiva, atuando em todos os níveis da atenção à saúde (DOURADO e COELHO, 2010). Neste contexto, e de encontro com as carências identificadas na profissão ao longo desses anos, novamente, em 2017, o CFF instituiu as novas Diretrizes Curriculares Nacionais para os cursos de Farmácia (DCNs em Farmácia), que definem os princípios, os fundamentos, as condições e os procedimentos da formação de Farmacêuticos de forma integrada e que devem ser organizadas, desenvolvidas e avaliadas nos âmbitos dos sistemas de ensino superior do Brasil (BRASIL, 2017).

Desta forma, este trabalho traz a proposta de revisar a literatura de forma

descritiva, em relação às mudanças que envolvem o ensino de Farmácia no país ao longo dos anos.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão qualitativa descritiva da literatura sobre a evolução do ensino farmacêutico no Brasil, nas diferentes bases de dados.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

O ano de 1988 foi marcado por uma série de mudanças no Brasil, estabelecidas pela Constituição Federal Brasileira, pautada principalmente por mudanças significativas na saúde do País, através de um novo sistema de saúde. A criação do SUS sinalizou intensas transformações no campo da saúde, então considerada “um direito de todos e dever do estado” (BRASIL, 1988; MOREIRA; DIAS, 2015).

Inevitavelmente, esse novo sistema, passou a influenciar o modelo de ensino estabelecido, principalmente nos cursos da área da saúde. As primeiras DCNs surgiram em 2001, 13 anos após a criação do SUS, sendo para isso necessário preparar os futuros profissionais para esse “novo” sistema de saúde. Profissionais voltados às suas respectivas áreas técnicas, sem preparo para o cuidado e atenção integral à saúde, compunham o quadro de formação em saúde vivenciados naquele momento (MACHADO, 2005; MOREIRA; DIAS, 2015).

Na área farmacêutica, o profissional encontra-se em constante busca de sua identidade. Tal fato é percebido, historicamente, pelo contexto da evolução do ensino farmacêutico no País ao longo de vários anos. A profissão farmacêutica era exercida, no início do século XX, em estabelecimentos de pequeno porte, conhecidos como Boticas, em que o Boticário (Farmacêutico na época), era referência para a sociedade, não somente em relação ao preparo e comercialização do medicamento e prestação de orientações sobre o uso dos produtos, mas também como forma de atualização, uma vez que os meios de comunicação eram escassos na época. Aos poucos, os boticários deram lugar aos Farmacêuticos, com a criação das Faculdades de Farmácia da Bahia, Rio de Janeiro e Ouro Preto, iniciando efetivamente, a farmácia científica no Brasil (FERNANDES, 2004). Entretanto, com a instalação de indústrias farmacêuticas, que se deu através dos avanços tecnológicos principalmente na área química, o profissional começou a perder espaço entre as décadas de 30 e 40 do século XX e, o setor magistral deu lugar às especialidades farmacêuticas (PEREIRA; NASCIMENTO, 2011; SATURNINO et al., 2011).

Com o incentivo do governo ao estabelecimento da indústria farmacêutica, o profissional passou a buscar uma nova área de atuação e encontrou, principalmente

nas análises clínicas, uma nova opção de trabalho (PEREIRA; NASCIMENTO, 2011).

Baseado nesse cenário, em 1969, o CFF viu-se obrigado a modificar a estrutura curricular dos cursos de formação em farmácia, que passou a contar com três habilitações. O currículo, criado através do Parecer 287/69, permitia a escolha da formação em Bioquímica (Análises Clínicas ou Tecnologia dos Alimentos) ou formação Industrial (habilitado a trabalhar em indústrias de medicamentos). Esse modelo manteve-se até o ano de 2002, quando as novas DCNs para a Farmácia trouxeram o perfil generalista, ao encontro do modelo de saúde em expansão no País (DOURADO e COELHO, 2010).

As mudanças foram profundas tanto que abandonar uma formação tecnicista e totalmente tradicional para criar um perfil profissional generalista, que contemplasse toda a área técnica articulada com o preparo humanista do profissional, foi sem dúvida um grande desafio para o CFF e para as IES. Muitos cursos de Farmácia não apresentavam uma padronização nos seus currículos e as diferenças eram substanciais, principalmente em relação às disciplinas ofertadas. Em apoio, o CFF concebeu um modelo de ensino referencial, no intuito de estabelecer uma formação acadêmica de qualidade e propor ações conjuntas para incrementar a atuação dos Farmacêuticos e inseri-los no mercado de trabalho, aproximando-os da comunidade e capacitando-os a atuar no sistema de saúde nos diferentes níveis de complexidade. Nesse modelo, foram estabelecidas três grandes áreas da formação profissional: Área de medicamentos; Alimentos; e Análises Clínicas e Toxicológicas (ARAÚJO; FREITAS, 2006; LORANDI, 2006; BERMOND et al., 2008; SATURNINO; FERNÁNDEZ-LLIMÓS, 2009; MONTEGUTI; DIEHL, 2016).

Ademais, em 2015, o CFF publicou um guia intitulado “O farmacêutico na assistência farmacêutica do SUS: diretrizes para ação”, de forma a colaborar para uma atuação qualificada no sistema público, pautada na assistência farmacêutica, identificando as diretrizes vigentes e as oportunidades de avanço neste campo (MANZINI et al., 2015).

Entre os avanços do SUS nos últimos anos, pode-se citar: o Programa Mais Médicos, que contempla um segmento denominado Atenção Primária em Saúde (APS), ampliação da SAMU 192, Programa Brasil Sorridente, investimentos em Unidades de Pronto Atendimento (UPA), ampliação das Unidades Básicas de Saúde (UBSs), ampliação da cobertura das Estratégias Saúde da Família (ESFs) e do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), implantação de Centros de Atenção Psicossocial (CAPS), criação do Programa de Melhoria do Acesso e da Qualidade na Atenção Básica (PMAQ), criação de redes temáticas como a instalação da Rede de Urgência e Emergência (RUE) e Rede Cegonha, introdução da Vacina anti-HPV, qualificação e fortalecimento dos Conselhos Municipais de Saúde (COSEMS), implantação dos Núcleos de Apoio à Saúde da Família (NASF) e descentralização exclusiva do profissional médico e consolidação da equipe multiprofissional, entre outros (MANZINI et al., 2015).

Nesta perspectiva, MS e MEC, juntamente com os Conselhos Profissionais das diversas áreas da saúde, trabalham de forma integrada para que os futuros profissionais estejam aptos a enfrentar esse novo desafio, com o objetivo comum de assegurar um maior acesso da população ao sistema público, principalmente aos grupos mais vulneráveis, através de educação em saúde, com vistas à melhoria da qualidade de vida e ao envelhecimento saudável.

Os esforços usados para suprir o SUS com a atuação do profissional farmacêutico vêm de encontro com as novas DCNs para a Farmácia, publicadas no ano de 2017. As diretrizes atualizadas preveem um profissional com formação centrada nos fármacos, nos medicamentos e na assistência farmacêutica, de forma integrada, além da formação em análises clínicas e toxicológicas, cosméticos e em alimentos, de modo a contribuir para o cuidado à saúde do indivíduo, da família e da comunidade (BRASIL, 2017).

Assim, as novas DCNs para a Farmácia estabelecem que a formação deva ser pautada em princípios científicos e éticos, com caráter humanista, crítico, reflexivo e generalista, habilitando-o para todos os níveis de complexidade do sistema público, através de ações de prevenção, promoção, proteção e recuperação da saúde de forma interdisciplinar, multiprofissional e colaborativa. Essas diretrizes devem estar em consonância com os Projetos Pedagógicos dos Cursos (PPCs), prevendo ações vinculadas ao SUS em cenários práticos diversificados, comprometidos com o cuidado integral à saúde em defesa do ser humano e articulados ao ensino, a pesquisa e a extensão (SATURNINO e FERNÁNDEZ-LLIMÓS, 2009; BRASIL, 2017).

Ainda, as novas DCNs para a Farmácia prevêm que os cursos devam contar com atividades práticas e teóricas, estágios curriculares obrigatórios, trabalho de conclusão de curso e atividades complementares distribuídos em três eixos de formação (Eixo Cuidados, Eixo Tecnologia e Inovação e Eixo Gestão em Saúde) de forma articulada com a realidade regional do exercício profissional (BRASIL, 2017).

Outra mudança relacionada com o processo de avaliação dos estudantes é a criação das Farmácias Universitárias, através da Nota Técnica DAES/INEP 008/2015 (Diretoria Nacional de Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira) que fortalece a Lei 13.021/2014. Essa lei estabelece que farmácias e drogarias sejam reconhecidas como unidades de assistência farmacêutica e de saúde. Esse avanço permitirá aos acadêmicos um cenário de práticas que vem ao encontro com as mudanças que estão em andamento na atual conjuntura da saúde. Esses espaços possibilitarão uma maior capacitação, uma vez que são considerados laboratórios didáticos especializados que contribuirão para o desenvolvimento de estágios e execução de projetos de pesquisa e extensão totalmente harmonizados com o ensino. Assim, o estudante assume papel central no processo ensino-aprendizagem, como protagonista da integração dos conhecimentos teóricos e práticos baseados na resolução de situações problemas (EINSFELD et al., 2009; BRASIL, 2014; BRASIL, 2015).

Ainda, dentro dessa perspectiva, vale ressaltar que o conceito de Atenção Farmacêutica foi criado em 1980, no intuito de ampliar a atuação do farmacêutico na atenção primária à saúde, com foco na pessoa humana e no uso racional de medicamentos. O grande objetivo era minimizar a prática da automedicação e aumentar o consumo sustentável, através da efetivação do tratamento e redução dos riscos e agravos à saúde do paciente. Esta definição está inserida no contexto da Assistência Farmacêutica, que tem por objetivo a prevenção de doenças, a promoção e recuperação da saúde, de forma integrada a uma equipe multiprofissional (PEREIRA e FREITAS, 2008; WANNMACHER, 2014).

As prioridades da atenção farmacêutica consistem em educação em saúde, orientação, dispensação e atendimento farmacêutico, acompanhamento farmacoterapêutico e registro sistemático de todas as ações de forma a promover a interação entre Farmacêutico e paciente no sentido de prever as suas reais necessidades e obtenção da efetiva ação terapêutica do medicamento (CONSENSO BRASILEIRO DE ATENÇÃO FARMACÊUTICA, 2002; PEREIRA; FREITAS, 2008). Neste sentido, todo o profissional que atua na atenção farmacêutica tem que ter conhecimento dessa filosofia, que guia as ações práticas no cuidado ao paciente e, ainda, estar apto a desenvolver suas habilidades de comunicação, imprescindíveis para o sucesso da intervenção profissional (DÁDER, 2001; STOPIRTIS et al., 2001; OPAS, 2002; APHA, 2010)

A assistência farmacêutica é designada como “*o conjunto de ações e serviços com vistas a assegurar a assistência terapêutica integral, a promoção e recuperação de saúde, nos estabelecimentos públicos e privados que desempenham atividades de projeto, pesquisa, manipulação, produção, conservação, dispensação, distribuição, garantia e controle de qualidade, vigilância sanitária e epidemiológica de medicamentos e produtos farmacêuticos*”. Com as mudanças ocorridas nos últimos 30 anos em decorrência da Constituição Federal e com a criação do SUS, a assistência farmacêutica tem se consolidado perante os órgãos públicos e ressalta-se a importância da implementação de um sistema que assegure de forma efetiva o acesso aos medicamentos (SATURNINO et al., 2011; BERMUDEZ et al., 2017; BERMUDEZ et al., 2018).

Ao longo desses anos, a assistência farmacêutica tem se firmado em suas prioridades, que são a descentralização, o financiamento e as ações logísticas, pautadas no acesso ao medicamento. Houve avanços nos sistemas licitatórios e de aquisição de medicamentos, mas há ainda a fragmentação das três prioridades, principalmente no que diz respeito à descentralização. O foco ainda permanece no medicamento e não na atenção ao paciente, o que prejudica a integralidade do SUS. O Programa Farmácia Popular do Brasil firmou parcerias com estabelecimentos farmacêuticos, expandiu-se e consolidou-se, mas devolveu o caráter centralizador ao MS, não disponibilizando ao usuário ações de uso racional e acompanhamento farmacoterapêutico (BRASIL, 1998; ROVER et al., 2016) .

Neste âmbito, o farmacêutico vem se firmando em relação a sua função social e de forma a oportunizar um serviço de qualidade, centrado no paciente como um todo, pois cada vez mais ele se habilita a fim de atuar em educação em saúde, de forma a promover mudanças comportamentais no indivíduo saudável, que impactem de forma positiva em sua qualidade de vida e bem-estar. O paciente é visto como um ator importante na relação saúde-doença para que seja retirado, aos poucos, o destaque do medicamento. Quando utilizado de forma racional, o medicamento proporciona benefícios inestimáveis, mas quando seu uso é indiscriminado, torna-se um problema de saúde pública e um risco à saúde da população. Com isso, o Farmacêutico é o profissional responsável por prestar orientações quanto ao uso adequado dos medicamentos, possibilitando maior adesão à terapia e contribuindo para o sucesso da mesma (NICOLINE e VIEIRA, 2011; BERMUDEZ et al., 2018).

De acordo com Merola, El-Khatib e Granjeiro (2005), a grande maioria dos pacientes que utilizam medicamentos, não aderem a terapia prescrita pelo médico. O abandono, a interrupção ou a troca da terapia são práticas comuns por parte de alguns pacientes. Além disso, a falta de acesso aos serviços médicos aliados a prática indiscriminada da automedicação, consistem de grandes desafios e dificuldades para os gestores em saúde. O farmacêutico é o profissional que se encontra inserido entre a prescrição, a distribuição e o uso do medicamento, apresentando um papel de extrema importância na garantia do cuidado médico.

Ainda, informa sobre as formas de conservação/armazenamento e descarte, bem como o consumo racional dos medicamentos, contribuindo, dessa forma, não só para educação do paciente, mas de toda a equipe multiprofissional. Quando o farmacêutico consegue exercer efetivamente o seu papel como profissional da saúde, responsável e ético, todos, pacientes e equipes, se beneficiam dessas habilidades (VIEIRA, 2007; SATURNINO et al., 2011; BERMUDEZ et al., 2018).

De acordo com dados disponíveis no portal do CFF, a Farmácia conta com aproximadamente 135 áreas de atuação profissional, distribuídas entre as áreas de medicamentos, alimentos e análises clínicas e toxicológicas, propiciando ao Farmacêutico, inúmeras opções conforme o perfil pessoal e preferências individuais (CFF, 2018).

Ainda, o CFF tem capacitado o profissional a atuar em outros campos que constituem conquistas importantes para a profissão nos últimos anos, como a atuação do farmacêutico na Saúde Estética (Resolução CFF 573/2013) como analista de saúde na Defensoria Pública (Resolução CSDPE 08/2017), além da regulamentação da atuação clínica do farmacêutico (Resolução 585/2013) e da prescrição farmacêutica (Resolução CFF 586/2013). Entre esses pontos, destaca-se a possibilidade da criação de consultórios farmacêuticos, de forma privativa e individualizada, com possível indicação de medicamentos isentos de prescrição (MIPs). Esse avanço é um marco importante para a profissão e que efetiva uma forma de atuação colaborativa com outros profissionais, principalmente o médico, que terá na figura do Farmacêutico um

aliado na triagem de problemas de saúde autolimitados. Desta forma, o Farmacêutico poderá encaminhar o paciente ao médico quando realmente houver essa necessidade ou em casos severos de doença, uma vez que muitos agravos à saúde decorrem da falta de assistência médica em unidades de saúde ou de acesso limitado dos usuários às clínicas particulares (BRASIL, 2013; BRASIL, 2017; BRASIL, 2013; BRASIL, 2013).

Diante desse cenário de mudanças e transformações, cabe às IES e aos cursos de graduação em Farmácia, proporcionar uma formação qualificada que vai ao encontro da realidade do País. Por muitos anos se reconheceu a necessidade de profissionais capacitados para o trabalho no sistema público, com foco no paciente e centrado na prevenção de doenças e promoção da saúde, que abranja não somente o doente, mas também o indivíduo saudável, para que o mesmo participe desse processo de forma ativa, autônoma e como coprodutores dos serviços de saúde, inclusive no autocuidado. Reconhece-se também que os esforços e as metas não serão atingidos de forma individualizada, mas de maneira interprofissional e colaborativa. Ainda, nessa perspectiva, o professor passa a ser um facilitador além de mediador e o estudante assume um papel de destaque central em seu processo de aprendizagem (MEROLA, EL-KHATIB e GRANJEIRO, 2005, BRASIL, 2017).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação generalista do farmacêutico, estabelecida em 2002 representa um grande avanço para a profissão no sentido de ampliar a visão humanista, reflexiva e crítica dos profissionais, de forma a desenvolver a sua função social e aproximá-lo da população, principalmente as parcelas mais vulneráveis. A incorporação do Farmacêutico no Sistema Único de Saúde ocorre lentamente, porém com alguns avanços. Entretanto, o CFF tem trabalhado no sentido de promover mudanças quanto às áreas de atuação do farmacêutico e através da instituição das novas DCNs em Farmácia no ano de 2017. Além disso, a atuação do Farmacêutico Clínico e a regulamentação da prescrição farmacêutica constituem um marco para a profissão, que vieram como auxílio na resolução de problemas menores de saúde e indicação de medicamentos isentos de prescrição médica (MIPs). Essas medidas poderiam descongestionar o sistema e aumentar a cobertura de atendimentos da população. Finalmente, a implantação de uma efetiva assistência farmacêutica nas redes públicas teria uma dupla vantagem: permitir ao acadêmico vivências nos cenários de práticas do sistema público, de forma interdisciplinar, multiprofissional e interprofissional, incrementando seus saberes e anseios; e beneficiar o sistema, com as ações realizadas pelas IES em todos os níveis de atenção, principalmente na atenção básica, preparando melhor seus profissionais para atuarem nesses setores. Desta forma, as mudanças curriculares veem ao encontro da evolução do cenário político-econômico-social que o País enfrenta e a sua implantação e implementação é de fundamental

importância para o avanço do sistema e melhor preparo dos futuros profissionais Farmacêuticos.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, A.L.A.; FREITAS, O. **Concepções do profissional farmacêutico sobre a assistência farmacêutica na unidade básica de saúde: dificuldades e elementos para a mudança.** Brazilian Journal of Pharmaceutical Sciences. vol. 42, n. 1, p.137-146, 2006.
- APHA. **American Pharmacists Association. Principles of Practice for Pharmaceutical Care.** Disponível em: <<http://www.aphanet.org/pharmcare/prinprac.html>>. Acesso 16 set 2018.
- BARRÊTO, I. C. H. C., et al. **A Residência em Saúde da Família em Sobral: um ano formando especialistas em larga escala.** Sanare: Revista de Políticas Públicas, v. 2, n. 3, p. 18-28, 2000.
- BERMUDEZ, J. A. Z. et al. **Assistência Farmacêutica nos 30 anos do SUS na perspectiva da integralidade.** Ciência e Saúde Coletiva, v. 23, n. 6, p.1937-1951, 2018.
- BERMUDEZ, J. **Contemporary challenges on access to medicines: beyond the UNSG High-Level Panel.** Ciência e Saúde Coletiva, v. 22, n. 8, p. 2435-2439, 2017.
- BRASIL. Presidência da República. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988.** Brasília: 1988.
- BRASIL. **Portaria MS/GM Nº 3916, de 30 de outubro de 1998.** Aprova a Política Nacional de Medicamentos. Brasília, DF. *Diário Oficial da União* 1998; 31 out.
- BRASIL. Conselho Federal de Farmácia. **Resolução Nº 002 de 10 de Janeiro de 2002.** Brasília, 2002.
- BRASIL. **Nota Técnica DAES/INEP 008/2015** (Diretoria Nacional de Avaliação da Educação Superior do Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira). Brasília, 2015.
- BRASIL. Conselho Federal de Farmácia. **Resolução Nº 573 de 22 de Maio de 2013.** Brasília, 2013.
- BRASIL. Conselho Federal de Farmácia. **Resolução Nº 585 de 29 de agosto de 2013.** Brasília, 2013.
- BRASIL. **Conselho Federal de Farmácia. Resolução Nº 586 de 29 de agosto de 2013.** Brasília, 2013.
- BRASIL. **Lei 13.021 de 08 de agosto de 2014.** Presidência da República. Casa Civil, 2014.
- BRASIL. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira(INEP). **Nota Técnica DAES/INEP Nº 008/2015,** 2015.
- BRASIL. Conselho Federal de Farmácia. **Resolução Nº 06 de 19 de Outubro de 2017.** Brasília, 2017.
- CECCIM, R. B.; FEUERWERKER, L. C. M. **O quadrilátero da formação para a área da saúde: ensino, gestão, atenção e controle social.** Physis., v. 14, n. 1, p. 41-65, 2004.
- CFF. Conselho Federal de Farmácia. **Área de atuação do farmacêutico.** Disponível em: <http://www.cff.org.br/pagina.php?id=14&titulo=%C3%81reas+de+atua%C3%A7%C3%A3o>. Acesso em 16 set. 2018.

CONSENSO BRASILEIRO DE ATENÇÃO FARMACÊUTICA. **Atenção Farmacêutica no Brasil: trilhando caminhos**. Brasília, 2002.

DÁDER, M. J. F. **Introducción práctica a la Atención Farmacêutica. Módulo 2: Introducción a la Atención Farmacêutica**. Granada: Universidad de Granada, 2001. 27p.

DOURADO, C.S.M.E.; COELHO, M.S.R. **Adequação dos cursos de Farmácia às novas Diretrizes Curriculares**. Revista Científica da FSA - Teresina - Ano VII - nº 7 / 2010.

EINSFELD, L. et al. **A extensão universitária enquanto ferramenta para formação de um novo perfil de profissional farmacêutico**. Em extensão, Uberlândia, v. 8, n. 2, p. 23-32, 2009.

ERDMANN, A. E. et al.. **O olhar dos estudantes sobre sua formação profissional para o Sistema Único de Saúde**. Acta Paulista de Enfermagem. v. 22, n.3, p. 288-294, 2009.

FERNANDES, TM. **Boticas, indústrias farmacêuticas e grupos de pesquisa em plantas medicinais: origens no Brasil**. In:Plantas medicinais: memória da ciência no Brasil [online]. Rio de Janeiro: FIOCRUZ, 2004, pp. 27-76.

GOMES, A.J.P.S.; ORTEGA, L.N.; OLIVEIRA, D.G. **Dificuldades da avaliação em um curso de farmácia**. Avaliação, Campinas; Sorocaba, SP. v. 15, n. 3, p. 203-221, 2010.

LORANDI, P.A. **Análise histórica da formação acadêmica do farmacêutico - quatro décadas**. Infarma, v.18, n. 7/8, p.7-12, 2006.

MACHADO, C. V. **Direito universal, política nacional: o papel do Ministério da Saúde na política de saúde brasileira de 1990 a 2002**. Tese (Doutorado) – Instituto de Medicina Social da Universidade do Estado do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MANZINI, F. et al. **O farmacêutico na assistência farmacêutica do SUS: diretrizes para ação**. Brasília: Conselho Federal de Farmácia, 2015.

MEROLA, Y.L.; EL-KHATIB, S.; GRANJEIRO, P.A.. **Atenção farmacêutica como instrumento de ensino**. Infarma, v.17, n. 7/9, p. 70-72 2005.

MONTEGUTI, B. R.; DIEHL, E. E. **O ensino de Farmácia no sul do Brasil: preparando Farmacêuticos para o Sistema Único de Saúde?** Trabalho, Educação e Saúde, v. 14, n. 1, p. 77-95, 2016.

MOREIRA, C.O.F.; DIAS, M.A.S. **Diretrizes Curriculares na saúde e as mudanças nos modelos de saúde e de educação**. Arquivos Brasileiros de Ciências da Saúde, v. 40, n. 3, p. 300-305, 2015.

NICOLINE, C.B.; VIEIRA, R.C.P.A.. **Assistência farmacêutica no Sistema Único de Saúde (SUS): percepções de graduandos em Farmácia**. Comunicação Saúde Educação. v.15, n.39, p.1127-41, 2011.

OLIVEIRA, A. B. et al.. **Obstáculos da atenção farmacêutica no Brasil**. Brazilian Journal of Pharmaceutical Sciences. v. 41, n. 4, p. 409-414, 2005.

OPAS. **Organização Pan-Americana de Saúde. Consenso Brasileiro de Atenção Farmacêutica**. Atenção Farmacêutica no Brasil: trilhando caminhos – Relatório 2001-2002. Fortaleza, CE, 2002. 46 p.

PEREIRA, L.R.L.; FREITAS, O.. **A evolução da Atenção Farmacêutica e a perspectiva para o Brasil**. Brazilian Journal of Pharmaceutical Sciences. v. 44, n. 4, p.601-612, 2008.

PEREIRA, M.L.; NASCIMENTO, M. M. G. **Das boticas aos cuidados farmacêuticos: perspectivas do profissional farmacêutico.** Revista Brasileira de Farmácia, v.92, n. 4, p. 245-252, 2011.

ROVER, M. R. M. et al. **Da organização do sistema à fragmentação do cuidado: a percepção de usuários, médicos e farmacêuticos sobre o Componente Especializado da Assistência Farmacêutica.** *Physis*, v. 26, n. 2, p. 691-711, 2016.

SATURNINO, L.T.M.; FERNÁNDEZ-LLIMÓS, F. **A Farmácia Escola no Brasil: estado da arte e perspectivas.** Revista Brasileira de Farmácia, v.90, n.3, p.204-210, 2009.

SATURNINO, L.T. M.; PERINI, E.; LUZ, Z.P.; MODERNA, C.M.. **Farmacêutico: um profissional em busca de sua identidade.** Revista Brasileira de Farmácia. v.93, n.1, p.10-16, 2012.

STORPIRTIS, S.; RIBEIRO, E.; MARCOLONGO, R. **Novas diretrizes para a assistência farmacêutica hospitalar: a Atenção Farmacêutica/ farmácia clínica.** In: Gomes MJVM & Reis AMM (Org). Ciências Farmacêuticas – uma abordagem em farmácia hospitalar. São Paulo: Atheneu, 2001. p. 521-533.

VIEIRA, F.S. **Possibilidades de contribuição do farmacêutico para a promoção da saúde.** Ciência e Saúde coletiva, v.12, n.1, p. 213-220, 2007.

WANNMACHER, L. **Seleção de Medicamento.** In: Osoriode-astro CGS, Luiza VL, Castilho SR, Oliveira MA, Marin N, editors. Assistência Farmacêutica: gestão e prática para profissionais de saúde. Rio de Janeiro: Fiocruz;2014. p. 79-88.

PERFIL DOS ALUNOS DE UMA DISCIPLINA EM PROMOÇÃO DA SAÚDE NA UNIVERSIDADE DE BRASÍLIA – BRASIL

Mariana Gomes Lourenço Simões

André Ribeiro da Silva

Jitone Leônidas Soares

Cássio Murilo Alves Costa

Silvia Emanoella Silva Martins de Souza

Eldernan dos Santos Dias

Guilherme Lins de Magalhães

Jônatas de França Barros

RESUMO: Introdução - A Educação a Distância (EAD) cresce no Brasil com credibilidade e confiança, incentivada pelas possibilidades decorrentes das novas Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) em todos os níveis de graduação. (Abreu, 2010). O crescimento do mercado de EAD é explosivo no mundo todo, os dados estão disponíveis por toda parte sendo assim não é novidade que aconteça crescimento exponencial do número de instituições que oferecem algum tipo de curso à distância com inúmeros cursos e disciplinas ofertadas, alunos matriculados, professores envolvidos com EAD que desenvolvem conteúdos e passam a ministrar aulas nessa modalidade, e empresas fornecedoras de serviços e artigos e publicações com tecnologias disponíveis para o mercado específico de EAD. (Segenreich e Bustamante, 2013). **Objetivo** – Caracterizar o perfil dos alunos participantes de um curso de EAD na Universidade de Brasília

- Brasil. **Métodos** - Pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com orientação analítico-descritiva, mediante questionário semiestruturado com questões múltipla escolha, iniciada após prévia aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, pelo número 1.137.687 e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos entrevistados. Os sujeitos são os alunos da Universidade, de diversos cursos, onde foram matriculados nas disciplinas que é realizada na modalidade a distância.

Resultados - Em relação ao perfil, observou-se que aproximadamente 74% dessa população era do sexo feminino (48 participantes) e 26% do sexo masculino (17 participantes) com idade entre 20 e 30 anos, a maioria solteiros e sem filhos. Sendo o acesso maior a plataforma do curso aos fins de semana do que no decorrer da semana. Ainda foi identificado que os alunos se sentem mais aptos com acesso a fácil ao material didático e a facilidade em acessar a plataforma. **Conclusão** – Os resultados podem levar a melhores medidas para aprimorar a EAD relacionam-se à implantação de um programa de qualidade, definição e divulgação da missão e valorização através de matérias no Ambiente Virtual de Aprendizagem *Moodle*.

DESCRITORES: Educação a distância, Perfil, Alunos, Aprendizado à distância, Tecnologias da informação e comunicação.

INTRODUÇÃO

A educação é o elemento principal na construção de uma sociedade fundamentada na informação, no conhecimento e no aprendizado. Sendo utilizada pela sociedade como uma estratégia para facilitar que cada ser humano alcance seu potencial máximo de conhecimento e estimulando a colaborar com outros em ações que visam ao bem comum. Parte da desigualdade em nossa sociedade brasileira deve-se má distribuição de oportunidades ao desenvolvimento da capacidade de aprender e concretizar algo novo. (SANTANA, 2006)

Diante da complexidade e da necessidade de referenciais de qualidade para cursos à distância, devemos conhecer o perfil do aluno de EaD dentro de um ambiente virtual de aprendizagem – AVA. O aluno de EaD precisa se formar capaz e inteligente, para que, diante de uma situação problemática, ele seja capaz de enfrentar, buscar soluções e resolver as situações. A confirmação de ter alcançado êxito irá aparecer na resposta que esse indivíduo dará ao surgimento de um problema, lançando mão de todo o conhecimento, sentimentos, desenvolvimento intelectual e físico, juntamente com qualidades e valores, que o levaram a promover ações coletivas através da solidariedade e saber viver em comunidade.

O professor vem se tornando mais um supervisor, com um novo nome: tutor o qual incentiva os alunos a serem autodidatas na incrível aventura de adquirir conhecimento, enriquecendo esse processo de ensino com as possibilidades que as novas tecnologias da informação e comunicação (TICs) estão lhe proporcionando. As possibilidades são inúmeras como receber e responder mensagens dos alunos, criarem listas de discussão e lançar mão de debates e pesquisas com textos, páginas da Internet, até mesmo fora do horário específico da aula, levando alunos e professores a real possibilidade de estarmos todos os presentes em tempo e espaço variado. (MORAN, 2007).

EaD hoje é uma forma organizada de estudo onde o aluno se compromete a partir do material que é ofertado, se organizar e se dedicar freqüentemente aos estudos, pois somente parte do aprendizado depende da supervisão de um grupo de educadores, tutores e monitores, o restante parte do aluno, o que só é possível à distância devido ao uso de recursos dos meios de comunicação com capacidade de atingir longas distâncias. (Ferraz, 2012)

Conhecer este perfil e suas as variáveis inerentes ao aprendizado do aluno auxíla no planejamento e replanejamento dos professores e tutores de futuros cursos de EaD. Assim, este estudo objetivou descrever o perfil dos alunos de um curso de EaD da disciplina Tópicos Avançado em Promoção da Saúde I – TAPs.

MÉTODO

Trata-se de uma pesquisa qualitativa, de caráter exploratório, com orientação

analítico-descritiva, mediante questionário semiestruturado com questões múltipla escolha, iniciada após prévia aprovação do Comitê de Ética em Pesquisa, pelo número 1.137.687 e assinatura do Termo de Consentimento Livre e Esclarecido pelos entrevistados. Os sujeitos são os alunos da Universidade, de diversos cursos, onde foram matriculados nas disciplinas que é realizada na modalidade a distância.

A pesquisa consistirá em um levantamento censitário voluntário, com aceite dos participantes em uma página para esse fim, com alunos da disciplina TAPS (Tópicos Avançados em Promoção e Saúde), por meio de resposta a um questionário. Essa pesquisa foi realizada via internet na UnB (Universidade de Brasília), que oferece ensino à distância na área de saúde.

Foram colocados os seguintes critérios de participação (inclusão) desta pesquisa como, aluno matriculado em TAPS no 2º semestre de 2015, aceite ao TCLE e com presença superior a 75%.

Para os procedimentos de coleta de dados, inicialmente, enviamos aos 107 integrantes da disciplina uma mensagem de *e-mail*, entrando em contato com os sujeitos envolvidos neste estudo, para solicitar que todos pudessem participar de forma voluntária da pesquisa.

Desses, foram respondidos 69 questionários, sendo 3 duplicados e 1 preencheu erroneamente. Ao final, 65 questionários foram considerados válidos para a análise, o que corresponde a aproximadamente 61% da amostra inicial.

O questionário foi aplicado via e-mail no período de 08/10/2015 a 05/11/2015 por meio de no máximo 5 tentativas que foram feitas somente via e-mail.

O tempo necessário para responder o questionário foi em torno de 20 minutos, incluindo as perguntas discursivas, de forma que não houve saturação dos dados e não foi devolvida nenhuma transcrição para os participantes para correção ou comentários.

O consentimento livre e esclarecido para a participação neste estudo foi efetuado por meio de documento escrito de acordo com a Resolução n. 196/96 do Conselho Nacional de Saúde, recebendo parecer favorável do Comitê de Ética em Pesquisa, Universidade de Brasília.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Caracterização dos alunos

Participaram desse estudo 65 alunos, os quais apresentaram as seguintes características.

No que se refere ao gênero, obteve-se que aproximadamente 74% dessa população era do sexo feminino (48 participantes) e 26% do sexo masculino (17 participantes), conforme ilustrado na Figura 1.

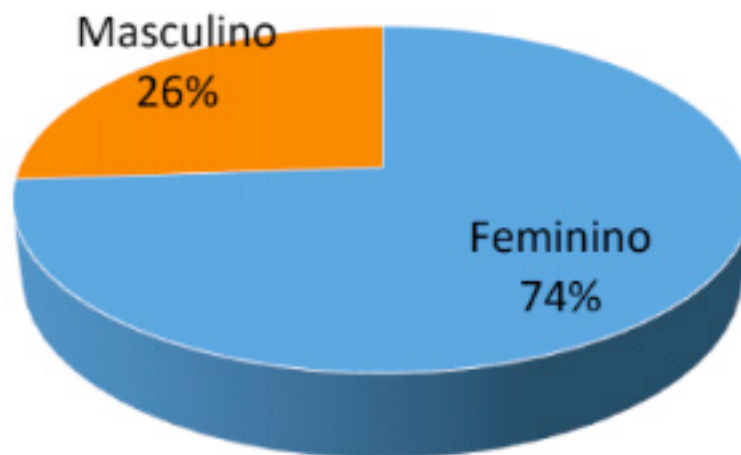


Figura 1 – Gênero dos participantes da pesquisa.

No que diz respeito à idade dos respondentes, cerca de 58 participantes estão dentro da faixa etária entre 20 e 30 anos, 2 dentro da faixa etária de 31 a 40 anos, 3 dentro da faixa etária entre 41 e 50 anos e 2 com idade superior a 50 anos (Figura 2).

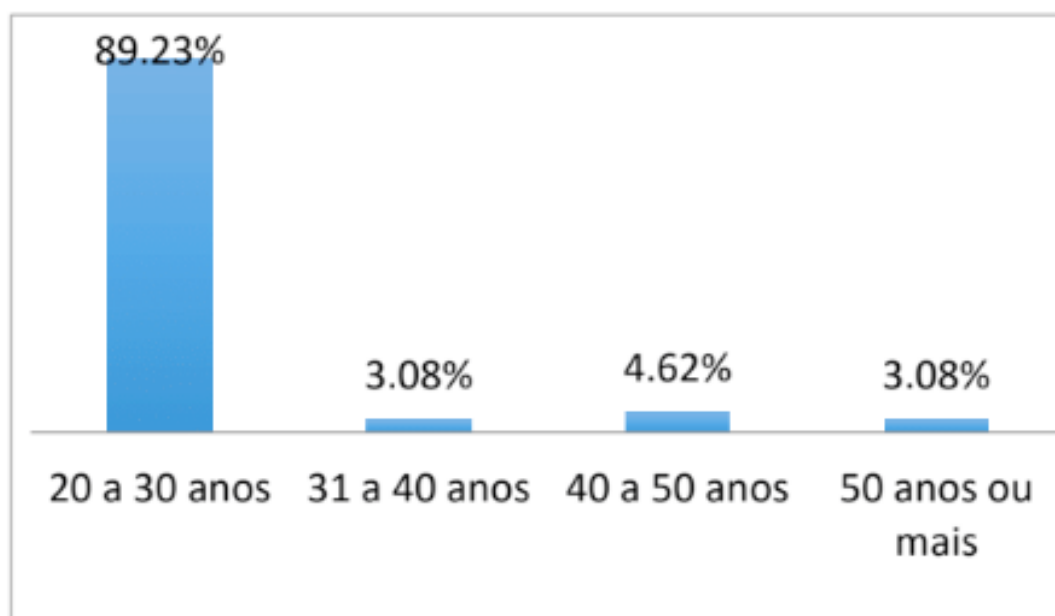


Figura 2 – Gráfico em barras representando a frequência (%) da faixa etária

Em relação ao estado civil, os dados obtidos demonstram o seguinte perfil (Figura 3): a maioria dos alunos (89,23%) são solteiros, a parcela de casados é de 10,77%, correspondendo, respectivamente, a 58 e 7 alunos.

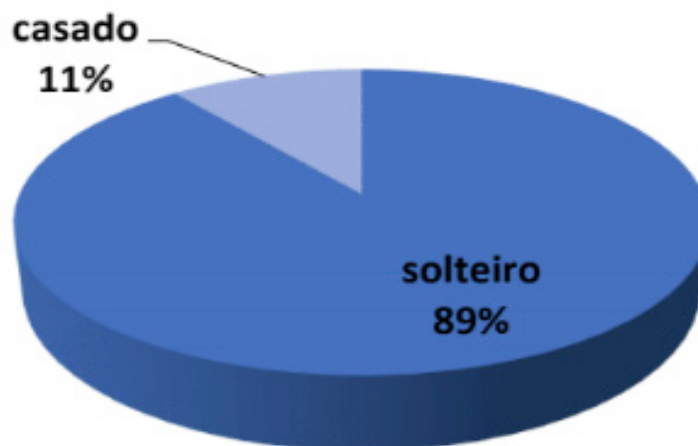


Figura 3 – Frequência (%) do estado civil dos respondentes.

No que tange à quantidade de filhos, a maior parcela dessa população é solteira. A maioria dos alunos respondentes também não possuíam filhos (86,15%). Ainda, cinco alunos possuíam 1 filho e quatro alunos 3 filhos (Figura 4).

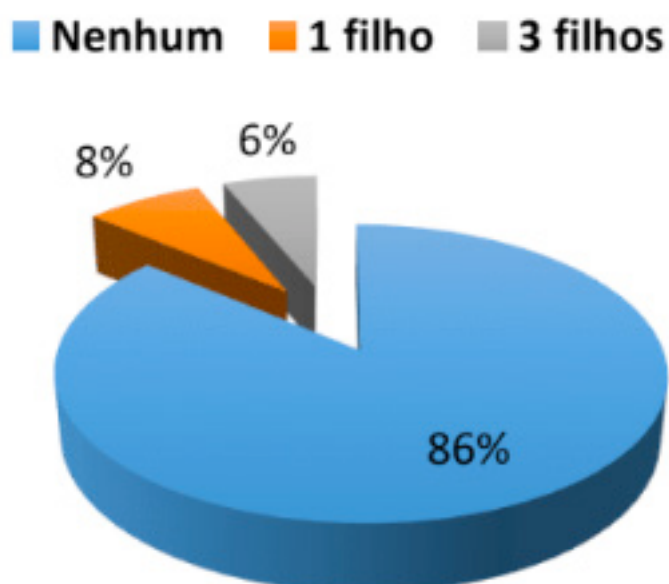


Figura 4 – Quantidade de filhos dos respondentes (%).

Ainda em relação ao semestre em que o respondente realizou a disciplina TAPS, observou-se que a maior parte dos alunos estava no oitavo e nono semestre do curso, 32 e 43%, respectivamente (Figura 5).

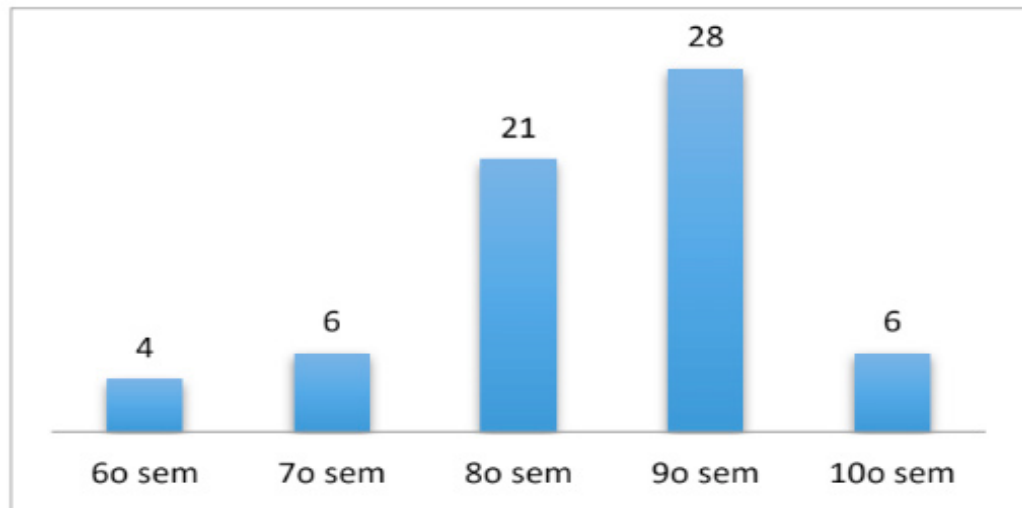


Figura 5 – Gráfico em barras representando a frequência de alunos nos semestres de realização da disciplina TAPS.

No que tange à formação do ensino médio e fundamental dos alunos, a maioria estudou em escolas particulares (53,85%), seguida por escola pública (32,31%), parcialmente pública (7,69%) e parcialmente particular (6,15%), o que corresponde a 35, 21, 5 e 4 alunos, respectivamente. Em geral, a localização da escola era central (82%).

Em relação ao local de acesso prioritário em que o aluno desenvolveu suas atividades acadêmicas no Ambiente Virtual, dos 65 indivíduos, 57 utilizaram como local de acesso a sua residência, representando 87,69%, e apenas 3% realizaram as atividades acadêmicas no Ambiente Virtual na UnB, conforme demonstrado na Figura 6.

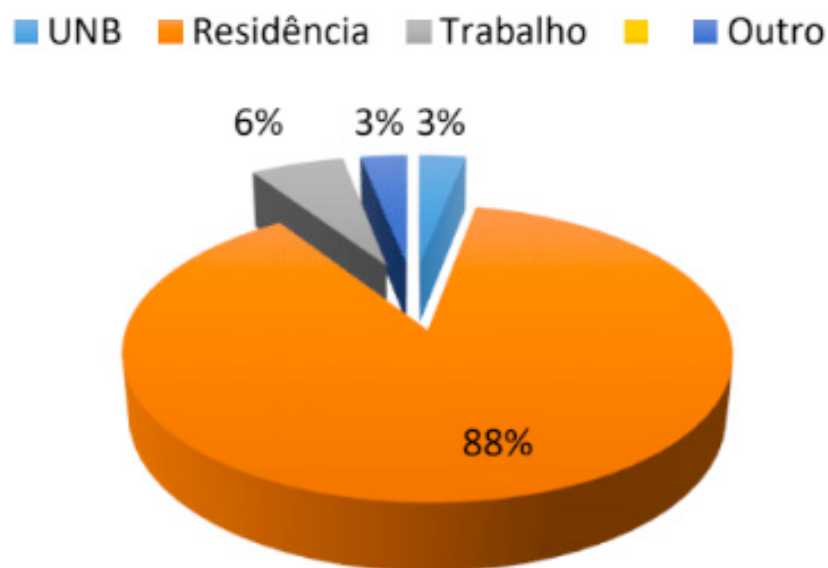


Figura 6 – Frequência (%) dos locais de estudo dos respondentes.

Considerações dos alunos em relação ao professor e tutor em um curso EaD

Neste tópico, será apresentada a análise descritiva e estatística das perguntas referentes à dimensão Professor, que compreendem os seguintes itens do questionário de B1 a B8. A análise descritiva está apresentada na Tabela 1.

Itens do questionário	Análise descritiva (%)
B1) Os professores demonstram domínio do conteúdo?	Sim: 100
B2) Os professores esclarecem prontamente minhas dúvidas?	Sim: 92,31 Não: 6,15 Não respondeu: 1,54
B3) Os professores são acessíveis fora do horário do chat ou atividades planejadas on-line?	Sim: 80 Não: 20
B4) Os professores apresentam os planos de ensino, elucidando os objetivos das disciplinas?	Sim: 95,38 Não: 4,62
B5) Os professores são assíduos e pontuais?	Sim: 92,31 Não: 7,69
B6) Os professores demonstram interesse no aprendizado dos alunos?	Sim: 95,38 Não: 4,62
B7) As explicações dadas pelos professores parecem claras e adequadas?	Sim: 90,77 Não: 9,23
B8) Os professores relacionam os conteúdos trabalhados com a realidade?	Sim: 96,92 Não: 3,08

Tabela 1: Análise descritiva da dimensão Professor.

Observa-se que, para a maioria dos itens que avaliaram o componente Professor, se apresentaram valores superiores a 90% de afirmação. Somente para o item acessibilidade fora do período programado para o *chat* ou atividades da disciplina foi observado um valor de 80%.

CONCLUSÃO

Sabendo da importância do perfil dos alunos, como parte importante para a evolução da disciplina de um curso na EaD, em especial da disciplina on-line da Universidade de Brasília - UnB, Tópicos Avançados em Promoção da Saúde I. Esta pesquisa aponta como perfil dos alunos da disciplina supracitada, ser predominantemente do sexo feminino, alunos jovens, em torno de 20 a 30 anos que utiliza os finais de semana como dias de maior acesso a plataforma virtual do curso. Ademais, traz também as seguintes considerações:

- 89,23 % são solteiros;
- 86,15% não tem filhos;
- 43% são alunos do 9 semestre, final de curso;
- 88% acessam o ambiente virtual de suas residências; e ainda;
- 100% concordam que o professor apresenta domínio do assunto direcionado aos mesmos;
- 92,31% afirmam que os professores esclarecem suas dúvidas;
- 80% afirmam que o professor é acessível em horário fora do combinado;
- 95,38% concordam que os professores apresentam seus planos de ensino;
- 92,31% dizem que os professores são pontuais;
- 95,38% confirmam o interesse do professor no desenvolvimento do aluno;
- 90,77% concordam que a explicação dos professores são claras e adequadas;
- 96,92% disseram que o conteúdo no virtual condiz com a realidade.

A EaD, tem sido escolhida como a solução das questões relacionadas à inclusão social de todos e à oportunidade de qualificação profissional. Baseada nas novas tecnologias da informação e da comunicação, esta modalidade de ensino tem se firmado e crescido exponencialmente como opção de aprendizado. Uma das grandes vantagens é que através do EaD o aluno cria o seu próprio calendário, horário, ritmo, tempo, local tendo total autonomia para buscar o conhecimento adequado com o seu ritmo de vida.

O professor de EaD passa a ter novas responsabilidades bem diferentes do ensino presencial, transpondo as exigências de sala convencional. Tem como exigência saber manusear muito bem as novas tecnologias de informação que trazem as diversas possibilidades de uso. O professor necessita dominar o conteúdo ofertado com competência suficiente transformando –se em um agente mediador do conhecimento apresentando raciocínio lógico estratégico nas intervenções de tarefas pedagógicas e incentivando os alunos na busca por distintas fontes de informações levando ao aperfeiçoamento no processo. Deve prever todo tipo de desvio antes mesmo de o problema ser identificado. (Almeida, 2011)

REFERÊNCIAS

ABREU, M. T; LAGUNA, M. R (2010). Formação Permanente de Profissionais da Saúde - limites e possibilidades da educação à distância. Disponível em: <http://www.abed.org.br/revistacientifica/Revista_PDF_Doc/2010/2010_2452010111329.pdf> Acesso em: 05 nov. 2013.

ALMEIDA, Maria Elizabeth Bianconcini de. “Tecnologia e educação a distância: abordagens e contribuições dos ambientes digitais e interativos de aprendizagem.” *Revista Brasileira de Educação a Distância* (2011): 6. Disponível em <<http://www.ipae.com.br/pub/pt/re/rbead/110/110.pdf#page=6>> Acesso em: 15 jan. 2016

ALVES, E. et al. Educação à distância nas instituições federais de ensino superior: A situação da

enfermagem Brasileira. Ver. Eletrônica de enfermagem, V.7, N.01, p.41-53, 2001. Disponível em: < www.fen.ufg.br >. Acesso em: 02 nov. 2013.

ALVES, E. (2014). Educação a distância nas instituições federais de ensino superior: a situação da enfermagem brasileiras. Disponível em: <http://biblioteca.versila.com/?q=Alves%2C+Elioenai+Dornelles&dc=author> Acesso em 15 nov. 2015.

FERRAZ, Dirce Huf. “Concepções dos alunos do curso de Pedagogia sobre o processo de aprendizagem: uma experiência na modalidade de educação a distância em Maringá-PR.” (2012).

ISIDORIO, Allisson Roberto, and Ana Paula Campos Fernandes. “Perfil e dificuldade de graduandos em Licenciatura em Computação na modalidade de Educação a Distância.” Simpósio Tecnologia e Educação a Distância no Ensino Superior1 (2018).

MORAN, José Manuel. “O Que é Educação a Distância?” In Boletim de Educação a Distância. Brasil, Ministério da Educação, Secretaria de Educação a Distância, 2007. Disponível em: www.eca.usp.br/prof/moran Acesso em: 10 nov. 2013.

SANTANA, Fabiana Ribeiro, et al. “Educação à distância nas instituições federais de ensino superior: a situação da enfermagem brasileira.” *Revista Eletrônica de Enfermagem* 7.1 (2006). Disponível em < <https://www.revistas.ufg.br/index.php?journal=fen&page=article&op=view&path%5B%5D=862&path%5B%5D=1036> > Acesso em: 20 jan. 2015.

SANTOS, Catarina de Almeida. *A expansão da educação superior rumo à expansão do capital: interfaces com a educação à distância*. Diss. Universidade de São Paulo, 2008. Disponível em < <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-25092009-163728/en.php> > Acesso em: 26 nov. 2014.

OLIVEIRA, Terezinha. “Ética e conhecimento na formação da pessoa (professor): uma abordagem no âmbito da História da Educação.” *Revista Diálogo Educacional* 12.36 (2012): 427-446. Disponível em < [file:///C:/Users/marcelo/Downloads/dialogo-6094%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/marcelo/Downloads/dialogo-6094%20(1).pdf) > Acesso em: 24 jan. 2016.

A COMISSÃO DE SANEAMENTO E PROFILAXIA RURAL DA PARAÍBA: OS LIMITES DA INSTITUCIONALIZAÇÃO

Silvera Vieira de Araújo

Doutora em História-UFPE.

Picuí-Paraíba

the ways of acting in society.

KEYWORDS: Health, Policy and society

INTRODUÇÃO

Pretendemos problematizar a história das instituições de saúde na Paraíba durante a Primeira República (1920-1930) em suas múltiplas relações com a ciência, os poderes públicos e a sociedade, observando principalmente o processo de expansão da autoridade estatal na sociedade. Desta forma, o nosso estudo tem como fundamento a problematização das relações de poder que envolveram as políticas de saúde e de higiene desenvolvidas pelas instituições de saúde, com o intuito de analisar a historicidade dessas políticas, as suas relações com as políticas públicas desenvolvidas ao nível nacional e suas repercussões no cotidiano da população paraibana. Nesta perspectiva, abordaremos neste artigo, a Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural da Paraíba (1920-1930), em suas dimensões conflitivas no campo social e suas limitações de ordem institucional, resultante das dificuldades financeiras e da interferência político-partidária em sua organização.

RESUMO: Este artigo tem o objetivo de problematizar a atuação da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural da Paraíba (1920-1930), em suas dimensões sociais e políticas, observando suas repercussões na sociedade e nos bastidores da política paraibana. Assim, abordaremos os limites do processo institucionalização da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural da Paraíba em termos de serviços, estrutura e formas de atuação na sociedade.¹

PALAVRAS-CHAVES: Saúde, política e sociedade.

ABSTRACT: This article aims to discuss the work of the Commission for Rural Sanitation and Prophylaxis of Paraíba (1920-1930), in its social and political dimensions, remarking its repercussion in society and behind the scenes of Paraíba policy. Thus, we will approach the limits of the institutionalization process of the Commission for Rural Sanitation and Prophylaxis of Paraíba in terms of services, structure and

¹ Este artigo foi produzido com base no 4º capítulo da tese intitulada “Entre o poder e a ciência: história das instituições de saúde e de higiene da Paraíba na Primeira República (1889-1930)”, sob a orientação do Professor Doutor Carlos Alberto Cunha Miranda, apresentada ao Programa de Pós-graduação em História, UFPE.

Na Paraíba, as repercussões das campanhas pelo saneamento da década de 1920 e das políticas de saúde lançadas pelo governo federal se fizeram presentes com a criação da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural (CSPR). A criação da CSPR na Paraíba sinalizou um dos mais importantes passos para a institucionalização dos serviços de saúde e saneamento no período. A atuação da Comissão de Saneamento na Paraíba, na década de 1920, sinalizou o processo de expansão da autoridade pública na sociedade através do processo de institucionalização dos serviços de saúde e saneamento, evidenciado pela presença da instituição em diversas localidades com seu corpo de funcionários, ditando normas e aplicando métodos de cura e prevenção das doenças. O estado passa ser representado pela instituição e seus funcionários, gerando no meio social a consciência de sua presença. Conforme explica Hochman:

O desenvolvimento da autoridade pública implicaria constituição de infraestrutura sanitária e de capacidade coercitiva. No Brasil, em “um primeiro estágio, marcado pela ordem estabelecida em 1891, haveria uma combinação da saliência do poder coercitivo da autoridade sanitária com a timidez territorial (infraestrutural). O segundo estágio (1910-1930) significaria uma continuidade nos acúmulos despóticos do Estado, mas agora combinados com a constituição territorial do Poder Público ou com o aumento do poder infraestrutural” (HOCHMAN, 2012, p.43).

Em suma, para Hochman, a política de saneamento e profilaxia rural foi se tornando uma atividade pública e nacional, a autoridade sanitária assumiu novas e maiores atribuições “ocupando o país com prédios públicos, instituições, exames, médicos, vermífugos, funcionários, fossas, palestras, folhetos educativos, cadastros de residências, estatísticas, vacinas e regulamentos” (HOCHMAN, 2012, p.183). No entanto, devemos salientar que este processo de institucionalização foi desigual no território paraibano, pois, estes serviços não atingiram a totalidade do estado, ficando algumas cidades ausentes deste projeto de saneamento e de saúde, além disso, as cidades do interior receberam os serviços mais simples, tais como, os serviços de combate as endemias (ancilostomíase, impaludismo) de acordo com sua realidade epidemiológica, ficando os serviços mais abrangentes e complexos, a exemplo do combate a tuberculose, sala de cirurgia, combate a lepra e a doenças venéreas restritos à capital, sendo isto uma limitação territorial deste processo de institucionalização dos serviços de saúde e de saneamento.

Em nosso estudo observamos que, a expansão da autoridade pública, na década de 1920, ocorre a partir da articulação entre governo federal e o estado paraibano, conforme o previsto no contrato entre ambos para a execução dos serviços da CSPRP. A seguir, estudaremos os limites dessa institucionalização e as repercussões sociais e políticas da CSPRP.

A COMISSÃO DE SANEAMENTO E PROFILAXIA RURAL DA PARAÍBA: NOS BASTIDORES DO PODER E DA SOCIEDADE.

A atuação da Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural da Paraíba constituiu um avanço em termo de acesso aos serviços de saúde e saneamento, principalmente quando se compara o período anterior à sua presença na Paraíba. Contudo, a instituição teve uma atuação limitada em termos de abrangência e regularidade de seus serviços, o que desencadeou uma série de críticas a entidade por parte da população, imprensa e médicos. Nas próximas páginas iremos problematizar os fatores que influíam nas limitações da CSPRP e que punha em xeque a viabilidade de seu projeto de saúde e de higiene.

A questão financeira constituiu uma das maiores dificuldades enfrentada pela Comissão, a qual se agravou quando, “terminado o governo de Eptácio Pessoa, seu sucessor, presidente Arthur Bernardes, cortou as verbas destinadas às obras contra as secas, medida que afetou os trabalhos da Comissão” (NÓBREGA, 1979, p.69). Diante desta situação, Acácio Pires deixa a chefia da Comissão, sendo substituído por Joaquim Cavalcante de Albuquerque, “o novo chefe deu ênfase ao combate à malária, no vale do Jaguaribe, visando a proteção de Tambaú e aos postos de higiene do interior. Criou ainda os Postos Itinerantes de profilaxia da Boubá, então endêmica no brejo e na caatinga”(NÓBREGA, 1979, p.69). Após atritos com colegas, Joaquim Cavalcante de Albuquerque sai da Comissão, sendo substituído por Walfredo Guedes Pereira, “sua administração voltou-se para a assistência á maternidade e à infância tendo dado nova organização ás práticas premunitoras da varíola e da raiva, além de feito construir o Instituto Vacinogênico e Antirrábico” (NÓBREGA, 1979, p.69).

No final da década de 1920, os problemas financeiros se tornaram mais frequentes e influíram decisivamente nas limitações da instituição, com o fechamento de postos e a demissão de funcionários. Isto pode ser observado em uma circular, transcrita pelo médico Walfredo Guedes, diretor geral da Comissão, em seu relatório de 5 de janeiro de 1928:

Paraíba-23-12-1927-nº 541 Circular- cumprindo determinações da Diretoria Geral sobre redução de verba pessoal que, no próximo ano, não poderá exceder metade verba este Serviço, fui obrigado a adotar medida supressão de nove sub-postos, o inclusive o desse município. Si essa Prefeitura reconhecesse os benefícios do dito sub-posto, solicito, para que o mesmo não desapareça, custear despesa decorrente manutenção guarda, correndo por sua conta este Serviço fornecimento medicamento, ficando o mesmo serventuário sob minha jurisdição Peço responder-me por telegrama a fim de comunicar Diretoria.²

Com envio deste telegrama aos diretores dos postos do interior, Walfredo Guedes queria justificar “as supressões de três postos e nove sub-postos, motivadas pela circular da Diretoria de nº 562, de Novembro,”³apelando para que “as prefeituras

2 DNSP. Serviço de Saneamento Rural no Estado da Paraíba.. 2 de outubro de 1928. FUNESC-Arquivo Histórico do Estado da Paraíba, Cx. 018, v. 596, Doc. Man. Ano 1928/1929.

3 Idem.

custeassem os vencimentos dos guardas, ficando o fornecimento de medicamento por conta deste Serviço.”⁴Em resposta ao pedido do diretor da CSPRP, apenas a prefeitura da capital se prontificou a custear o salário do guarda do posto de Pitimbú, as demais prefeituras, negaram tal despesa, alegando falta de recursos.

Diante dos problemas financeiros enfrentados pela instituição, Walfredo apela para a divisão de responsabilidade financeira com os municípios para a manutenção dos respectivos postos, porém a negativa dos prefeitos sinalizava a inviabilidade do projeto de cooperação financeira entre União, estado e municípios, para a execução dos serviços de saúde e saneamento. Neste sentido, compreende-se a ausência dos poderes municipais no tocante a implantação e manutenção dos serviços de saúde, que apenas se beneficiavam com a presença do programa de saúde federal e estadual implantado em suas respectivas localidades. A exceção da prefeitura da capital, que contribuía financeiramente para com a CSPRP, os outros municípios não compartilhava da responsabilidade financeira para com os serviços da Comissão.

O governo do Presidente da República Washington Luís (1926-1930), caracterizou-se por um retrocesso nas políticas de saúde e saneamento do D.N.S.P, ocasionado pela diminuição das verbas destinadas ao departamento, com isto, ocorreu o fechamento de vários postos e a demissão dos funcionários em todos os estados do Brasil(Cf. SANTOS, 1985, p.206). Na Paraíba, além das dificuldades financeiras devido à diminuição do repasse de verbas, a atuação da Comissão foi afetada pela questão política partidária, pois, João Pessoa, presidente do estado da Paraíba, negou apoio ao Presidente Washington Luís na sucessão presidencial de 1930, optando pelo apoio a oposição,⁵ sendo candidato a vice-presidente na chapa de Getúlio Vargas da Aliança Liberal, contra o Júlio Prestes, candidato da situação.⁶

A nova configuração política partidária, segundo João Pessoa, influenciou na rescisão do contrato de cooperação entre o estado e a União para a execução dos trabalhos da Comissão de Saneamento e Profilaxia, como relata em mensagem dirigida a Assembleia em 1929:

Funcionou o Serviço de Saneamento Rural com a mesma regularidade dos anos anteriores, até 15 de outubro do ano findo, quando fui obrigado, usando da atribuição contida na lei nº 685, de primeiro de outubro de 1929, a rescindir o contrato de cooperação com a União. A rescisão foi motivada por ter o governo federal, demitindo o chefe do serviço, pretendido desorganizá-lo com fins partidários.⁷

4 D.N.S.P. Serviço de Saneamento Rural no Estado da Paraíba.. 2 de outubro de 1928. FUNESC-Arquivo Histórico do Estado da Paraíba, Cx. 018, v. 596, Doc. Man. Ano 1928/1929.

5 Segundo Lewin (1993, p.347), Washington Luís “não perdeu tempo para desencadear o disciplinamento presidencial da Paraíba. Em setembro de 1929, todos os funcionários federais não perrepostas perderam seus empregos no Estado, sendo substituídos por partidários de Júlio Prestes.” Dessa forma, Washington Luís tentava impor uma represália ao Presidente João Pessoa, por ter se colocado contra o sistema político dominado pelas oligarquias de São Paulo e Minas Gerais.

6 Segundo Nóbrega(1979, p.69), “mantinha-se a Saúde Pública num ritmo satisfatório quando o presidente João Pessoa, filiando-se à Aliança Liberal, que era hostil ao governo central, veio a sofrer pressão do centro.”

7 João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa na Abertura da 2º Reunião da 10º Legislatura, Parahyba, 1929.

O diretor da Comissão, Walfredo Guedes, foi mantido no cargo contrariando a orientação do governo federal, que “passou a exigir que a repartição sanitária do Estado fosse dirigida por um sanitarista de curso” (NÓBREGA, 1979, p.69), motivando, dessa forma, o fim da cooperação financeira entre estado e União. Aliás, a própria nomeação do diretor Walfredo Guedes para o cargo em 1925, foi reflexo da política partidária no estado, pois o mesmo era vice-presidente do estado no momento de sua nomeação. Aliado da oligarquia Neiva-Pessoa-Lucena, Walfredo Guedes já tinha uma atuação política consolidada como prefeito da Capital ⁸ entre os anos de 1920 a 1924. Dessa forma, a conquista do cargo resultou da política de apadrinhamento, tão comum no período, tendo em vista que a oligarquia Neiva-Pessoa-Lucena fazia parte da base de apoio do presidente Arthur Bernardes.

Com a rescisão do contrato, todo o material foi dividido igualmente entre ambos, resultando no fechamento de 4 postos e na demissão de 24 funcionários. Posteriormente, o presidente João Pessoa reabriu os postos e reaproveitou os funcionários que anteriormente tinham sido demitidos.⁹ O jornal *A União*, de orientação política favorável ao presidente do estado da Paraíba, tentou justificar a decisão de João Pessoa de romper o contrato com a União, podemos observar tal fato no fragmento a seguir:

Foi um serviço desta ordem que se pretendeu desorganizar por interesses políticos. Mas, mesmo sem o auxílio do Governo Federal, a Paraíba, não ficará privada da obra de assistência e saúde pública, porque o Governo do Estado tomou a iniciativa de amparar sozinho os interesses da população que não pode prescindir daqueles recursos.¹⁰

A política partidária influiu no processo de institucionalização dos serviços da Comissão, uma vez que, os desentendimentos entre estado e governo federal resultaram na rescisão do contrato entre ambas as partes. Com a rescisão do contrato, ocorreu a supressão de postos, a demissão de funcionários e a limitação das verbas destinadas à compra de medicamentos e materiais de uso diário, afetando, dessa forma, o funcionamento da instituição e, ocasionando os limites da institucionalização dos serviços do DNSP na Paraíba.

A limitação institucional da CSPRP, em sua maior parte, decorria também dos conchavos políticos e da política partidária, na medida em que há indícios de que os cargos de direção e os demais cargos eram ocupados por pessoas de orientação política favorável ao grupo oligárquico no poder, e não necessariamente pelo mérito. A competência profissional e técnica, em muitas vezes, estavam relegadas ao segundo plano,¹¹ como identificamos em uma correspondência entre o presidente do estado

8 Informações obtidas em: Pela Prophylaxia Rural. **A Imprensa**, n.81, 27 de janeiro de 1927.

9 Ver: João Pessoa Cavalcanti de Albuquerque. Mensagem apresentada a Assembléia Legislativa na Abertura da 2º Reunião da 10º Legislatura, Parahyba, 1929, p.123.

10 Directoria de Saúde Pública e Saneamento Rural. **A União**, n.16, 21 de janeiro de 1930.

11 Tivemos informações de um concurso realizado pela Comissão de Saneamento para o cargo de enfermeira da instituição, ver: Serviço de Prophylaxia Rural: Concurso para enfermeiras. **O Jornal**,

João Suassuna e o diretor do DNSP, Clementino Fraga.

Rio,28- Conforme seus desejos será nomeado sub inspetor dr. Octavio Soares. Em tudo que interessar seu Estado e serviços federais higiene peço dizer-me diretamente seu ponto de vista ou preferência em caso nomeações. Creia que será motivo imenso prazer para mim poder atende-lo.¹²

Octavio Soares, assim como Walfredo Guedes, diretor geral da CSPRP, foram nomeados para os seus respectivos cargos com base na política clientelística de troca de favores, base da política oligárquica do período da Primeira República. Outros diretores foram nomeados nesta perspectiva clientelística, assim verificamos na matéria publicada em *O Jornal*, que apontou uma lista de 9 de nove diretores que atuavam na instituição, contudo, ressaltava que essa quantidade não significava qualidade dos serviços ofertados.¹³Neste mecanismo de troca de favores, os governantes de cada estado nomeavam os seus afilhados políticos para os cargos públicos que, em troca, recebiam apoio político em forma de votos. A política clientelística pode ser definida como um sistema marcado por situações paradoxais:

(...) primeiro, uma combinação peculiar de desigualdade e assimetria de poder com uma aparente solidariedade mútua, em termos de identidade pessoal e sentimentos e obrigações interpessoais; segundo, uma combinação de exploração e coerção potencial com relações voluntárias e obrigações mútuas imperiosas; terceiro, uma combinação de ênfase nestas obrigações e solidariedade com o aspecto ligeiramente ilegal ou semilegal destas relações (...) O ponto crítico das relações patrão-cliente é, de fato, a organização ou regulação da troca ou fluxo de recursos entre atores sociais (LEAL, 1997,p. 28).

Esta política baseada nas relações de obrigações recíprocas de trocas de *benesses* entre o patrão e o cliente, sedimentou o tipo de política denominada clientelística, que foi bastante recorrente na Paraíba durante a década de 1920, como observamos em um telegrama enviado a João Pessoa por um afilhado solicitando emprego:

Meu caro João- la me esquecendo de ter fazer um pedido: além da vaga de fiscal de consumo em perspectiva ali se abram mais três, em consequência de aposentadoria de uns velhos. Caso não tenhas compromissos muitos, eu te pediria que indicasse para uma delas o nome de Sidulpho Santiago. Trata-se de uma filho do Tio Zeco, habitado em concurso feito no Espírito Santo. É um moço bom, digno, e que com os apertos em que vive está argumentando as aflições do velho. Seria um bom ato humanitário, que praticarias.

Perdoa-me tanto guelismo, meu João; mas eu tenho tanto parente que só se ocupa em meter ...É filho que é uma coisa imunda(grifo do autor).

Muito obrigado

ano II, n. 50, 8 de fevereiro de 1924.

12 Serviço de Prophylaxia Rural. **A União**, n.52, 5 de março de 1927.

13 Ver: Prophylaxia Rural. **O Jornal**, ano II, n.10, n.10, p.3, 30 de novembro de 1923. A referida matéria cita os seguintes diretores que a instituição teve desde seu início até o período em questão: Acácio Pires, Pinheiro Sózinho, Antonio Periássu, Flávio Maroja, Barreto Coqueiro, Cavalcanti de Albuquerque.

De acordo com o telegrama, o pedido de emprego para o seu primo, filho do seu tio Zeca, ao presidente do estado, João Pessoa, exemplifica a política clientelística existente no estado, em que os cargos públicos eram ocupados pela parentela indicada pelos chefes de governo. Estes cargos, disputados por uma imensa parentela, eram controlados pelo ex-presidente da República Epiácio Pessoa, chefe da oligarquia dominante no estado da Paraíba, como visualizamos em telegrama enviado a João Pessoa, por Carlos Pessoa, sobrinho de Epiácio e chefe do Partido Republicano da Paraíba,

Deputado Carlos Pessoa

Rio

Apesar de chefe do governo partido, nada deliberarei sem consultar tio pt Espero Esclarecimento habilitem consulta. Abraços.¹⁵

Este telegrama constitui uma resposta do Deputado Federal Carlos Pessoa a consulta que lhe fora feita sobre a indicação de um afilhado político para um cargo público.¹⁶ Neste telegrama, verificamos que a resposta depende da consulta ao tio, no caso, Epiácio Pessoa, que controlava a indicação para os cargos na Paraíba. Segundo Lewin (1993), os cargos eletivos e de nomeação continuavam a ser de *patronagem*,¹⁷ vital para a sustentação da oligarquia no poder. Para a autora, “o patrimonialismo referia-se à legitimação política do pelo estado dos grupos personalísticos e de base familiar – seu exercício de poder político e sua disposição de recursos” (LEWIN, 1993, p.282). Nesta perspectiva, “quando Epiácio ou seus governadores indicavam que grupos de base familiar monopolizariam a autoridade política municipal e disporiam de patronagem, eles exerciam uma discricção pessoal que era a marca distintiva de um sistema patrimonialista” (LEWIN, 1993, p.282).

Nesta relação de trocas, a competência técnica não era o fator primordial para a indicação ao cargo desejado, mas sim a relação de apadrinhamento que o pretendente possuía com os grupos oligárquicos dominantes do estado. Como ressaltou Clementino Fraga, “o presidente do Estado teria preferências em caso de nomeação de funcionários.”¹⁸ Nesta relação clientelística, a atuação da Comissão era

14 Correspondências pessoais de João Pessoa. Telegrama 126/6. Enviado a João Pessoa em 20 de julho de 1929. Arquivo do IHGP-Arquivo Dr. Fávio Maroja, localização A6G1P1, Doc. 052-1.

15 Telegrama 140/1. Correspondências pessoais de João Pessoa. Arquivo do IHGP. Arquivo Dr. Fávio Maroja. Arquivo do IHGP-Arquivo Dr. Fávio Maroja, localização A6G1P1. Doc.053.

16 Na Comissão de Saneamento existiram casos de nomeação de funcionários, a exemplo da nomeação da enfermeira Srta. Bicalho, que enfrentando problemas no seu trabalho, foi demitida. Conforme observamos na matéria publicada pelo *O Jornal*. Ver: Pela Prophylaxia Rural: o caso da enfermeira Bicalho. **O Jornal**, ano II, n. 50, 23 de janeiro de 1924.

17 Baseando-se nas considerações de Weber sobre a caracterização do estado patrimonialista, Linda Lewin (1993, p.282), afirma que “em 1919, a política paraibana ainda refletia em muitos aspectos aquilo que a literatura acadêmica analisou em termos weberianos como o estado patrimonial ou quase patrimonial do final do Império”.

18 Serviço de Prophylaxia Rural. **A União**, n.52, 5 de março de 1927.

afetada em seus propósitos institucionais, tendo em vista que o critério de seleção de funcionários era o político, e não a qualidade técnica dos postulantes aos cargos, o que influía na qualidade dos serviços ofertados pela instituição, contribuindo assim para a sua limitação institucional.

Esse tipo de seleção de funcionários para os cargos da instituição desencadeava algumas irregularidades, a exemplo do que foi divulgado pelo veículo de comunicação, *O Jornal*, em sua edição de 10 de maio de 1924, que apontava que tais irregularidades tinham motivado a abertura de inquéritos para a sua apuração. Segundo *O Jornal*, as informações davam conta de que “há naquele departamento, o vezo de sobrecarregar-se os serventuários menos protegidos de trabalho, enquanto, os outros, mais felizes, desfrutam as regalias de um favoritismo irreconciliável com a equidade com que deveria observar-se em tais casos.”¹⁹ Essa situação de privilégios a que desfrutavam os funcionários mais favorecidos, resultava da relação de apadrinhamento que mantinham os grupos políticos que controlavam os cargos da instituição. Isto interferia na qualidade dos serviços ofertados a população, pois, funcionários não se preocupavam em fazer um serviço de qualidade, já que se sentiam acobertados pelos seus padrinhos.

O contrato de cooperação entre o governo estadual e o governo federal para a execução dos serviços de saúde e saneamento na Paraíba, foi restabelecido em novembro de 1930, como noticiou o jornal *A União*, em sua edição de 28 de novembro de 1930,²⁰ a Paraíba, que tinha sido base de apoio ao movimento de 1930, foi beneficiada com o restabelecimento do contrato. Walfredo Guedes Pereira continuou como chefe do Saneamento Rural, contudo, o DNSP, enviou para representá-lo distrato, um funcionário categorizado, ...o funcionário chegou com a orientação de não criar dificuldades à Paraíba. Repartido o material,” Guedes Pereira continuou dirigindo a Repartição até 1935, quando finalmente ficou um sanitarista a testa da saúde pública estadual” (NÓBREGA, 1979, p.69). Deste modo, se referia o médico sobre a permanência de Guedes Pereira a frente da saúde pública, independente da orientação que se tinha para o exercício do cargo, ou seja, de ter formação ou curso em sanitarismo, como não tinha esse requisito, Guedes Pereira se manteve no cargo, graças a suas boas relações com os grupos vencedores e dominantes na Revolução de 1930.

Os limites institucionais dos serviços federais e estaduais implantados no estado foram responsáveis, em grande medida, pelas repercussões negativas do sistema na sociedade. Se antes da atuação do estado na saúde e no saneamento, a reclamação principal da população era a ausência do poder público no setor, com os primeiros passos do governo no âmbito da saúde e da higiene, as principais críticas passaram a recair sobre a qualidade dos serviços ofertados, em termos de recursos materiais, humanos e procedimentos técnicos.

Entre 1921 e 1923, quando esteve à frente dos serviços de febre amarela, através

19 Pela Prophylaxia Rural. **O Jornal**, ano II, n.135, p.3, 10 de maio de 1924.

20 Saneamento Rural. **A União**, n.275, 28 de novembro de 1930.

da *Polícia de Focos*, a Comissão de Saneamento e Profilaxia Rural sofreu críticas por parte do jornal *A Imprensa*, que denunciava o desenvolvimento de “uma verdadeira peste de muriçocas em nossa capital, notadamente em certos e determinados pontos. Parece um tanto descuidada, nesse sentido, a repartição incumbida do combate sistemático a essa flagelo da nossa saúde e do nosso sossego.”²¹ Diante da existência de focos amplos e perigosos que estão fornecendo em abundância as terríveis transmissoras dos males que nos comprometem a vida, o articulista do jornal solicitava aos responsáveis pelo serviço de profilaxia que tomem alguma providência a esse respeito. Já os moradores da Rua Padre Azevedo, solicitaram, por intermédio dos redatores do *O Jornal*, providências por parte do serviço de Profilaxia Rural para extinguir os charcos de água existentes desde a passagem do serviço de esgoto, que provoca a proliferação de uma grande de mosquitos.²² Ao que parece, a CSPRP não estava atuando de forma eficiente no combate aos mosquitos transmissores da febre amarela, gerando críticas e insatisfações por parte da imprensa e da população. Deste modo, essa deficiência poderia ter sido um dos motivos para a chegada da Fundação Rockefeller na Paraíba em 1923, encarregada da execução de tais serviços.

A Fundação Rockefeller, que atuou na Paraíba entre os anos de 1923 a 1931, também foi alvo das críticas da população por seus métodos de combate aos mosquitos transmissores da febre amarela, muitos populares, não só criticavam a instituição, como também burlavam as normas sanitárias por ela estabelecidas. Neste sentido, um inquilino produziu um poema com muita criatividade, mostrando sua crítica em relação à atuação dos *Mata-mosquitos* em Paraíba do Norte. Assim visualizamos:

PROFILAXIA URBANA

Um certo mata- mosquito,
Mostrando um peixe esquisito,
Disse que era o *barrigudo*, (grifo do autor),
Come martello e tudo.
Depois quis deitá-lo ao pote!
Mas eu gritei: Não ao pote!
Por que não é razoável
Que esse peixe seja potável.

INQUILINO.²³

A leitura do poema sugere que os habitantes não confiavam no método utilizado pela instituição, no caso, a prática de colocar peixes nos potes ou outros recipientes de água para que se alimentassem dos martelos ou larvas de mosquitos que estivessem presentes nos depósitos de água. A intenção dos mata-mosquitos era extinguir as larvas dos mosquitos e assim eliminá-los, evitando assim a incidência da febre amarela nos lares. Contudo, a população desconfiava da qualidade desses peixes, pois poderiam

21 Com a Prophylaxia Rural. **A Imprensa**, n. 37, p.2, 14 de janeiro de 1925.

22 Com a Prophylaxia. **O Jornal**, ano II, n.113, 9 de abril de 1924.

23 PROPHYLAXIA URBANA, **O Jornal**, ano I, n.29, p.6, 23 de dezembro de 1923.

estar contaminados, o que impossibilitaria o consumo de tais líquidos. Esta crítica tinha sua razão de ser, no período em que o acesso a água potável era restrito devido a inexistência de um sistema de abastecimento d'água e de seu respectivo tratamento, principalmente para uma grande maioria da população. O medo do desperdício d'água levou muitos a se posicionarem contra a atuação dos mata-mosquitos, afinal, o povo tinha receio de perder o precioso líquido.

Neste mesmo sentido, o operário residente na Rua Centenário do Bairro Cruz das Armas fez uma *Justa Reclamação* por intermédio do meio de comunicação *O Jornal*: “para o respeitável Sr. Dr. Chefe do serviço de profilaxia doméstica, nesta cidade, apelamos quanto a perseguição que está sofrendo um nosso operário... por parte do guarda Alexandre, da turma que ali fez visita domiciliaria.”²⁴O caso referia ao fato do operário ser muito pobre e não dispor de um grande recipiente para a armazenar água, assim, todos os dias o operário precisava abastecer as duas latas de água que eram consumidas ao longo do dia. Diante da difícil situação, a esposa do operário solicitou ao guarda para não lançar os peixes no recipiente, este respondeu com palavras grosseiras e continuou sua prática de jogar peixes no vasilhame. A justa reclamação por parte do operário se dava pelo modo desrespeitoso e autoritário que o guarda Alexandre tratou a sua esposa e, segundo, pelo desperdício de água que tal método utilizado pela instituição desencadeava, principalmente, se levarmos em consideração o fato de que o acesso à água era bastante difícil no período, ainda mais para os pobres que tinham família numerosa, como a do operário em questão.

Como bem discute José Murilo de Carvalho, quando afirma que “os cidadãos inativos pelo critério institucional revelaram-se então não só profundamente atentos a aspectos do exercício do poder que lhes afetavam a vida cotidiana como também dispostos a ir até as últimas consequências para defender o que consideravam seus direitos”(CARVALHO, 1987, p.91). Carvalho está se referindo aos cidadãos do Rio de Janeiro que estavam excluídos da cidadania política pelos mecanismos eleitorais, mas que ousaram protestar contra o que consideravam um abuso das autoridades, no caso, a obrigatoriedade da vacina, gerando um movimento, a “Revolta da Vacina”, que “permanece como exemplo quase único na história do país de movimento popular de êxito baseado na defesa do direito dos cidadãos de não serem arbitrariamente tratados pelo governo” (CARVALHO, 1987, p.139).

Baseados nos princípios de que o lar não poderia ser invadido, os habitantes questionavam e protestavam contra a invasão do espaço privado pelos funcionários da FR. A população campinense protestava contra a invasão do espaço privado, assim como fizera os cidadãos inativos do Rio de Janeiro na Revolta da Vacina, como analisou Carvalho, sobre os participantes do movimento: “era antes reclamações contra o que se considerava ação inadequada, arbitrária, por parte dos agentes do governo... Revelavam que havia entre a população certa concepção do que deveria constituir o domínio legítimo da ação do Estado”(CARVALHO, 1987, p.146). Nas palavras do

24 *Justa Reclamação, O Jornal*, ano II, n.205, p.6, 14 de agosto de 1924.

historiador, os cidadãos que atuaram na Revolta da Vacina colocaram suas demandas dentro dos limites estabelecidos, “não se negava o Estado, não se reivindicava participação nas decisões do governo; defendiam-se valores e direitos considerados acima da esfera de intervenção do Estado, ou protestava-se contra o que era visto como distorção ou abuso” (CARVALHO, 1987, p.146). Desta forma, considera-se que os cidadãos tinham uma consciência cidadã, ou seja, entendiam quais eram seus direitos civis, e se revoltavam quando esses direitos eram desrespeitados, por isso, usavam a imprensa para fazer o seu protesto.

Além da Fundação Rockefeller, a CSPRP também teve sua atuação questionada no estado da Paraíba, repercussões negativas de sua atuação foram evidenciadas nas páginas dos jornais, assim observamos no jornal *A Imprensa*, em matéria intitulada “Pela Saúde Pública”, na qual aborda o número alarmante de mortes ocorridas em Santa Rita no período de janeiro a julho de 1921, cujo número teria sido 254, levando o redator do jornal a afirmar que “ali, a indústria mais rendosa é de coveiro, e o campo mais cultivado, o cemitério.”²⁵ Desta forma, o jornal alerta que o problema poderia ser solucionado se “os poderes competentes instalassem naquela vila um subposto sanitário prestariam um assinalado serviço àquela boa gente que esta sendo ceifada pelo paludismo, verminose e tuberculose.”²⁶

Além de Santa Rita, outras cidades do interior estavam passando por problemas sanitários, “Alagoa Grande, achava-se acometida de febres de mau caráter, causando verdadeiro alarme a população.”²⁷ Para atender a reclamação do povo, o governo do estado teria subvencionado o médico residente na cidade para medicar as pessoas. Em “Araruna, grassa com muita intensidade o paludismo, tendo sido enviado pelo governo para medicar naquele importante município o Sr. Dr. Ulisses Nunes.”²⁸ Outras localidades também apresentavam números alarmantes que colocavam em perigo a saúde pública. Diante disso, o jornal apelava para uma atuação mais enérgica do governo, mostrando, dessa forma, a fragilidade da CSPRP, pois, como estava ausente nesses lugares, a população reclamava da situação de perigo, e o governo respondia com o envio de um médico ou subvencionando um médico da localidade.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presença da CSPRP sinalizou um processo de institucionalização dos serviços de saúde e higiene no estado, independente da qualidade e da regularidade dos serviços prestados. Essa institucionalização se concretiza mediante os programas de combate e prevenção das endemias rurais, procedimentos de diagnóstico de doenças por meio de exame, tratamento de doenças como a Sífilis, a Tuberculose, o Impaludismo etc, além da presença dos funcionários na sociedade e a estrutura física dos postos rurais.

25 Pela Saúde Pública, *A Imprensa*, n. 44, 13 de julho de 1921.

26 Idem.

27 Idem.

28 Idem.

Em resumo, os serviços da Comissão constituíram um exemplo material da presença do estado na sociedade, contribuindo para a expansão da autoridade pública no meio social, como bem sintetiza Santos, “os movimentos de saúde pública tiveram um forte impacto sobre o crescimento dos aparelhos do Estado e sobre o surgimento de uma *ideologia de construção nacional* (grifo do autor)” (SANTOS, 2004, p.284). Além disso, a atuação da Comissão sinalizou um processo de modernização das instituições públicas, e também dos hábitos e costumes da população quantos as normas de higiene e civilização.

Conforme estudamos na República Velha, foram dados os primeiros passos para a institucionalização dos serviços de saúde e de saneamento na Paraíba através do funcionamento da CSPRP, com seus funcionários, procedimentos de cura, profilaxia, exames e medicações. Contudo, essa institucionalização era limitada devido a diversos fatores: problemas financeiros, interferência da política partidária na instituição, irregularidade dos serviços, número limitado de postos para o espaço geográfico atendido, deficiências dos serviços prestados e repercussões negativas de sua atuação na sociedade

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

CARVALHO, José Murilo de. **Os Bestializados**: O Rio de Janeiro e a República que não foi. São Paulo: Companhia das Letras, 1987.

HOCHMAN, Gilberto. **A era do saneamento**. As bases da política de saúde pública no Brasil. 3a. edição. São Paulo: Hucitec, 2012.

LEAL, Victor Nunes. **Coronelismo, enxada e voto**: o município e o regime representativo no Brasil. São Paulo, Alfa - Omega, 1975.

LEWIN, Linda. **Política e Parentela na Paraíba**– Um Estudo de Caso da Oligarquia de Base Familiar. Rio de Janeiro: Record, 1993.

NÓBREGA, Humberto. **As raízes da ciência da saúde na Paraíba**. João Pessoa: Universitária/ UFPB, 1979.

SANTOS, Luiz A. Castro. O pensamento sanitário na Primeira República: uma ideologia da Antonio de construção da nacionalidade. **Dados**, Rio de Janeiro, v.28, p.1903-2010, 1985.

EDUCAÇÃO PROBLEMATIZADORA NA CULTURA DA SEGURANÇA DO PACIENTE: RELATO DE EXPERIÊNCIA

Tereza Natália Bezerra de Lima

Universidade de Pernambuco, Curso de Residência em Saúde Coletiva – Recife (PE).

Joelma Laurentino Martins de Souza

Universidade de Pernambuco, Curso de Residência em Saúde Coletiva – Recife (PE).

Maria Eduarda Lima de Carvalho

Universidade de Pernambuco, Curso de Residência em Saúde Coletiva – Recife (PE).

Márcia Andréa Albuquerque Santos de Mendonça

Universidade de Pernambuco – Recife (PE).

Nathália Santos de Mendonça

Universidade Estácio De Sá, Graduação Em Fisioterapia – Recife (PE).

RESUMO: O presente estudo teve como objetivo apresentar um relato de experiência através de ações educativas sobre a educação para cultura da Segurança do Paciente em Hospital Universitário de Pernambuco. Trata-se de um estudo descritivo, em formato de relato de caso sobre a promoção de ações educativas vivenciadas através do Projeto de Extensão intitulado como “Implementação da Cultura de Segurança do Paciente no Hospital Universitário Oswaldo Cruz (HUOC): Empoderamento de Pacientes, familiares e/ou acompanhantes”. O projeto teve suas ações desenvolvidas durante o período de

março a agosto de 2017, semanalmente, nas salas de esperas dos ambulatórios do Hospital Universitário, tendo como amostra informante os pacientes, familiares e/ou acompanhantes, em situação de hospitalização. Participaram das atividades executadas: graduandos do curso de bacharelado em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Graças FENSG/UPE, graduandos do curso de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas FCM/UPE e ainda, residentes multiprofissionais vinculados ao HUOC. O trabalho permitiu uma experiência inovadora formação profissional destes, como também a todos os pacientes, familiares e/ou acompanhantes participantes das ações, provocando na universidade um olhar direcionado a grupos populacionais mais vulneráveis e, ao mesmo tempo, estimulando a elaboração de ações de saúde pública.

PALAVRAS-CHAVE: Segurança do Paciente, Educação Problematizadora, Educação em Saúde.

ABSTRACT: The objective of this study is to provide an experience report through educative actions about education and culture of patient security in a university hospital in the state of Pernambuco, Brazil. It provides a descriptive study, in the form of a case report about educative actions through an extension project entitled as “Implementation of Patient

Security Culture in Oswaldo Cruz Hospital: Patients and family empowerment during hospitalization”. Graduated students from Nossa Senhora das Graças Nursing School and residents from Oswaldo Cruz Hospital contributed to this project. This work offered a new experience for those who were part of it, residents, students, patients and their families, and provided a new vision about the most vulnerable people and, at the same time, encouraging the creation of new action for public health system.

KEYWORDS: Patient Security, Problematic Education, Health education.

1 | INTRODUÇÃO

A segurança do paciente é uma temática de projeções mundiais, e a cada década avança-se em discussões, pois envolve a qualidade do cuidado (WEGNER et al, 2016). No Brasil, a discussão restringe-se aos profissionais de enfermagem que destacam principalmente estudos envolvendo casos de erros de medicações. Isso ocorre segundo Wegner et al (2016), porque os profissionais de saúde ainda possuem dificuldades em lidar com erros nas praxias da assistência por estes estarem associados, sobretudo, a sentimentos de culpa, incapacidade e limitações no conhecimento científico, associados ao medo de punições no âmbito social e ético, que denotam um profissional não indicado para uma assistência segura. Sendo assim, a cultura de segurança do paciente deve ser estimulada e incorporada através do fundamento de uma garantia vigente na prática do cuidado.

O Programa Nacional de Segurança do Paciente (PNPS), instituído no Brasil através da Portaria nº 529, em 01 de abril de 2013, expressa o compromisso do Estado com a Atenção à Saúde em todos os serviços de saúde do país, garantindo maior segurança não somente aos pacientes, como também aos profissionais envolvidos na assistência à saúde. Fundamentado em termos definidos no PNPS, foi elaborado o Plano de Segurança do Paciente (PSP). Esse instrumento delibera as atribuições do Núcleo de Saúde do Paciente (NSP), órgão necessário para a institucionalização da segurança do paciente nos estabelecimentos de saúde, sendo difundida pela Agência Nacional de Vigilância Sanitária (ANVISA) (BRASIL, 2014).

Nesse cenário, em 25 de julho de 2013, através da Resolução da Diretoria Colegiada (RDC) nº 36 de que instaura ações de garantia à segurança do paciente, estabelecendo a obrigatoriedade da implantação do NSP nos serviços de saúde. O processo de efetuação do NSP veio para contribuir em alguns aspectos como: a diminuição de riscos, a absorção de práticas relacionadas à segurança do paciente e melhoria da qualidade de assistência prestada nos serviços de saúde do país, reafirmando sua importância e necessidade de promover uma assistência de qualidade (BRASIL, 2014). Nesse sentido, destaca-se que a segurança do paciente é um requisito para a qualidade do cuidado, por meio da gestão do processo de trabalho coletivo. (NOGUEIRA e RODRIGUES, 2015).

Considerando a implementação da cultura de segurança do paciente, a Educação em Saúde tem um papel fundamental na superação dos limites demonstrados durante a assistência à saúde, Junqueira; Santos, 2013 descreve que a educação em saúde tem sido uma estratégia empregada pelos profissionais com o objetivo de desenvolver uma consciência crítica das causas reais dos seus problemas, gerando mudança de comportamentos. Apresentando um importante papel na transformação social, reformulação de costumes, aceitação de novos valores (SANTOS; PEREIRA, 2017).

Seguindo essa linha de pensamento a Metodologia Problematizadora vem como um novo plano educacional, na qual trabalhando a construção de conhecimentos a partir da vivência de experiências significativas (COSTA, 2017). A metodologia problematizadora é construída no estudo de problemas propostos, Bordenave e Pereira, 2002 revelam como estratégia inovadora na área educacional, tendo fundamento no pensamento freireano.

Percebe-se que a segurança do paciente é uma temática ainda pouco abordada, principalmente no ambiente hospitalar, pois envolve inúmeras questões culturais, tais como: o lidar com o erro profissional, a hierarquização dos cargos, falhas assistenciais, práticas inadequadas e ultrapassadas, enfoque na doença e entre outras (WEGNER et al, 2016). Assim, a cultura de segurança do paciente deve ser estimulada e incorporada através do fundamento de uma assistência segura.

Diante de tais prerrogativas, o objetivo deste artigo é apresentar um relato de experiência através ações educativas sobre a educação para cultura da Segurança do Paciente num Hospital Universitário em Pernambuco.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo em formato de relato de experiência, fruto de ações educativas desenvolvidas em um Projeto de Extensão intitulado Implementação da Cultura de Segurança do Paciente no Hospital Universitário Oswaldo Cruz (HUOC): empoderamento de Pacientes, familiares e/ou acompanhantes, aprovado no Edital PROEC/UPE nº 01/2017 na qual apresenta como objetivo geral, implementar a cultura de Segurança dos Pacientes, para pacientes, familiares e/ou acompanhantes, aprimorando as ações do Núcleo de Segurança do Paciente no HUOC.

Assim, essas ações consistem em informar e empoderar os pacientes, familiares e/ou acompanhantes do conhecimento sobre a Segurança do Paciente. Com a participação de graduandos do curso de bacharelado em Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora Graças FENSG/UPE, graduandos do curso de Saúde Coletiva da Faculdade de Ciências Médicas FCM/UPE, e também residentes multiprofissionais vinculados ao HUOC, e desenvolvido nas salas de espera ambulatoriais no hospital universitário, semanalmente, no período de março a agosto de 2017.

O cenário do estudo se constituiu das salas de esperas dos ambulatórios do Hospital Universitário, e tendo como amostra informante os pacientes, familiares e/ou acompanhantes, em situação de hospitalização, além de atingir um número significativo de pessoas devido a rotatividade do ambiente hospitalar, e que essa população adquira um papel multiplicador na sociedade, assim como em seus lares, mostrando a importância da temática.

Na construção das ações, foi escolhida a ferramenta da Metodologia Problematizadora com a finalidade de sensibilizar e desenvolver no indivíduo e, no grupo, a capacidade de analisar a sua realidade de uma maneira crítica, tornando-os “sujeitos” e não simples “objetos” de absorção de informações (GIRONDI; NOTHAFT; MALLMAN, 2006).

Por promover uma maior comunicação, as ações foram erguidas em roda de conversa, tanto de maneira individual, quanto coletiva, proporcionado um ambiente de aprendizagem em conjunto, criando um vínculo de maneira mais efetiva, assim como promover um espaço para aplicação do conhecimento construído (BEZERRA, 2012).

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Para fins didáticos a experiência será descrita em seis etapas distintas, que representam a totalidade das ações do projeto de extensão e como também a organização das atividades desenvolvidas. No primeiro momento constitui na seleção dos alunos participantes, apresentação da organização do projeto de extensão e uma revisão bibliográfica.

No segundo momento, foi à operacionalização e planejamento das ações educativas. Foram construídos banners e uma cartinha explicativa, com o objetivo de empoderar os pacientes, familiares e/ou acompanhantes sobre o conhecimento sobre segurança do paciente. Sendo possível observar o banner na figura 1.



Figura 1 – material expositivo na atividade educativa

Nesse processo de construção do material explicativo, foi utilizado como base o Método do Arco de Caherles Maguerez, que é construído em cinco etapas: observação da realidade e definição de um problema de estudo; definição dos postos-chaves; teorização; hipóteses de solução e aplicação à realidade (BORDENAVE; PEREIRA, 2002).

Em cada fase do Método do Arco, os educandos do projeto de extensão foram observando as vantagens e limitações das ações educativas e também apontar propostas de superação dos mesmos. De acordo Gomes; Mehry (2011), a utilização dessa metodologia na saúde gera a mudança de hábitos, universalização das ações em saúde, promoção e prevenção de doença, e até mesmo a construção coletiva do conhecimento a partir da própria realidade.

Algumas vantagens observadas foram: maior interação dos pacientes familiares e/ou acompanhantes com os profissionais de saúde; criação do vínculo; valorização pelos profissionais da escuta ativa; empoderamento dos pacientes e seus acompanhantes quanto a sua própria segurança a partir da informação em qualquer ambiente mesmo fora do âmbito hospitalar; e entre outras. As limitações observadas foram: a falha de comunicação; a postura profissional; negação de um cuidado individualizado ao paciente; olhar mais humanizado ao paciente, familiar e/ou acompanhante. Na literatura Wegner, 2016 relata que a cultura da segurança do paciente objetiva uma transformação prática na compreensão do cuidado, e é necessária a promoção de um bom relacionamento e cooperação na equipe.

O terceiro momento buscou-se a necessidade de organizar as ações educativas de maneira semanal devido à rotatividade dos pacientes no hospital universitário, com duração de 20 a 40 minutos, dependendo das discussões que a temática. Desta forma, foi possível organizar o projeto com a finalidade de trazer diversas modificações conceituais e práticas na área de saúde no hospital universitário, e por ser um ambiente de formação de profissional, e é o primeiro lugar onde os acadêmicos da área de saúde tem o primeiro contato com o sistema público e atuam na assistência de alta complexidade, na educação em saúde, extensão e pesquisa (BEZERRA, 2012).



Figura 2 – apresentação da temática aos pacientes, familiares e/ou acompanhantes.

No quarto momento elaboração e apresentações dos relatórios mensais das atividades educativas, no final de cada ação foi realizada um registro das experiências e suas percepções pessoais. Já no quinto momento foi estimulada a participação dos educandos em eventos científicos nacionais e internacionais. E por final, a elaboração do relatório final da experiência, e será desenvolvida no termino do projeto que será em dezembro de 2017.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A vivência proporcionada pelo projeto descrito permitiu uma experiência inovadora e única na formação profissional dos pesquisadores, como também para todos os pacientes, familiares e/ou acompanhantes que estiveram nos momentos, despertando questionamentos e assumindo uma mudança na cultura da segurança do paciente, transformando-os em verdadeiros educadores em saúde.

Dessa forma, o trabalho sugere a promoção e o incentivo a ações que despertem na universidade um olhar direcionado para grupos populacionais mais vulneráveis e, ao mesmo tempo, estimule a elaboração de ações de saúde pública, assim como o projeto vai colaborar para a melhoria das atividades do Núcleo de Segurança do Paciente, já existente no hospital universitário.

O trabalhar com metodologia problematizadora em ações educativas exige constante reflexão e diálogo entre os envolvidos, tendo o cuidado de permanentemente recriar as formas de fazer processo de ensino-aprendizagem. Sendo assim, o projeto de extensão tem auxiliado e contribuído diretamente na pesquisa, enobrecendo o ensino e certificando a universidade a refletir na sociedade de forma positiva.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. Ministério da Saúde. Agência Nacional de Vigilância Sanitária. Implantação do Núcleo de Segurança do Paciente em Serviços de Saúde. Série Segurança do Paciente e Qualidade em Serviços de Saúde. Brasília: Anvisa, 2014.

BEZERRA, Ana Lúcia Queiroz et al. O processo de Educação Continuada na visão de enfermeiros de um hospital universitário. Revista Eletrônica de Enfermagem. Goiânia, v.14, n. 3, jul/sep. 2012. Disponível em: <<http://www.fen.ufg.br/revista/v14/n3/v14n3a19.htm>>. Acesso em: 28 de agosto de 2017.

BORDENAVE, Juan Dias; PEREIRA. M. Estratégias de Ensino-aprendizagem. Petrópolis: Rio de Janeiro, 2002.

COSTA, Luana Jesus de Almeida da. A Metodologia Problematizadora da Educação Popular na formação em Saúde da UFPB. 2017. 131 f. Dissertação apresentada ao Programa de Pós-graduação em Modelos de Decisão e Saúde, Universidade Federal da Paraíba, Joao Pessoa. 2017.

GIRONDI, Juliana Balbinot Reis; NOTHAFT, Simone Cristine dos Santos; Mallmann, Franciole Maria Bridi. A Metodologia Problematizadora utilizada pelo Enfermeiro na Educação Sexual de Adolescentes. *Cogitare Enfermagem*. Curitiba, v. 11, n. 2, maio-agosto, 2006, p. 161-165.

GOMES, L.B; MEHRY, E.E. Compreendendo a educação popular em saúde: um estudo na gestão participativa das políticas de saúde. *PHYSIS. Revista saúde coletiva*. V14. N.1, P.67-83. 2011.

NOGUEIRA, Jane Walkiira da Silva; RODRIGUES, Maria Cristina Soares. Comunicação efetiva no trabalho em equipe em saúde: desafio para a segurança do paciente. *Cogitare Enfermagem*, v.20, n. 3, julho/setembro, 2015. Disponível em: <<https://revistas.ufpr.br/cogitare/article/view/40016/26245>>. Acesso em: 20 de janeiro de 2018.

SANTOS, Daniel Batista Conceição dos; PEREIRA, Thamires. A Metodologia Problematizadora Utilizada na Educação Popular em Saúde. 10º Encontro Internacional de Formação de Professores. 11º Fórum Permanente de Inovação Educacional. Educação, Base Nacional Comum Curricular e Formação do Professor. Sergipe, 2017.

WEGNER, Wiliam et al. Educação para cultura da segurança do paciente: Implicações para a formação profissional. *Escola Anna Nery Revista de Enfermagem*, v.20, n. 3, julho/setembro, 2016. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=127745807012>>. Acesso em: 02 de setembro de 2017.

A TRANSIÇÃO DAS MULHERES TRANSEXUAIS NA PERSPECTIVA DA ENFERMAGEM

Janaina Pinto Janini

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Departamento de Pós graduação em
Enfermagem- Rio de Janeiro-RJ

Rosangela da Silva Santos

Universidade do Estado do Rio de Janeiro,
Faculdade de enfermagem, Departamento de
Pós-graduação em Enfermagem- Rio de Janeiro-
RJ

RESUMO: As mulheres transexuais são aquelas nascidas com o sexo masculino, mas que se identificam pelo sexo feminino e buscam as mudanças de caracteres sexuais e secundários oferecidas através da política de saúde denominada Processo Transexualizador na perspectiva da teoria da transição de Afaf Meleis.

Objetivo: analisar a transição de mulheres transexuais redesignadas sexualmente. **Método:** pesquisa qualitativa, descritiva e exploratória. As participantes foram 21 mulheres transexuais redesignadas sexualmente. Dados coletados com entrevista semiestruturada e analisados na modalidade temática, com referencial teórico da teoria da Transição de Afaf Meleis. **Resultados:** Evidenciou-se divergência entre corpo e identidade desde a infância e adolescência, negada e controlada pelos pais. A transformação do corpo remete a auto identificação como mulher,

posteriormente, acompanhado de sensação de liberdade obtida após a terapia hormonal e a realização de cirurgia de transgenitalização. Os sentimentos mais referidos pelas entrevistadas foram o de liberdade, seguido de plenitude e felicidade. **Discussão:** O sentimento precoce de inadequação gera um processo de instabilidade, superado, somente, na fase adulta. As expectativas de transição física referentes ao tratamento hormonal e cirúrgico foram atendidas em todas as entrevistadas. Entretanto, o processo de transição não se dá em sua plenitude, pois é esperado o reconhecimento como mulher no meio social. **Conclusão:** Embora a transformação física seja contemplada, a transição não ocorre de forma plena devido a influência das dificuldades de aceitação e inclusão social.

PALAVRAS-CHAVE: Saúde e gênero; Cuidados transicional; Pessoas transgênero; Políticas Públicas de Saúde; Sexismo.

ABSTRACT: Transsexual women are those born with the male gender, but who identify themselves by the female sex and seek the changes of sexual and secondary characters offered through the health policy denominated Transsexualizador Process from the perspective of the Afaf Meleis Transition Theory. **Objective:** to analyze a transition of sexually re-assigned transsexual women. **Method:** qualitative,

descriptive and exploratory research. The participations were 21 transsexual women sexually reassigned. Data collected with the semi-structured interview and the thematic modality, with theoretical reference of the Afaf Meleis Transition theory. Results: There was evidence of divergence between body and identity from childhood and adolescence, denied and controlled by parents. The transformation of the body leads to self-regulation as a woman, after being triggered by hormone therapy and transgender surgery. The most feelings were interviewed in freedom, together with fullness and happiness. **Discussion:** The precocious feeling of inadequacy generates a process of instability, surpassed only in adulthood. The hormonal and surgical treatment sessions were attended in all interviews. However, the transition process does not materialize in its fullness, but it is a process that is not social. **Conclusion:** Although physical transformation is contemplated, the transition does not occur in full due to the influence of the difficulties of acceptance and social inclusion

KEYWORDS: Gender and Health; Transitional Care; Transgender Persons; Public Health Policy; Sexism.

1 | INTRODUÇÃO

A transexualidade, ainda que seja um fenômeno acompanhado pelas ciências sociais, constitui alvo recente dos olhares da saúde. Para fins conceituais, pode ser entendida como o sentimento de incompatibilidade entre a identidade de gênero e o sexo biológico, resultando na vontade de se adequar as características físicas do sexo oposto (SOUZA, 2017; RAFFERTY, 2018). No caso, a mulher transexual é aquela que nasce com o sexo masculino, mas tem o sentimento de pertencimento e identificação com o sexo feminino e deseja viver como mulher.

Na tentativa de subsidiar as demandas de incongruências trazidas com a transexualidade, em 2008 e em 2013, o Ministério da Saúde, estabeleceu portarias as quais definem e ampliam os serviços em saúde pela política do Processo transexualizador, via Sistema Único de Saúde (BRASIL, 2008a; BRASIL, 2008b; BRASIL, 2013).

A assistência as pessoas transexuais, pela política do processo transexualizador, inclui atenção especializada, com uma equipe multidisciplinar, onde a enfermeira está inserida (BRASIL, 2013). O cuidado é norteado pelo processo transicional e visa mudanças dos caracteres sexuais e secundários por meio da harmonização e da cirurgia de transgenitalização, embora esta última não seja uma obrigatoriedade para reconhecimento da transexualidade (UNGER, 2017). Ainda assim, esta cirurgia, quando requerida pela mulher transexual, deve ser assegurada para a transição saudável e melhoria da qualidade de vida das mesmas (SOUZA, 2017).

A hormonização das mulheres transexuais se dá por meio de estrogênios e antiandrogênios para acentuação de caracteres feminilizantes como aumento das mamas, redução do crescimento do pêlo facial e corporal e redistribuição de

gordura corporal. Possíveis efeitos colaterais devem ser discutidos com as usuárias individualmente, devido a resposta subjetiva em relação à terapêutica (ABRAMOWITZ; TANGPRICHA, 2018). Nesse contexto, a enfermeira que presta serviço nos centros especializados, deve realizar o cuidado as mulheres transexuais, como a promoção da saúde e proteção específica, de forma a facilitar o processo de transição dessas usuárias, de forma a preservar a saúde, minimizar os riscos e satisfazer cosmeticamente a clientela (MANZER; O’SULLIVAN; DOUCET, 2018).

Todavia a enfermagem enfrenta desafios para efetuar um cuidado de qualidade, tais como lacunas no conhecimento acerca da transição, saúde sexual e psicossocial, inclusive nos currículos de enfermagem, o que dificultam o estabelecimento de vínculo terapêutico enfermeira-usuária, que deve ser construído em um contexto técnico científico (MANZER; O’SULLIVAN; DOUCET, 2018; YINGLING, C.T.; COTLER, K.; HUGHES, 2017).

Diante das questões apresentadas foi realizada uma pesquisa com o objetivo de analisar a transição de mulheres transexuais redesignadas sexualmente na perspectiva da teoria da transição de Afaf Meleis.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

A teoria da Transição é uma teoria de enfermagem criada pela Enfermeira Afaf Meleis, docente da Universidade da Pensilvânia, nos Estados Unidos, Mestre em Enfermagem e Doutora em Psicologia Médica e Social (MELEIS, 2010; ALLIGOOD, 2013).

A palavra transição tem sua origem no latim ‘transire’, que tem o sentido de atravessar. A partir dessa taxonomia, foi atribuído ao termo “a passagem ou movimento de um estado, condição ou lugar para outro”, dando a ideia de movimento (MELEIS, 2010, p.24). Nessa perspectiva, a transição passa a ser entendida como um processo, onde o indivíduo que, anteriormente estável, sofre estímulos de algum precipitador que gera instabilidade, emergindo a necessidade de uma nova base de estabilidade. Nesta teoria a transição é entendida como “a passagem de um estado razoavelmente estável a um outro estado razoavelmente estável”, intervalado por um período de instabilidade (MELEIS, 2010, p.11).

A teoria da transição se divide em quatro eixos: natureza da transição, condições inibidoras e facilitadoras da transição, padrões de resposta e terapêutica de enfermagem (MELEIS, 2010; ALLIGOOD, 2013).

A natureza da transição é o trecho da teoria que caracteriza a transição e tem caráter individual. Possui três subitens analíticos definidos como tipo, padrões e propriedades de transição. Os tipos de transições podem ser desenvolvimental, relacionados ao ciclo de desenvolvimento; a situacional retrata mudanças de papéis e rotina. As transições do tipo saúde-doença e organizacional, dizem respeito,

respectivamente, a condição de adoecimento e influências das esferas sócio, político e econômicas (MELEIS, 2010).

Os padrões determinam como os tipos de transições se manifestam. Pode ser única ou múltipla, sendo essa última, quando ocorrem mais de um tipo de transição. A transição múltipla pode ocorrer simultaneamente ou não e estar associada ou não uma a outra (MELEIS, 2010; ALLIGOOD, 2013).

As propriedades de transição, consistem no subitem da natureza que qualificam a resposta do indivíduo frente aos tipos de transição que vivenciam. É dividida em conscientização, engajamento, mudança e diferença, espaço temporal e eventos críticos. A conscientização e o engajamento dizem respeito, respectivamente, ao ato de se tornar consciente em relação ao tipo de transição enfrentada e ao grau de interação a mesma (MELEIS, 2010).

A mudança, embora tenha o mesmo cunho semântico da palavra transição pela língua brasileira, na teoria da transição refere-se exclusivamente aos eventos de desequilíbrio que precipitam a Transição. Denota-se diferença quando há alteração de conduta em detrimento satisfação ou não das expectativas atendidas frente o tipo de transição vivenciada. O processo transicional, onde o indivíduo faz experimentações e incute nos seus saberes, define-se como espaço temporal. Por fim, os eventos críticos são situações de apontamento que sobressaltam o processo de transição (MELEIS, 2010).

O segundo eixo da teoria, condições de transição, retratam os fatores pessoais, comunitários e sociais que influenciam positiva ou negativamente. Dentro das condições pessoais o indivíduo pode se defrontar com significado, preparação e conhecimento para dar resolutividade ao processo transicional e crenças culturais e atitudes que denotam um determinado olhar para a transição vivenciada (MELEIS, 2010).

A situação socioeconômica também se inclui como condição pessoal de transição tendo em vista que o emprego e renda podem trazer influências quando a transição envolve recursos financeiros dos indivíduos que vivem a transição (MELEIS, 2010).

A comunidade e a sociedade são condições para a transição, sendo o primeiro composto por grupos aos quais evocam a solidariedade, o sentimento subjetivo, de cunho afetivo, que contempla o coletivo. A comunidade é relacionada a aproximação sanguínea, local ou espiritual (MELEIS, 2010; PERUZZO; VOLPATO, 2016). Já a sociedade se remete a um macrossistema complexo, composto por uma rede de relações socioinstitucionais, territoriais e fechadas, formadoras e agregadoras de processos autogerenciáveis (MELEIS, 2010; STICHWEH, 2018).

Os padrões de respostas, terceiro eixo da teoria da transição, buscam identificar as reações dos sujeitos frente as demandas provenientes do processo transicional, as condições de risco e de vulnerabilidade. Essas reações são analisadas por meios dos indicadores de processo e indicadores de resultado. Os indicadores de processo são: sentir-se ligado, interação, estar localizado/situado e desenvolvimento da confiança e de enfrentamento (MELEIS, 2010; ALLIGOOD, 2013).

Sentir-se ligado trata da rede social efetuada em detrimento de apoio ou contenção, com a família ou outros grupos e determinam o nível de vulnerabilidade frente aos desafios trazidos pelas demandas na sociedade e na saúde. Na interação o significado da transição e os comportamentos desenvolvidos em resposta à transição são revelados e reconhecidos. A localização, tem cunho territorial e compreende às experiências provenientes do deslocamento do indivíduo de um lugar para outro durante o processo de transição, a exemplo da migração (MELEIS, 2010; VALENÇA et al, 2018).

O desenvolvimento de confiança e enfrentamento é uma variável comportamental influenciada pelas formas como o sujeito lida com as situações emergentes do processo de transição (MELEIS, 2010).

O indicador de resultado, diferente do indicador de processo, verifica como o indivíduo reage ao processo de transição, desenvolvendo maestria ou a fluida identidade integrativa onde o sujeito desenvolve habilidades e assume um determinado papel dentro do processo de transição, respectivamente (MELEIS, 2010).

A juntada dos três eixos teóricos, são indispensáveis para a contemplação do quarto e último eixo, a terapêutica de enfermagem. Através do levantamento e análise deles a enfermeira é capaz de identificar a hipossuficiência de papel do indivíduo em realizar uma transição saudável, ou seja, falhas que comprometem o processo de transição. Essa hipossuficiência é saneada por meio do que a teórica chama de suplementação de enfermagem, que nada mais é do que os cuidados de enfermagem. Os três eixos da teoria e seus desmembramentos são apresentados na figura 1.

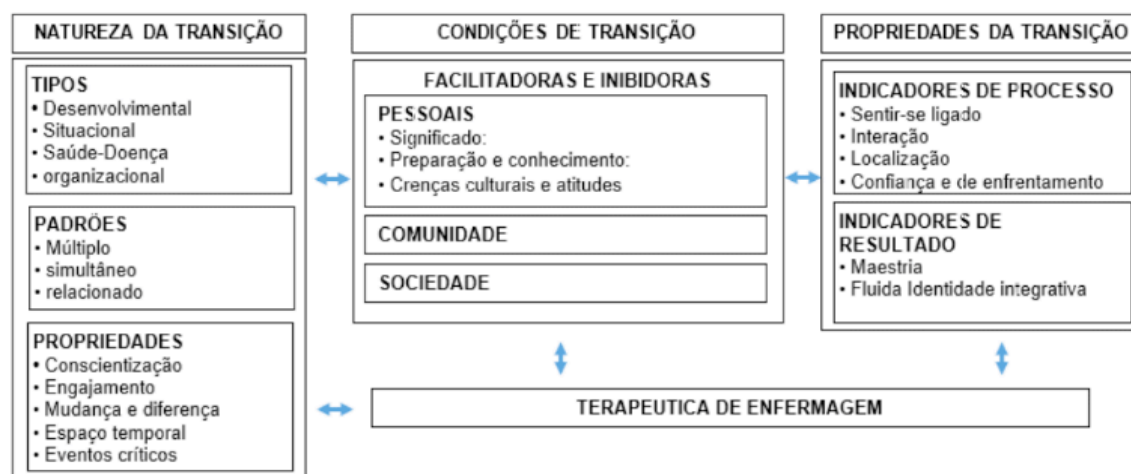


Figura1: Diagrama da Teoria da Transição.

Fonte: MELEIS, 2010, p.56.

3 | METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de campo qualitativa, descritiva e exploratória. A amostra contou com 21 mulheres transexuais redesignadas sexualmente.

O critério de inclusão adotado foi mulheres transexuais submetidas a pelo menos 2 anos de hormonioterapia e cirurgia de transgenitalização, pela política pública de saúde do Processo Transexualizador onde, teoricamente, se concluiria o processo totalitário de transição. O critério de exclusão foi mulheres transexuais com alterações psiquiátricas diagnosticadas.

O instrumento de coleta de dados, foi um roteiro de entrevista semiestruturado com 14 perguntas, sendo uma delas o processo de transição e a trajetória no processo transexualizador. As entrevistas foram gravadas em MP4 e transcritas. Adotou-se a análise temática, na qual os temas foram agrupados por similaridade e categorizados, originando as unidades temáticas: O despertar da transição: descoberta da Identidade trans; Família e o processo de transição; A transformação do corpo: intervenções, expectativas e sentimentos; A percepção social e o processo de transição.

O anonimato das mulheres transexuais que participaram da pesquisa foi preservado e, utilizou-se a letra M (de mulher), seguida de algarismo natural: M1, M2....

Os dados agrupados e categorizados foram analisados e fundamentados na teoria da Transição de Afaf Meleis, complementadas por literaturas que versam sobre gênero. A pesquisa atendeu as recomendações da Resolução 166/96 do Conselho Nacional de Saúde sobre pesquisa com seres humanos. As participantes assinaram o Termo de Consentimento Livre e Esclarecido, aprovado pelo Comitê de Ética e Pesquisa com o Parecer CAAE 017-10.

4 | RESULTADOS

As narrativas das mulheres transexuais evidenciaram o sentimento de inadequação na infância (1) e na adolescência (20) pela divergência entre o corpo e a identidade, o que representa o início do período de instabilidade e, conseqüentemente, do processo de transição.

“Desde pequena me sentia estranha, diferente dos outros.... não sabia o que era, não entendia, mas não queria brincar de carrinho, jogar bola, o que era um grande problema, vinda de uma família com 5 irmãos... A família me pressionava e eu me sentia péssima por não conseguir me encaixar nos moldes da minha família”. (M2)

Essa divergência de identidade-corpo só foi saneada após a maioridade em todas (21) as entrevistadas pois, qualquer movimento de transição física para adequação a identidade de gênero pelas mesmas, foi negada pelos pais que usavam as relações hierárquicas de poder para oblitera-las.

“[...]eu busquei informações na internet sobre o tema e logo me reconheci como uma trans....mas tive que esperar para fazer o tratamento, pois só maior de idade e também meus pais não aceitariam”. (M18)

“[...] tive que ouvir do meu pai que era melhor que eu fosse gay do que trans, porque assim ainda dava para esconder dos outros”. (M9)

O processo de transição por meio da transformação do corpo com o tratamento hormonal e cirúrgico remete a auto identificação como mulher (18), obtida após a terapia hormonal e a realização de cirurgia de transgenitalização.

“O tratamento hormonal e cirúrgico foi extremamente importante para o fortalecimento da minha identidade e do meu ser mulher! Hoje eu me sinto livre para apresentar por fora, como eu sou por dentro”. (M1)

“Quando as pessoas me perguntam sobre como me sinto quando comecei a fazer o acompanhamento pelo processo transexualizador, eu digo que é igual ao comercial do meu primeiro sutiã (risos), quando a adolescente ainda só tem botões ao invés de seios”. (M7)

Foi valorizado a importância do acolhimento da equipe de saúde nos centros especializados por 16 entrevistadas:

“A equipe de saúde foi muito atenciosa, fui muito bem acolhida desde o primeiro dia de atendimento. Eles realizam palestras de orientação, atendimento hormonal e orientações pra mudar de nome, logo no início[...]”. (M12)

As expectativas de transição referentes ao tratamento hormonal e cirúrgico foram atendidas e os benefícios mais relatados com o tratamento hormonal foram aumento dos seios (20), do quadril (15) e diminuição da queda de cabelo (18).

“Meu corpo ficou perfeito, não senti necessidade de colocar silicone para não parecer artificial (risos) gosto do formato que meu corpo tomou[...]a transgenitalização foi a cereja do bolo... Me sinto completa, a cirurgia não seja determinante para me sentir mulher, mas que melhorou, melhorou. E muito! (risos). Melhor do que isso, só sendo mãe.” (M4)

“A transformação do meu corpo não devolveu só a minha autoestima. Resgatou minha dignidade, meu direito enquanto cidadã de me expressar[...]” (M9)

Os sentimentos mais referidos pelas entrevistadas no final do processo de transição foram o de liberdade (14), seguido de plenitude (20) e felicidade (17).

“Hoje me sinto livre pra me relacionar. Não que o pênis fosse impeditivo pra eu ser mulher, mas me sinto muito mais plena [...]”. (M13)

Embora as entrevistadas se sintam satisfeitas com a transição física proporcionada pela hormonização e cirurgia de transgenitalização, a maioria (17) se sentiu frustrada ou insatisfeita com exclusão social, alegando dificuldades laborais (17), em espaços

de lazer (12), nas unidades de saúde (9) e nos espaços judiciais e cartográficos (18). Perceberam que, embora a transição física oportunizada pelo tratamento hormonal e cirúrgico construa um corpo feminino nas mulheres transexuais, as pessoas e instituições que compõem a sociedade não reconhecem este neocorpo e a identidade feminina das mesmas.

“[...] a juíza trocou o meu nome no registro civil, mas disse que só ia trocar o sexo depois que eu fizesse a cirurgia. Ora, desde quando preciso fazer a cirurgia para ser mulher? Como o Judiciário vai julgar o mérito do meu pedido se ainda está preso a concepções binárias? Como vou arrumar emprego com o nome feminino e sexo masculino? Como explico isso? ”. (M21)

Uma minoria (4) não apresenta dificuldades para se incluir na sociedade, tendo em vista a passibilidade que possui, dentro do sistema heteronormativo cisgênero.

“Se não apresentar a minha identidade, ninguém sabe a minha origem e como não tenho obrigação de mostra a ninguém, nem no meu trabalho, porque sou autônoma”. (M20)

5 | DISCUSSÃO

5.1 O despertar da transição: descoberta da Identidade trans

Com o fim de analisar e compreender as situações apresentadas nas narrativas das entrevistadas, foram utilizadas as três etapas da teoria de transição de Afaf Meleis, que versam a natureza, condições de transição e padrões de resposta. As situações vivenciadas foram setorizadas e analisadas.

Para a descrição e discussão do processo de transição de mulheres transexuais, adotou-se como espaço temporal o despertar da identidade de gênero na infância e adolescência, as experiências vividas durante esse processo até a inclusão na política do processo transexualizador para atendimento em saúde. O período selecionado se remete a quebra do período de estabilidade vivida pela menina transexual e a instauração de um processo de transição, passíveis de ações em saúde.

A divergência entre corpo e identidade, na fase infanto-juvenil é uma realidade comumente encontrada em pessoas transexuais (ROSENKRANTZ, 2018; RAFFERTY, 2018; OLSON; GÜLGÖZ, 2018). A descoberta e reconhecimento da identidade de gênero se desenvolve ao longo do tempo, da mesma forma que o corpo físico de uma criança, o que configura uma transição do tipo desenvolvimental (RAFFERTY, 2018; MELEIS, 2010). O despertar ou reconhecimento de uma identidade contrária ao sexo biológico carrega consigo a contestação de práticas e comportamentos tidos como de meninos e o interesse por atividades femininas. Apresenta-se então, a natureza

de transição do tipo situacional, tendo em vista a alteração de papel normativo pela sociedade (MELEIS, 2010).

Nota-se que os dois tipos de transição acontecem de forma múltipla, simultânea e relacionadas, pois provem de fontes iguais durante todo o processo de transição, ou seja, o desenvolvimento etário gera a percepção identitária feminina e a alteração de papéis ao mesmo tempo (MELEIS, 2010).

Ainda na propriedade da natureza de transição, o evento crítico e a mudança, possuem a mesma situação de desequilíbrio e destaque que é incongruência entre a identidade de gênero e o biológico, que persistiria até a finalização do tratamento hormonal e cirúrgico. Não houve demonstração de diferença nessa fase, partindo-se do pressuposto da complexidade e subjetividade do fenômeno trans para entendimento no período infanto juvenil, ainda que já se tenha o despertar da identidade feminina (MELEIS, 2010; ALLIGOOD, 2013).

A ausência de manifestação no período infanto juvenil pode ter como justificativa o estágio precoce de construção dessa inteligência, não cabendo a conscientização, alteração comportamental ou tomada de decisão sobre a sua identidade de gênero. A inteligência emocional consiste na competência em reconhecer as emoções de si e dos outros, de discernir. O conceito de inteligência emocional é desenhado a partir de quatro habilidades: o entendimento do externo, o desenvolvimento de ideias, o entendimento das emoções geradas e a administração dessas emoções com a tomada de decisões (MURPHY, 2017).

Levando-se em consideração que o processo de transição tem, como ponto de partida, a instabilidade decorrente da incongruência de gênero, ainda que não tenha iniciado o processo de transição, o espaço temporal se inicia no período infanto-juvenil e termina nas relações sociais após a transformação do corpo.

A época infanto-juvenil, o significado insólito e em construção da identidade de gênero, diante do processo inicial de inteligência emocional, levou as entrevistadas a uma auto percepção negativa, de estranheza e de ausência de identidade, tendo em vista que não se percebe como menino. Tal situação foi representado por um significado obscuro da imagem, o que constituiu uma condição pessoal inibidora da transição.

5.2 As relações de poder familiar e o processo de transição

Ainda que o entendimento acerca da transexualidade se organizasse e amadurecesse na infância, diante das relações hierárquicas de poder para obliterar a transição, só se manifestaram após a maioridade civil e autonomia financeira e com o desenvolvimento da inteligência emocional,. Essa etapa apresenta, dentro da natureza de transição, a propriedade de consciência, embora ainda não fosse possível a propriedade de engajamento para se fazer a transição física (MELEIS, 2010).

Apropriedade de diferença se traduz como um período de medo e angústia, diante da repressão paterna. Enquanto a condição pessoal de preparação e conhecimento foi facilitadora, por meio de busca de informações pela internet, a condição pessoal socioeconômica foi inibidora da transição, em um determinado tempo, para a emancipação e tomada da transição, devido a dependência econômica (MELEIS, 2010; MURPHY, 2017).

Ainda na condição pessoal, o significado toma contornos diferentes que na fase infante-juvenil, como consequência da consciência, em prol da inteligência emocional construída, adquirida sobre a transexualidade e a preparação e conhecimento alcançados, para tentar sanear a incompatibilidade física-identitária (MELEIS, 2010; MURPHY, 2017).

A dominação patriarcal dos corpos do infante transexual, gerou a procrastinação da transição e constitui uma condição inibidora comunitária. Pela insatisfação com a demora se delimitou como uma propriedade de diferença (MELEIS, 2010).

5.3 A transformação do corpo: intervenções, expectativas e sentimentos

O processo de transições se inicia com a inserção dentro do processo transexualizador. No atendimento em saúde as entrevistadas são submetidas ao tratamento hormonal e cirúrgico, que consideraram satisfatório. As transições do tipo situacional e desenvolvimental se mantiveram nesse período, acrescentando-se a transição do tipo saúde doença, levando em consideração a necessidade em saúde de intervenção medicamentosa e cirúrgica, enquanto ações de promoção da saúde e garantia de bem-estar. A transição do tipo saúde doença, surge como sequencial aos outros tipos de transição e não relacionada, haja vista a objetos diferentes (incongruência de identidade e intervenção medicamentosa e cirúrgica) (ALLIGOOD, 2013).

Acrescenta-se as situações anteriormente descritas na transição do tipo desenvolvimental, a incapacidade reprodutiva devido ao caráter esterilizador da cirurgia de transgenitalização, tendo em vista as possibilidades de reprodução não sexual e ausência de dispositivos de aconselhamento reprodutor nas portarias que subsidiam a política do processo transexualizador (DE ROO C; T'SJOEN, 2018; CONDAT et al, 2018; BRASIL, 2013; ALLIGOOD, 2013).

Todavia, ainda que inviabilize a reprodução das mulheres transexuais, a hormonioterapia e a cirurgia de transgenitalização, constituem condição pessoal facilitadora, que corrobora, simultaneamente para a aquisição de um importante indicador de resultado: a fluida identidade integrativa. Isso porque tais intervenções trazem um importante empoderamento e significado para a mulher transexual, no tocante ao imaginário social do 'ser mulher', onde almejam um maior nível de 'passabilidade'. Este último refere-se ao quão cisgênero, uma mulher transexual pode

parecer e se misturar sem ser percebida como mulher transexual. O engajamento ganha destaque nessa fase, considerada determinante para o ajustamento identitário (MELEIS, 2010; PONTES; SANTOS, 2018).

A diferença enquanto reações a mudança, aqui, permanece presente, mas com uma roupagem diferente do período da descoberta da identidade de gênero, aos quais as mulheres trans viviam com seus familiares. Ganha o sentido de despertar, de renascer, de tornar vivo e existencial o que se tem por dentro; de satisfação frente as mudanças físicas (MELEIS, 2010).

Além da fluida identidade integrativa, a maestria surge como outro padrão de resposta que emerge como consequência da busca de resoluções para a incongruência de gênero. Após a maioridade buscou-se a inclusão no processo transexualizador pelas entrevistadas (ALLIGOOD, 2013).

Sentir-se ligado e a interação, enquanto rede social efetuada de apoio ou contenção e de reconhecimento de significados e comportamentos, ainda ausentes nas relações familiares, emergiram nas relações entre as mulheres transexuais com os profissionais de saúde e da busca interna de sua própria identidade (MELEIS, 2010).

Os profissionais de saúde que atendem dentro do processo transexualizador foram reconhecidos como apoiadores e facilitadores do processo de transição, promovendo uma rede de apoio. Ao passo que a transformação física foi desenhada, a visualização de uma identidade feminina análoga ao corpo, reitera e fortalece o significado de ser mulher, traz empoderamento para o ser mulher (ALLIGOOD, 2013).

O desenvolvimento de confiança e enfrentamento se apresentam desde o início do atendimento pelo processo transexualizador, onde as mulheres transexuais se sentem seguras para realizar as intervenções físicas para ajustamento do corpo (MELEIS, 2010).

Com relação aos sentimentos com o tratamento hormonal e cirúrgico, a propriedade de diferença e a condição pessoal de transição facilitadoras reafirmaram a identidade das mulheres transexuais e a satisfação das mesmas frente a transição física (MELEIS, 2010).

5.4 A percepção social e o processo de transição

Embora a transição física oportunizada pelo tratamento hormonal e cirúrgico ofereça o remodelamento do corpo para os moldes femininos, as pessoas e instituições que compõem a sociedade não consideram o neocorpo, nem a identidade feminina das mulheres transexuais (MELEIS, 2010).

Ainda que, na perspectiva biomédica, o olhar para a transição das mulheres transexuais se restrinja ao campo físico, a aceitação sócia familiar se revela como necessidade não atendida, que desqualifica a transição física e é reafirmada pelo processo de exclusão social e causa expectativas as expectativas das mulheres

transexuais.

A transição física é uma etapa do processo de transição, mas não o seu fim. Através das narrativas foi evidenciado que o processo de transição depende da inclusão familiar e reconhecimento enquanto mulher e cidadã transexual. Considerando a inclusão social como parte do processo de transição, retratada em diversos campos sociais, fica evidente a sociedade, enquanto um conjunto de instituições, como uma transição do tipo organizacional, a qual influencia socioeconomicamente na vida das mulheres transexuais, como também condição inibidora de transição, dificultando acesso ao trabalho, bens e serviços (MELEIS, 2010; ALLIGOOD, 2013).

O tipo de transição organizacional acontece de forma sequencial e relacionada aos tipos de transições anteriormente descritas, considerando que a inclusão social não ocorreu após o processo de transformação física, decorrente da incongruência corpo-identidade (MELEIS, 2010).

A sociedade constitui uma condição inibidora de transição, pois excluiu as entrevistadas de ambientes de lazer, de empregabilidade, de serviços na área de saúde, judicial e cartográfico. A mudança do registro civil é uma condição que interfere na passibilidade das mulheres transexuais, pois revela a condição biológica e, por isso, alvo de grandes inquietações das entrevistadas em relação a demora para a atendimento dessa necessidade no judiciário e no cartório (STEWART; O'HALLORAN; OATES, 2018; MENDONÇA; DE OLIVEIRA; DA SILVA LIMA, 2018).

A alteração do nome no registro civil traz consequências positivas na vida das pessoas transexuais, com diminuição significativa de desemprego e por isso, instituições judiciais deveriam se desprover de concepções binárias que patologizam e marcam os corpos como unicamente biológicos. Avanços nesse quesito já foram feitos, como a alteração do registro via judiciária, sem a necessidade da cirurgia de transgenitalização, mas muitos avanços ainda devem ser feitos a fim de minimizar prejuízos e constrangimentos das mulheres transexuais (SCHWACH et al, 2018; STEWART; O'HALLORAN; OATES, 2018; MENDONÇA; DE OLIVEIRA; DA SILVA LIMA, 2018).

Não foram evidenciados o sentir-se ligado e a interação, devido a não aceitação social das mulheres transexuais, inviabilizando esses indicadores de processo (MELEIS, 2010).

As diferentes etapas do processo de transição se deram de forma dinâmica, tendo em vista que os eixos teóricos analíticos são multidirecionáveis. Nesse sentido foi apresentado no quadro 1 os três eixos da teoria da transição (natureza, condições e padrões de resposta), com a analogia das narrativas apresentadas pelas mulheres transexuais (MELEIS, 2010).

EIXOS DA TEORIA DA TRANSIÇÃO			SITUAÇÕES IDENTIFICADAS NAS NARRATIVAS DAS MULHERES TRANS				
			Despertar da transição	Relação de poder familiar	Transformação do corpo:	Percepção social	
Natureza	Tipos	Saúde-doença			x		
		Desenvolvimental	x	x	x		
		Situacional	x	x	x	x	
		Organizacional				x	
	Padrões	Múltiplas	x	x	x	x	
		Simultânea	x	x			
		Sequencial			x	x	
		Relacionada	x	x		x	
	Propriedade	Consciência		x			
		Engajamento			x		
		Mudança	x	x	x		
		Diferença		x	x		
		Espaço temporal	x	x	x	x	
		Evento crítico	x	x	x		
	Condições de transição	Pessoal	Significado	x	x	x	
			Preparação Conhecimento		x		
Crenças culturais e atitudes							
Socioeconômico				x			
Comunitário			x				
Sociedade					x		
Padrões de resposta	Indicadores de processo	Sentir-se ligado			x		
		Interação			x		
		Localização					
		Desenvolvimento confiança			x		
	Indicadores de resultados	Maestria			x		
		Fluida identidade Integrativa			x		

Quadro1- manifestação do processo de transição frente aos eixos da teoria da transição.

Fonte: Autor, 2018.

Percebe-se que, durante todo o processo de transição das entrevistadas, alguns

itens dos eixos da teoria não foram evidenciados no processo de transição das mulheres transexuais como as crenças culturais e atitudes e a localização.

A compreensão do processo de transição das mulheres transexuais sob a ótica dos três primeiros eixos da teoria da transição é primordial para a modificação do pensamento reducionista da transição física como a única e fundamental ação em saúde.

Os resultados descritos com relação a exclusão social ocorre e a enfermagem tem tido pouca participação no atendimento dessa hiposuficiência das mulheres transexuais. Tem como justificativa para a não atuação da enfermagem enquanto facilitador da inclusão social a invisibilidade e discriminação das necessidades das pessoas transexuais e de suas famílias na atenção à saúde, o desacesso dos serviços de saúde de enfermagem e os cuidados em saúde pautados em heterocisgeneronormatividade (STEWART; O'HALLORAN; OATES, 2018; NHAMO-MURIRE; MACLEOD, 2018).

A prática de enfermagem deve ser baseada em uma na equidade social, capaz de desafiar as circunstâncias opressivas e complexas que as pessoas transexuais enfrentam e fomentar processos que promovam mudança transformadora. O ponto de partida é o reconhecimento das normas sociais e dos mecanismos de opressão existentes, seguido da promoção e do empoderamento dessas pessoas através do conhecimento pessoal e dos seus direitos. A criação de ambientes flexíveis é responsável pela mudança (NHAMO-MURIRE; MACLEOD, 2018).

A enfermagem deve reconhecer os processos de exclusão e das normas sociais potencialmente opressivas e localizações sociais de exclusão, fornecer informações e serviços empoderadores, capazes de atender as necessidades das mulheres transexuais (NHAMO-MURIRE; MACLEOD, 2018).

Dessa forma, a enfermagem, como integrante multidisciplinar dentro do processo transexualizador, tem papel fundamental no processo de inclusão, auxiliando as mulheres transexuais na transformação física por meio do tratamento hormonal e cirúrgico, como também no atendimento das necessidades sociais de inclusão, que contemplam a construção conjunta dos direitos civis, da socialização e do exercício do direito de cidadania social. STEWART; O'HALLORAN; OATES, 2018; NHAMO-MURIRE; MACLEOD, 2018).

6 | CONCLUSÃO

Evidencia-se que as mulheres transexuais apresentam sofrimento de inconformidade física, desde a infância que se perpetua até a maioridade, o que leva a busca do atendimento no processo transexualizador. Ocorre a satisfação da transformação física, dentro do processo de transição, que não se dá de forma plena, haja vista a influência dos fatores não físicos no processo de transição das mulheres transexuais, incluindo as dificuldades de aceitação e inclusão social, maiores barreiras

evidenciadas.

Conclui-se que, embora a transformação do corpo seja um fator fundamental para as mulheres transexuais, não é suficiente para um processo de transição saudável. As mulheres transexuais busquem alcançar o ideário social do corpo feminino e adquirir passibilidade entre as pessoas cisgênero. Ainda assim as relações sociais, que fazem parte do processo de transição, constituem um grande entrave, tendo a não aceitação e exclusão vivenciada pelas mulheres transexuais.

A enfermagem tem um importante papel na atenuação de exclusão social, enquanto agente transformador no atendimento as mulheres transexuais, devendo não somente atuar como facilitador da transição física, como também compreendendo as situações sociais de exclusão e oferecendo suporte para a transição saudável. A enfermagem deve promover a saúde e a melhoria da qualidade de vida dessas mulheres.

REFERENCIAS

ABRAMOWITZ, J.; TANGPRICHA, V. Hormonal Management for Transfeminine Individuals. **Clinics in plastic surgery**, v.45, n.3, p.313-7, 31 jul. 2018.

ALLIGOOD, M. R. **Nursing theorists and their work**. 8. ed. Elsevier. Missouri: Health Sciences, 2013.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria nº 2.803, de 19 novembro de 2013. Redefine e amplia o Processo Transexualizador no Sistema Único de Saúde. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 225, 21 de nov. 2013a. Seção I, p. 25.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº. 457/SAS, de 19 de agosto de 2008(a). Regulamenta o Processo Transexualizador no SUS. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 54, 19 de ago. 2008.

_____. Ministério da Saúde. Portaria nº 1.707, de 18 de agosto de 2008(b). Institui, no âmbito do sistema único de saúde (SUS), o processo transexualizador, a ser implantado nas unidades federadas, respeitadas as competências das três esferas de gestão. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, n. 96, 21 de ago. 2008.

CONDAT, A. et al. Biotechnologies that empower transgender persons to self-actualize as individuals, partners, spouses, and parents are defining new ways to conceive a child: psychological considerations and ethical issues. **Philosophy, Ethics, and Humanities in Medicine**, Salvador, v.13, n. 1, p.1, Dec. 2018

DE ROO, C; T'SJOEN, G. Sperm Preservation in Transgender Patients. In: MAJZOUN, A. ; AGARWAL, A. (Org.). **The Complete Guide to Male Fertility Preservation**. United States: Springer, 2018. p. 121-128

MANZER, D.; O'SULLIVAN, L. F.; DOUCET, S. Myths, misunderstandings, and missing information: Experiences of nurse practitioners providing primary care to lesbian, gay, bisexual, and transgender patients. **The Canadian Journal of Human Sexuality**, Canadian, v.27, n. 2, p.157-70, Ago. 2018.

MELEIS, A. I. **Transitions Theory: Middle Range and Situation Specific Theories in Nursing Research and Practice**.1.ed. United States of America: Springer Publishing Company, 2010.

MENDONÇA, L. M.; DE OLIVEIRA, R. S.; DA SILVA LIMA, P. C. A experiência da mudança de nome do transexual e seus aspectos facilitadores e dificultadores após a decisão do stf. In: Congresso Internacional de Direito Público dos Direitos Humanos e Políticas de Igualdade, v.1, n. 1, Maceió. **Anais...**Maceió: UFAL, 2018.

MURPHY, E. **Using Emotional Intelligence to Reveal Social Judgment Theory**. 2017. Dissertation (Masters in Arts in Communication & Leadership)-Faculty in Communication and Leadership Studies, Gonzaga University, United States, 2017.

NHAMO-MURIRE, M.; MACLEOD, C.I. Lesbian, gay, and bisexual (LGB) people's experiences of nursing health care: An emancipatory nursing practice integrative review. **International journal of nursing practice**, Australia, v.24, n.1, p.e12606, Feb. 2018.

OLSON, K.R. ; GÜLGÖZ, S. Early findings from the transyouth project: Gender development in transgender children. **Child Development Perspectives**, Washington, v.12,n.2, p.93-7, Jun2018.

PERUZZO, C. M.; VOLPATO, M. O. Conceitos de comunidade, local e região: **inter-relações e diferença**. LÍBERO, Portugal, v.16, n.24. p.139-52, 2016.

PONTES, J.C.; SILVA, C.G. Cisnormatividade e passabilidade: deslocamentos e diferenças nas narrativas de pessoas trans. **Revista Periódicus**, Salvador, v.1, n.8, p.396-417, 6 jan. 2018.

RAFFERTY, J. Ensuring Comprehensive Care and Support for Transgender and Gender-Diverse Children and Adolescents. **Pediatrics**, United States, v.142, n.4, p.e20182162, 1 Out. 2018.

ROSENKRANTZ, D. E. Factors impacting parental acceptance of an lgbt child. 2017. *Thesis* (doctorate in Philosophy)-Department Educational, School, and Counseling psychology tese de doutorado, *University of Kentucky*, United States, 2017.

SCHWACH, K. et al. Mudança de Nome Social de Pessoas Transgêneras: identidade de gênero para além da biologia. **Bagoas-Estudos gays: gêneros e sexualidades**, Rio Grande do Norte, v.11, n.17, p. 318,339, jan. 2018.

SOUZA, M. C. Desafios do direito: a disponibilização da cirurgia de transgenitalização pelo sus à luz do princípio constitucional da dignidade humana. **Percursos**, Curitiba, v.3, n.22, p.75-80, 2017.

STEWART, L. ; O'HALLORAN, P.; OATES, J. Investigating the social integration and wellbeing of transgender individuals: A meta-synthesis. **International Journal of Transgenderism**, Minnesota, v.19, n.1, p.46-58, Jan. 2018.

STICHWEH, R. Elementos-chave de uma teoria da sociedade mundial. **Soc. estado**. Brasília, v. 33, n. 2, p. 389-406, ago. 2018.

UNGER, C. A. Update on gender-affirming treatment for the transgender woman. In *Seminars in reproductive medicine*. **Thieme Medical Publishers**, New York, v.35, n.5, p. 442-447, Set. 2017.

VALENÇA, L. et al. Atuação da rede social na saúde integral de mulheres jovens transexuais com hiv/aids. **Journal of Nursing UFPE/Revista de Enfermagem UFPE**, Pernambuco, v.12, n. 3, p.820-23, mar. 2018.

YINGLING, C. T.; COTLER, K.; HUGHES, T.L. Building nurses' capacity to address health inequities: incorporating lesbian, gay, bisexual and transgender health content in a family nurse practitioner programme. **Journal of clinical nursing, United States**, v.26, n.17-18, p.2807-17, Sept. 2017.

O APOIO PSICOLÓGICO EM UMA UNIDADE DE HEMODIÁLISE

Aline Rosa da Costa

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

Lucas de Moura Lima

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

Maurício Campos

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão - Goiás

RESUMO: O presente trabalho teve como objetivo refletir sobre experiências vivenciadas no projeto de extensão Acompanhamento Psicológico a Pacientes Renais Crônicos e seus Familiares, na Unidade de Hemodiálise de um Complexo Hospitalar Privado que atende ao SUS (Sistema Único de Saúde), no sudoeste goiano. A metodologia desenvolvida refere-se a atividades de atendimento individual com os pacientes de acordo com a solicitação dos mesmos. Cada integrante do projeto atendeu semanalmente cerca de dois pacientes, submetidos a hemodiálise. As sessões tiveram duração variável, sendo alterada de acordo com as condições presentes (estado do paciente, em especial). Além dos atendimentos fez parte desta rotina a evolução dos prontuários destes paciente, quando necessário a também o atendimento do familiar acompanhante e

discutia-se sobre os casos com enfermeiras, técnicas de enfermagem, médico, psicóloga e assistente social. Considera-se ao final do trabalho os impactos do apoio psicológico na Insuficiência Renal Crônica, com a abertura de novas possibilidades para os pacientes frente a tantas restrições que a doença acarreta.

PALAVRAS-CHAVE: Hemodiálise. Apoio Psicológico. Psicologia. Hospital.

ABSTRACT: This study aimed to reflect on the experiences of the extended project Psychological Attendance of Chronic Kidney Patients and their Families, in a Hemodialysis Unit of a Private Hospital Complex that serves the SUS (Sistema Único de Saúde) in southwest of Goiás state. The methodology developed refers to individual care activities with patients according to their request. Each member of the project weekly attended about two patients, subject to hemodialysis. The sessions had variable duration, being altered according to the present conditions (patient's condition, in particular). In addition to the visits, the routine of these patients were medical recorded, as well as the care of the accompanying family member, was discussed and the cases with nurses, nursing technicians, doctors, psychologists and social workers. At the end of the study, we consider the impacts of psychological support in chronic renal failure, opening up new possibilities

for patients facing the many restrictions that these disease causes.

KEYWORDS: Hemodialysis. Psychological Support. Psychology. Hospital.

1 | INTRODUÇÃO

O presente trabalho é fruto das reflexões e experiências vivenciadas no projeto de extensão Acompanhamento Psicológico a Pacientes Renais Crônicos e seus Familiares, na Unidade de Hemodiálise em um Complexo Hospitalar privado conveniado ao SUS (Sistema Único de Saúde) da cidade de Catalão - GO, no sudoeste goiano.

A Unidade de Hemodiálise atende cerca de cento e vinte pacientes em trinta e seis máquinas, no turno da manhã e tarde. Os pacientes são oriundos da própria cidade e de, aproximadamente, vinte municípios vizinhos do interior do estado de Goiás. O acompanhamento dos pacientes é realizado por uma equipe multiprofissional composta por: três Médicos Nefrologistas, aproximadamente vinte Técnicos de Enfermagem, três Enfermeiras, uma Psicóloga, uma Assistente Social e uma Nutricionista. Além disso, existe o suporte oferecido por estagiários de psicologia, enfermagem e fisioterapia.

O procedimento de Hemodiálise consiste na limpeza e filtragem do sangue, por uma máquina de diálise que faz a função dos rins, quando há um quadro de deficiência ou insuficiência renal, o que confere sua cronicidade (IRC). Dada a ineficiência dos rins na filtragem do sangue, a máquina tem como função a eliminação de líquido e outras substâncias tóxicas como a ureia e creatinina que acumulam no corpo. Além de contribuir para o “controle da pressão arterial e ajuda[r] a manter o equilíbrio de substâncias químicas como sódio, potássio e cloretos” (FREITAS; COSMO, 2010, p. 22).

Em decorrência desse procedimento, ocorre o alívio do sofrimento físico e a prevenção de incapacidades posteriores, levando portanto, ao prolongamento da vida do paciente (MACHADO et al. 200). Com isso, o paciente tem de comparecer ao hospital cerca de três vezes por semana para que a hemodiálise seja realizada. Cada sessão pode vir a durar de 3 a 4 horas, variando conforme o peso acrescido pela quantidade de líquido ingerido e quanto ao grau de comprometimento dos rins. Assim, este procedimento acaba tomando grande parte do tempo do paciente.

A hemodiálise não é um processo que “altera a evolução natural da doença renal subjacente e nem substitui por completo a função renal” (SMELTZER apud CUKER et al. 2010, p. 4), assim não produz efeito “curativo” e não se constitui como um tratamento, propriamente dito. O paciente torna-se totalmente dependente desse procedimento, por isso pode haver uma perda do controle de sua vida.

Quando ligados a máquina as limitações da doença e sua dependência do aparelho de diálise pode aparecer com toda intensidade, pois, por mais que seja algo que lhe mantém a vida, é ao mesmo tempo algo que tira o controle sobre si e que faz com que ocorra perdas corporais ao nível do funcionamento orgânico, como por

exemplo, a perda da libido. Portanto, a partir dessa situação, que causa um impacto psicossocial, Machado e Car (2003, p.28) salienta que:

A condição crônica e o tratamento hemodialítico são fontes de estresse e representam desvantagem por ocasionar problemas: isolamento social, perda do emprego, dependência da Previdência Social, parcial impossibilidade de locomoção e passeios, diminuição da atividade física, necessidade de adaptação à perda da autonomia e alterações da imagem corporal (p. 28).

Diante de todos esses acontecimentos que ocorrem com o paciente, ele pode vir a enfrentar várias mudanças que vão para além dos aspectos físicos e alimentares, envolvem também questões sociais e psicológicas.

Muitos doentes tendem a enfrentar de forma dolorosa a perda do corpo saudável e ativo, que traz como consequência “a perda da autonomia e da capacidade de agir com independência” (ANGERAMI, 2012, p. 161). Além disso, tem de se reinventar, pois seu mundo passa a ser permeado por procedimentos técnicos, consultas e exames (FRÁGUAS, SOARES, SILVA, 2008). Lustosa (2007, p. 4) caracteriza tal situação dizendo que:

A doença, além de uma crise, determina a interrupção do previsto, a desordem do costumeiro, a urgência do enfrentamento do duvidoso, do temível, do desconhecido. Instala-se, quase sempre, uma crise, determinando um momento complicado na vida de qualquer um. Esta crise trazida pelo advento de uma doença, sustenta uma ruptura com o estilo de vida anterior, uma perda do conhecido andamento da vida como ela era, uma situação de risco, uma mudança não buscada, significando, muitas vezes uma transição importante e significativa, até mesmo para a morte, o que, em nossa cultura, assusta sobremaneira (p.4)

É nesse sentido que o suporte psicológico se torna necessário no procedimento de hemodiálise. Como uma forma de viabilizar caminhos e dar vazão as angustias originadas no processo, e também mediar e fortalecer as relações construídas nesse novo ambiente, com a equipe de saúde, o processo de adoecimento e os familiares.

Para Freitas e Cosmo (2010), o psicólogo precisa estar junto da equipe para:

Incentivar nos indivíduos o desenvolvimento de suas capacidades, propiciando uma maior interação e incentivando, igualmente, uma nova visão sobre a própria enfermidade, além de promover mais qualidade de vida, traduzida em saúde. (p. 30)

2 | METODOLOGIA

As atividades desenvolvidas consistiram em atendimentos individuais com os pacientes da unidade de hemodiálise, de acordo com a solicitação dos mesmos. Cada integrante do projeto, composto por seis graduandos do curso de psicologia, atende semanalmente cerca de dois pacientes. As sessões tem duração variável, sendo

alterada de acordo com as condições presentes (estado do paciente, em especial). Uma vez por semana os alunos se reúnem com o supervisor para orientação dos casos.

Os atendimentos iniciaram-se em 24/03/2015 e prosseguem por todo o ano de 2016. Após os atendimentos faz parte desta rotina a evolução dos prontuários destes pacientes. Além do atendimento individual, são realizados acompanhamentos e orientações com familiares e acompanhantes. Também se procura manter a interação e integração entre a equipe, nesse sentido, casos específicos são discutidos com as enfermeiras, técnicas de enfermagem, médico, psicóloga e assistente social.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Ao longo deste tempo inseridos na hemodiálise, os estudantes extencionistas chegaram a atender cerca de 11 pacientes, dentre eles 4 vieram a óbito e 3 solicitaram que fosse interrompido o acompanhamento.

A orientação do atendimento psicológico proposto consiste em acolher a demanda do paciente e dar suporte para lidar com as dificuldades apresentadas. Nesse contexto, foi percebida a necessidade de reconhecer aquele sujeito e suas demandas, fazendo um resgate subjetivo do sujeito por traz da doença.

Antes das atividades serem iniciadas eram várias as ideias e imagens pré-concebidas pelos estudantes em relação às temáticas que demandariam mais atenção. Mas, no decorrer dos atendimentos, foram percebidas várias questões a serem trabalhadas que extrapolaram as expectativas e se voltaram para questões do cotidiano da clínica, não necessariamente voltadas para os impactos do procedimento hemodialítico, da questão da morte, saúde, dentre outras.

Superadas as expectativas iniciais, buscou-se compreender, com o paciente, a história pregressa de seu adoecimento, como a insuficiência renal se desenvolveu e de que modo este enfermo lidava com esse processo. Dessa forma era imprescindível que houvesse um resgate histórico da vida desta pessoa que nem sempre foi portadora de uma doença crônica.

Durante os atendimentos foram constatadas diferenças consideráveis na forma que cada paciente reagia a processo de adoecimento em relação ao adoecimento e ao procedimento de hemodiálise. Algumas voltadas para a negação, outros para o conformismo.

Dentre outros aspectos são diversas as reações emocionais ao procedimento hemodialítico. Como nos aponta Freitas e Cosmo (2010):

Para alguns a resposta é mais favorável, com a aceitação dos inconvenientes do tratamento; outros assumem uma excessiva dependência e há, ainda, aqueles que se “rebelam” contra a enfermidade e o tratamento – infringem a dieta e negam a gravidade da doença e sua irreversibilidade (p. 22).

Em alguns casos acompanhados, os pacientes apresentavam seguidas negativas aos atendimentos e o manejo clínico levou os alunos a repensarem o espaço daquele sujeito e assim realizando as sessões de acordo com a solicitação do próprio paciente, respeitando o seu espaço e evitando que o processo psicoterápico se tornasse mais uma obrigação, provocada pela doença.

Nesse sentido, a psicologia comparece ao campo na proposta de autorizar esse sujeito. Não em um sentido de posse sobre esses sujeitos, mas na perspectiva de abrir um espaço possível, dentre tantos limites e restrições.

Assim, o psicólogo tem o papel inicial na equipe de “identificar o indivíduo por trás dos sintomas - entendê-lo em suas vivências, medos e ansiedades, seu contexto de vida, sua percepção de si mesmo e da doença (FREITAS; COSMO, 2010, p. 28)

Identificando esses indivíduos por trás dos sintomas e abrindo espaço para eles se colocarem enquanto sujeitos, os atendimentos preconizaram a relação. Em muitos aspectos, a relação e o vínculo estabelecido entre aluno-paciente possibilitou uma melhor adaptação de vida, reconhecimento de si, novas formas de se inventar a partir do adoecimento. Além de viabilizar um melhor acolhimento do paciente pela equipe, um novo ponto de acesso ao paciente.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Consideram-se muito ricas as experiências vivenciadas neste projeto. Que para além das experiências curriculares do curso, possibilitam um encontro com a atuação do psicólogo em equipe, visando o suporte psicológico, em um momento singular da formação.

Percebe-se que muitas vezes o papel do psicólogo consiste em simplesmente estar presente junto ao paciente. Nesse momento é necessário saber reconhecer o espaço do paciente, que muitas vezes é violado com um procedimento quase compulsório, dada a IRC.

A psicologia convoca ao cuidado, esse sujeito que por uma vida adotou hábitos pouco saudáveis. Mas em uma proposta de abertura para esses sujeitos expressarem seus afetos, se posicionarem diante do adoecimento como sujeitos ativos. O acompanhamento psicológico do projeto viabiliza novos possíveis aos pacientes com IRC.

REFERÊNCIAS

ANGERAMI-CAMON, V. A. **E a psicologia entrou no hospital**. Editora Cengage, 1996.

CUKER, G. M., FRAGNANI, E. F. **As dimensões psicológicas da doença renal crônica**. 2010. 17f. Trabalho de Conclusão de Curso (Especialização). Universidade do Estado Extremo Sul Catarinense, 2010.

FRÁGUAS, G., SOARES, S. M., SILVA, P. A. B. **A família no contexto do cuidado ao portador de nefropatia diabética.** Rev. Enfer, v 12, n 2, p. 271-277, 2008.

FREITAS, P. P. W., COSMO, M. **Atuação do psicólogo na hemodiálise.** Revista SBPH, Rio de Janeiro, v 13, n 1, p. 19-32, 2010.

LUSTOSA, M. A. **A Família do paciente internado.** Revista SBPH, Rio de Janeiro, v 10, n1, p. 3-8, 2007.

MACHADO, L. R. C., CAR, M. R. **Dialética da vida cotidiana de doentes com insuficiência renal crônica: entre o inevitável e o casual.** Rev. Esc. Enferm. USP, São Paulo, v. 37, n. 3, p. 27-35, 2003.

PERCEPÇÕES E SENTIMENTOS DE PACIENTES SUBMETIDOS A HEMODIÁLISE

Aline Alves Fernandes

Discentes do curso de graduação em Enfermagem na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

Rayrane Clarah Chaveiro Moraes

Discentes do curso de graduação em Enfermagem na Universidade Federal de Goiás - Regional Catalão

Renata Alessandra Evangelista

Docente do curso de Enfermagem, Instituto de Biotecnologia/ Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão

Alexandre de Assis Bueno

Docente do curso de Enfermagem, Instituto de Biotecnologia/ Universidade Federal de Goiás- Regional Catalão

RESUMO: O tratamento hemodialítico acarreta em diversas mudanças na qualidade de vida do paciente uma vez que a progressão da Insuficiência Renal Crônica (IRC) e os eventos adversos ao tratamento causam restrições e prejuízos tanto no estado físico, quanto mental, psicológico e social do indivíduo. O objetivo do estudo foi compreender o significado da IRC para os pacientes em tratamento na hemodiálise, identificando as mudanças que o tratamento hemodialítico acarretou para a sua vida. Trata-se de um estudo descritivo exploratório de abordagem qualitativa, vinculado ao Projeto

de Extensão: A inclusão de Novas Tecnologias Assistenciais no Gerenciamento do Cuidado no Serviço de Hemodiálise (IBIOTEC – CA -58). Realizado entre os meses de fevereiro e março de 2017, sendo entrevistados 14 pacientes de um total de 143 do serviço de hemodiálise do hospital. A obtenção dos dados foi feita a partir de entrevistas gravadas com a autorização dos pacientes entrevistados e os mesmos foram escolhidos de forma aleatória. A principal pergunta norteadora foi “ Como foi quando o (a) senhor (a) descobriu que tinha doença renal crônica? ”. A análise das entrevistas nos permitiu identificar temas relacionados a sentimentos de desespero, choque, susto, surpresa, estranheza, sensação que ia morrer, que o mundo tinha acabado, revolta, preocupação, agonia, ansiedade. Percebe-se que é fundamental que o enfermeiro saiba reconhecer e investigar as percepções e sentimentos dos pacientes em tratamento hemodialítico e buscar estratégias que minimizem esses sentimentos.

PALAVRAS-CHAVE: Insuficiência Renal Crônica. Dialise renal. Qualidade de vida.

1 | INTRODUÇÃO

A Insuficiência Renal Crônica (DRC) caracteriza-se pela perda progressiva e

irreversível da função renal resultando na incapacidade dos rins de realizar suas funções básicas (LOPES *et al.*, 2014). No Brasil estima-se que surjam cerca de 36.571 novos pacientes renais crônicos por ano (SBN, 2015).

A hemodiálise (HD) consiste em um sistema de circulação extracorpórea que substitui a função renal. A maioria das pessoas com DRC no Brasil realizam a hemodiálise com um regime de 3 vezes semanais, com duração de três a quatro horas por sessão (TEIXEIRA *et al.*, 2015).

O tratamento hemodialítico acarreta em diversas mudanças na qualidade de vida do paciente uma vez que a progressão da DRC e os eventos adversos ao tratamento causam restrições e prejuízos tanto no estado físico, quanto mental, psicológico e social do indivíduo (LOPES *et al.*, 2014). Embora a terapia renal substitutiva (TRS) represente uma esperança de vida, visto que consegue atender a necessidade de substituição das funções renais, observa-se geralmente dificuldades na adesão e aceitação ao tratamento pois afeta a autonomia dos pacientes que precisam lidar com a ansiedade, medo e a incerteza de estar dependente a um tratamento paliativo caracterizado pela rigidez e limitação imposta por uma rotina monótona, vendo-se obrigados a se deslocarem de seus lares para o local que oferece tecnologia para manutenção de suas vidas (SOUSA MEDEIROS; DIAS MEDEIROS, 2013).

Realizar estudos que permitam identificar a percepção e quais são os fatores determinantes no estado da qualidade de vida (QV) em pessoas submetidas a hemodiálise, representa um aspecto fundamental a ser avaliado nessa população. Para tanto, o profissional de saúde não deve se fundamentar apenas nas habilidades técnicas e no conhecimento científico, mais também na sensibilidade que o permita identificar as necessidades individuais de cada paciente, com vistas ao desenvolvimento de intervenções efetivas.

Portanto, o objetivo do estudo foi compreender o significado da IRC para os pacientes em tratamento na hemodiálise, identificando as mudanças que o tratamento hemodialítico acarretou para a sua vida.

2 | METODOLOGIA

Trata-se de um estudo descritivo exploratório de abordagem qualitativa, vinculado ao Projeto de Extensão: A inclusão de Novas Tecnologias Assistenciais no Gerenciamento do Cuidado no Serviço de Hemodiálise (IBIOTEC – CA -58). A coleta de dados foi realizada entre os meses de fevereiro e março de 2017, sendo entrevistados 14 pacientes de um total de 143 do serviço de hemodiálise do hospital. A pesquisa qualitativa permite ao pesquisador a compreensão de fenômenos em maior profundidade a partir de descrições detalhadas de percepções, emoções e interpretações dos sujeitos da pesquisa (FERREIRA; PEREIRA, 2014).

A pesquisa foi realizada em um hospital da rede privada em um município do

Sudeste Goiano, local escolhido por se tratar do único hospital que conta com serviço de Nefrologia e recebe diariamente pacientes internos e externos de municípios do interior de Goiás. Esta unidade atende em média 24 a 30 pacientes por turno em cada sessão de hemodiálise, sendo realizados três turnos por dia na Segunda-Feira, Quarta-Feira, Sexta-Feira, manhã, tarde e noite, e dois turnos nos dias de Terça-Feira, Quinta-Feira, Sábado-Feira, manhã e tarde.

A obtenção dos dados foi feita a partir de entrevistas gravadas com a autorização dos pacientes entrevistados e os mesmos foram escolhidos de forma aleatória. A principal pergunta norteadora foi “ Como foi quando o (a) senhor (a) descobriu que tinha doença renal crônica? ”.

As entrevistas foram gravadas e após a transcrição realizou-se a exploração do material, seguindo as regras da análise de conteúdo descrita por Bardin (2011). Iniciou a análise com a separação do *corpus* e sucessivas leituras desse material, que expressam as vivências dos sujeitos. Os aspectos éticos foram respeitados, de acordo a Resolução nº 466/2012 do Conselho Nacional de Saúde (CNS), que trata da regulamentação da ética em pesquisa com seres humanos, sob o Parecer nº 1.362.720.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram entrevistados 14 pacientes sendo 6 mulheres (43%) e 8 homens (57%), com idades entre 22 e 83 anos, com média 48 anos de idade. Estes achados são semelhantes aos dados do Senso Brasileiro de Nefrologia (SBN) de 2015 em que 58% dos pacientes em tratamento hemodialítico no Brasil, são do sexo masculino e 42,2% da população em tratamento HD estavam entre a faixa etária de 45 a 64 anos (SBN, 2015).

Quanto ao estado civil metade da amostra (50%) eram casados, 5 (35,7%) solteiros e dois (14%) viúvos. O estado civil é de grande importância pois observa-se que indivíduos que moram com companheiros (as) ou esposo (a) pode estar associado a maior adesão ao tratamento, que tendo apoio do seu conjugue a rotina se torna mais fácil de ser enfrentada (MEDEIROS *et al.*, 2015).

Quando se trata de religião apenas um (1) dos entrevistados (as) afirmaram não ter religião e não acreditar em Deus. O aspecto religião tem grande influência nessa fase de vida do indivíduo, em que ele se vê diante de uma condição de doença irreversível e de um tratamento extenso por toda sua vida. Diante disso, pode-se observar que a maioria dos pacientes utilizam a religião como uma estratégia para enfrentamento da doença renal, muitos se apoiam na fé e na religião como uma forma de apoio para seu sofrimento diante da condição de doença (VALCANTI *et al.*, 2012).

Em uma das falas dos entrevistados pode-se observar isso:

“ Eu não queria estar nessa, mais fazer o que né, foi isso que Deus preparou pra mim. ” (entrevistado 1)

Em relação a situação econômica 11 (78%) dos entrevistados referiram ser aposentados devido a condição de doença. O tratamento hemodialítico tem se tornado um obstáculo para que pacientes se mantenham em seus cargos empregatícios devido a rotina do tratamento e as limitações físicas e emocionais que o mesmo traz para os pacientes, os impossibilitando de exercer suas atividades laborais com eficácia (BOSENBECKER *et al.*, 2015).

A fala dos entrevistados tem muito dessa realidade:

“Para gente que trabalhou a vida inteira eu não gostei não. ” (entrevistado 5)

“ Minha maior preocupação foi ter que parar de trabalhar, saber que você está invalido é a pior coisa. ” (entrevistado 7).

A análise das entrevistas nos permitiu identificar temas relacionados a sentimentos de desespero, choque, susto, surpresa, estranheza, sensação que ia morrer, que o mundo tinha acabado, revolta, preocupação, agonia, ansiedade. Diante destes foi possível agrupa-los em uma nuvem de palavras a seguir:



Figura 1: Nuvem dos descritores a partir das análises das entrevistas. Brasil, 2017.

Fonte: Dados da pesquisa.

Um dos momentos mais difíceis ser enfrentado é quando o indivíduo recebe o diagnóstico de doença renal em que são gerados sentimentos de apreensão diante do

desconhecido e medo diante da possibilidade de sofrimento e morte (BIANCHI *et al.*, 2016).

O sentimento de surpresa e angústia está presente tais como:

“Eu não tinha essa ideia de como era aqui dentro, que eu podia viver uma vida tranquila, mais ou menos normal. ” (entrevistado 8)

“Eu nem sabia que eu tinha alguma doença, eu não sentia nada. ” (entrevistado 10)

“Nunca imaginei que fosse problema nos rins, quando olhei os rins já estavam paralisados e tive que fazer hemodiálise e estou aqui até hoje, já vai fazer 10 anos. ” (entrevistado 14)

“Minha preocupação era meu braço, a estética. ” (entrevistado 9)

A hemodiálise torna os pacientes reféns de uma tecnologia que pode alterar seu modo de viver e a qualidade de vida, assim muitos pacientes relatam ainda sentimentos de insegurança, pânico, depressão, desânimo, conflitos de vida e morte e ao mesmo tempo sensação de aceitação e revolta diante da novidade (BIANCHI *et al.*, 2016).

“ É difícil, eu com 20 anos fazendo hemodiálise, dá revolta mesmo. ” (entrevistado 6)

“ Quando eu olhei aqui em volta, foi o fim. ” (entrevistado 13)

“ A gente precisa superar porque é uma coisa que tem que fazer, se não fizer morre, então é conformar. ” (entrevistado 12)

“ Chegou o ponto que não teve mais o que fazer. ” (entrevistado 2)

“ Foi tudo uma transição da minha vida, foi uma queda ‘ total a vida, a representação para mim foi assim, do topo para o limbo. ” (entrevistado 3).

A aceitação do diagnóstico muitas vezes vem acompanhada de alívio dos sintomas que ocorriam devido à ausência do tratamento até o momento da descoberta da doença, contudo conflitos de aceitação e revolta, abandono das suas responsabilidades, desesperança e perspectivas quanto ao futuro pelo convívio com uma doença grave e que pode levar à morte são presentes em grande intensidade na fala dos pacientes (BIANCHI *et al.*, 2016).

“ Mais ao mesmo tempo eu achava bom porque ia melhorar minhas pernas, porque eu já nem estava andando direito de tanta dor nas pernas” (entrevistado 4)

“ Eu já estava me preparando para isso. ” (entrevistado 11)

“A hemodiálise para mim não foi um impacto porque já tinha outros problemas e eu acho que aprendi a conviver com os outros” (entrevistado 11)

As terapias renais substitutivas, como a hemodiálise, corrigem parcialmente os sintomas percebidos pelo paciente e provocam mudanças adicionais no seu estilo de vida, as quais podem afetar a qualidade de vida dos. Em estágios mais avançados, o seu impacto sobre o estado funcional e a qualidade de vida torna-se bastante perceptível na fala dos entrevistados, que se apresentam muitas vezes sem perspectivas e esperança (LOPES *et al.*, 2014).

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O paciente renal crônico inicialmente sofre com o impacto de saber que está com uma doença crônica, que desencadeia mudanças na sua rotina diária, como se submeter à terapia de substituição renal, acarretando perdas e limitações por ser uma doença que agride física e emocionalmente o paciente e toda sua família.

Diante disto, percebe-se que é fundamental que o enfermeiro saiba reconhecer e investigar as percepções e sentimentos dos pacientes em tratamento hemodialítico e buscar estratégias que minimizem esses sentimentos, como encaminhamento para equipe multidisciplinar, psicólogos e terapeutas ocupacionais, para que o paciente possa expor seus sentimentos, angústias, medos, dúvida e preocupações.

5 | AGRADECIMENTOS

A equipe do setor de hemodiálise do hospital pela parceria e disponibilidade do local. Aos indivíduos entrevistados pela receptividade e confiança no nosso trabalho nos possibilitando e dando credibilidade e valorização as ações de extensão universitária.

RESPONSABILIDADE AUTORAL

“Os autores são os únicos responsáveis pelo conteúdo deste trabalho”.

REFERÊNCIAS

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

BIANCHI, M; NOGUEIRA, Y.L; NASCIMENTO, T.D; MENEGOCIO, A.M. Identificação dos Diagnósticos de Enfermagem nos Pacientes em Hemodiálise. **Ensaios Cienc. Cienc. Biol. Agrar. Saúde**, 2016, v.20, n.1, p.24-29.

BOSENBECKER, N.R.V; MENEGON, M.B.C; ZILLMER, J.G.V; DALL'AGNOL, J. Perfil das pessoas em hemodiálise de um serviço de nefrologia. **J Nurs Health**. 2015, v.5, n.1, p.38-46.

FERREIRA, V.N; PEREIRA, I.D.F. O Desafio do Conhecimento: pesquisa qualitativa em saúde. **J Manag Prim Health Care** 2014, v.5, n2, p.258-261.

LOPES, J.M; FUKUSHIMA, R.L.M; KEIKA INOUE. K; PAVARINI, S.C.I; ORLANDI, F.S. Qualidade de vida relacionada à saúde de pacientes renais crônicos em diálise. **Acta Paul Enferm.** 2014; v.27, n.3, p.230-6.

SOUSA MEDEIROS, A.J.; DIAS MEDEIROS, E.M. A assistência de enfermagem prestada no tratamento hemodialítico promovido junto ao portador de insuficiência renal crônica - Uma revisão de literatura. **REBES**, 2013, v. 3, n. 2, p. 13-17.

MEDEIROS, R.C; SOUSA, M.N.A; SANTOS, M.L.L; MEDEIROS, H.R.L; FREITAS, T.D; MORAES, J.C. Perfil epidemiológico de pacientes em tratamento hemodialítico. **Rev enferm UFPE on line**, 2015, v.9, n.11, n.9846-52.

PEREIRA, M.R.S; BISPO, A.O; RAMALHO, L.P; TEIXEIRA, S.L.S.P; RODRIGUES, J.A. Papéis da enfermagem na hemodiálise. **REBES**, 2013, v. 3, n. 2, p. 26-36.

Sociedade Brasileira de Nefrologia. Censo da SBN, 2015. Disponível em: <http://www.censo-sbn.org.br/> inicio. Acesso em: 18 jul 2017.

TEIXEIRA, F.I.R; LOPES, M.L.H; SILVA, G.A.S; SANTOS, R.F. Sobrevida de pacientes em hemodiálise em um hospital universitário. **J Bras Nefrol** 2015, v.37, n.1, p.64-71.

VALCANTI, C.C; CHAVES, E.C.L; MESQUITA, A.C; NOGUEIRA, D.A; CARVALHO, E.C. Coping religioso/espiritual em pessoas com doença renal crônica em tratamento hemodialítico. **Rev Esc Enferm USP**, 2012, v.46, n.4, p.838-45.

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS: A PRODUÇÃO EM DISSERTAÇÕES E TESES

Laerty Garcia de Sousa Cabral

Universidade Federal da Paraíba, centro de ciências agrárias, Areia-PB

Monique Gonçalves Alves

Universidade Federal da Paraíba, centro de ciências agrárias, Areia-PB

Rosely Cabette Barbosa Alves

Universidade de Mogi das Cruzes, Pesquisador Científico IV do Instituto Butantan, São Paulo-SP;

Paulo César Geglio

Universidade Federal da Paraíba, professor do departamento de Fundamentação da Educação, João Pessoa-PB.

RESUMO: A importância do ensino de Ciências Naturais em todos os níveis de escolaridade tem sido objeto de discussão em diversos trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro. Nestes tempos de sociedade da informação manter-se informado vem se tornando, paradoxalmente, cada vez mais problemático. Na mesma medida em que cresce o número de objetos de informação, quer seja quantitativo ou qualitativo esse crescimento, é preciso aumentar o número de índices. Como estudo sobre o estado do conhecimento, nosso objetivo é apresentar um panorama sobre as abordagens e tipos de estudos sobre o ensino de Ciências Naturais que foram realizadas em produções acadêmicas (dissertações e teses). Para

realização deste foi feito um mapeamento dos trabalhos que abordam o ensino de Ciências Naturais, que foram produzidos nos programas brasileiros de pós-graduação stricto sensu em educação no período de 2005 a 2014. Para isso, centraremos nossa atenção na captura, seleção, leitura e análise de produções. A produção de trabalhos sobre ensino de ciências, seja ela dissertações ou teses, tem uma quantidade relativamente pequena quando se comparando com outras áreas de conhecimento, mas que vem crescendo pouco a pouco durante os anos. Temáticas como Práticas de ensino são bem abordadas nas teses, quando voltando os para as dissertações essas temáticas são mais direcionadas para formas de avaliação. Concluímos que ainda existe grande deficiência de trabalhos sobre ensino de ciências voltadas para algumas temáticas que são de grande importância, como por exemplo, inclusão, as TICs, formação continuada de professores, percepção de alunos, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: categorias, áreas de conhecimento, pós-graduação.

ABSTRACT: The importance of teaching at all levels of schooling has been the object of work. In these times of information, times are verified, paradoxically, increasingly problematic. To the same degree as the number of information objects, whether quantitative or qualitative, is

the number of indexes. This study is the knowledge of knowledge and education in this study is panorama of these studies and studies of education Studies in the education of dissertations and theses. This study is the mapping of the studies for the education of educational studies in the year of 2014 studies. and analysis of productions. The production of works on science teaching, it is dissertations or theses, has a small base in comparison with other areas of knowledge, but has been growing little by little over the years. The practical classes of teaching are well approached in the theses, when returning to the dissertations of its classes more directed to the forms of evaluation. The objective is in the level of education in voltage for the education is high level in education, in which like model, TICs, formation continuation of teachers, perception of students, among others.

KEYWORDS: categories, areas of knowledge, postgraduate.

1 | INTRODUÇÃO

É crescente o número de trabalhos científicos em torno do ensino de ciências, voltando os olhos para a educação básica, pois, está tem por objetivo primordial da a formação de cidadãos para atuar na sociedade de maneira construtiva e crítica. Com esse propósito, o conhecimento explicativo dos fenômenos naturais e sociais, conjugado com o domínio de habilidades cognitivas inerentes ao processo escolar, se tornam elementos de fundamental importância para esse exercício. Assim, o ensino das Ciências Naturais, presente desde o início da escolarização, cumpre parte do papel de formação da cidadania dos indivíduos. A solução de continuidade com a visão mítica dos fenômenos da natureza, bem como a possibilidade de suscitar questionamentos acerca da vida natural se tornam concretas com o ensino dos conteúdos da disciplina de Ciências Naturais. A concepção de que o conhecimento da natureza pertence a um pequeno grupo de iluminados cientistas e é inatingível ao homem comum, deve ser quebrada com o ensino de ciências.

A importância do ensino de Ciências Naturais em todos os níveis de escolaridade tem sido objeto de discussão em diversos trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro. Nesse sentido, o ensino de ciências se coloca como uma possibilidade de promover a alfabetização científica já nas séries iniciais, de modo que o educando possa refletir sobre o conhecimento científico de forma a realizar leituras de seu entorno social, no qual este conhecimento se faz cada vez mais necessário (OVIGLI e BERTUCCI, 2009).

Nesse particular, a escola e o ensino de ciências cumprem um papel importante, pois trabalham para a conscientização sobre as relações do homem com a natureza, “[...] o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária” (BRASIL, 1998, p. 22).

Krasilchik e Marandino, 2004 também elucidam o papel social do ensino de Ciências e do educador, “Com consciência da importância da difusão científica, do seu papel como educador, de manter uma formação continuada, e de ser agente transformador da realidade, compreendendo a ciência como uma atividade social com potencialidades e limitações”

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional clarifica a importância de se conduzir o aluno a uma interação com a ciência e a tecnologia, que lhe oportunize um conhecimento dentro de seu cotidiano sociocultural. O aluno tem direito a um saber científico, não somente dos conteúdos sistematizados através de programas de ensino, livros didáticos, preferências do professor por este ou aquele conteúdo, esta ou aquela prática, mas um saber que lhe oportunize opinar, problematizar, agir, interagir, entendendo que o conhecimento adquirido, não é definitivo, absoluto.

A importância do ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental também é manifestada pela UNESCO (apud WERTHEIN e CUNHA, 2009, p.20), que - no plano internacional, elaborado em 1999, na cidade de Budapeste, a partir da Conferência Mundial sobre Ciência - reconhece que há uma considerável desigualdade no acesso da população aos benefícios da ciência.

Impulsionado pela expansão econômica, mais investimentos públicos em educação e ampliação do acesso ao ensino superior na última década, nosso país experimenta um aumento exponencial na produção científica, que é desenvolvida e veiculada em programas de pós-graduação *stricto sensu*, cursos, seminários, congressos e periódicos. Também cresceu o volume de pesquisas que abordam diferentes aspectos da educação escolar, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente e políticas de formação.

Nestes tempos de sociedade da informação manter-se informado vem se tornando, paradoxalmente, cada vez mais problemático. Na mesma medida em que cresce o número de objetos de informação, quer seja quantitativo ou qualitativo esse crescimento, é preciso aumentar o número de índices. Neste cenário informacional as revisões de literatura, por seu aspecto sumarizador, principalmente, assumem importante função orgânica (MOREIRA, 2004).

Vivemos em um mundo em que a produção científica e a evolução tecnologia consubstanciam todas as atividades humanas. Cotidianamente usufruímos e necessitamos dos recursos possibilitados pela pesquisa e pela tecnologia. Apesar de este trabalho compreender uma boa amostra do que se encontra na literatura ele de modo algum tenciona ser completo, devendo ser considerado apenas como uma primeira aproximação sobre o tema.

Para Woodward (1977), Vaverka e Fenn (2002) e Garner e Robertson (2002) e a revisão de literatura permite encontrar pesquisas similares e analisar a metodologia e o formato utilizado; encontrar fontes de informação úteis e apresentar personalidades de pesquisa importantes; oferecer oportunidade para que o pesquisador veja o próprio

estudo numa perspectiva histórica e possa evitar duplicação desnecessária, além de relacionar o próprio estudo com os anteriores e sugerir pesquisas posteriores; oferecer novas ideias e pontos de vista; ajudar a avaliar os esforços de pesquisa oferecendo uma comparação.

Como se trata de um estudo exploratório, no qual a pretensão é desvelar um determinado fenômeno (GIL, 2008), sem que para isso seja preciso uma pergunta específica, não consideramos a necessidade de estabelecermos uma hipótese de investigação para esse estudo.

Como estudo sobre o estado do conhecimento, nosso objetivo é apresentar um panorama sobre as abordagens e tipos de estudos sobre o ensino de Ciências Naturais que foram realizadas em produções acadêmicas (dissertações e teses).

2 | MATERIAIS E MÉTODOS

Consultamos de 2005 a 2014, as seguintes plataformas, a CAPES e a Biblioteca Digital de Teses e Dissertações (BDTD) – sendo estes importantes sistemas de informações na área de educação – a base de dados disponíveis na CAPES foi plataforma Sucupira (<https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/>), e da BDTD (<http://bdtb.ibict.br/vufind/>). Após o levantamento inicial das teses e dissertações, também foi feita uma tabela onde se os classificam por categorias, categorias essas identificadas pela leitura dos resumos.

A classificação das dissertações e teses em categorias aqui propostas não são, obviamente, a única possível e algumas das dissertações e teses podem inserir-se em mais de uma categoria. Cabe aclarar que os dados que apresentamos são os que aparecem nestes que foram analisados, faltando em alguns casos, nas próprias dissertações e teses, maiores informações.

As categorias elencadas para enquadrar as teses e dissertações são as seguintes: *Práticas Pedagógicas, Práticas de Ensino, Recursos Pedagógicos, Formação Continuada de Ensino, Análise (Análise Pedagógica), Inclusão, Conteúdo de Ensino, TICs, Recursos, CTS, Avaliação, Currículo, Formação Docente, Revisão de Produção, Revisão Bibliográfica, Livro Didático, Percepção de Alunos, Percepção Docente e Interdisciplinaridade* (Tabela 1).

Após a criação da tabela e a distribuição das categorias foi realizada a leitura de todos os artigos selecionados e feito fichamentos destes, possibilitando assim extração dos principais dados como: *Autor, Título, Discussão/Problemática, Questão Apresentada, Metodologia, Referencial Teórico, Resultados e Discussão e Conclusão*. Os fichamentos permitiram identificar quais as metodologias mais apresentadas, os autores mais citados e se estes conseguiram chegar aos resultados esperados, respondendo as questões que foram levantadas nos trabalhos.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A produção de dissertações e teses sobre ensino de ciências nos anos de 2005 a 2014 é relativamente pouca quando se comparado a outras áreas do conhecimento. Nota-se que existe uma deficiência em algumas das temáticas abordadas dentro da área de ensino de ciências nos anos iniciais de formação.

Autores como Fourez, 2003 indaga que há uns quinze anos, não ousaria dizer que o ensino de Ciências estava em crise. Contentava-me por dizer que era a sua opinião. Hoje quando todo mundo em meu país o afirma como evidente – desde os decanos das faculdades de ciências aos porta-vozes do patronato, passando pelo Ministro da Educação – sente-se menos ridículo dizendo a mesma coisa.

Dentre as plataformas utilizadas a que mais apresentou trabalhos voltados ao ensino de ciências de 2005 a 2014 foi à plataforma CAPES (Gráfico 1). Quando voltando para o acesso a plataforma, a BDTD apresenta melhores ferramentas de busca, facilitando assim o acesso as dissertações, sendo que esta, tem um banco de dissertações bem inferior a CAPES, que em grande parte deixa a desejar quando se trata de ferramentas de busca, pois algumas das teses que poderíamos ter utilizado no nosso trabalho, foi impossibilitada pela questão de impossibilidade de acesso por está com “Página em Construção” em alguns ao redirecionar.

Dentre as duas plataformas, só foram encontrados três artigos que estavam em ambas, sendo estes *O ensino de ciências e a abordagem CTS na proposta político-pedagógica de Goiânia para a educação de jovens e adultos*; *Os jogos educativos como ferramenta de aprendizagem enfatizando a educação ambiental no ensino de ciências*; *Ensinando ciências fora da escola: uma investigação sobre o estado de conhecimento dos professores da rede municipal de Curitiba a respeito dos espaços não-formais de ensino de ciências da cidade e região metropolitana*, olhando por essa perspectiva para uma análise mais completa em próximos trabalhos, se é essencial uma análise das duas plataformas.

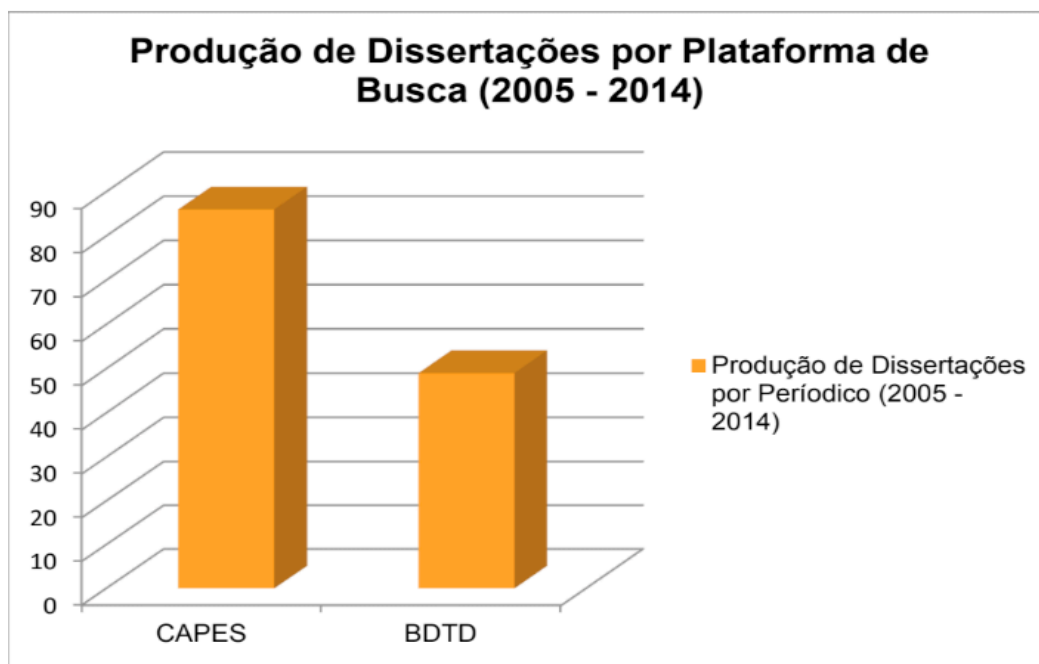


Gráfico 1. Mostra a produção de dissertações nas duas plataformas no período de 2005 a 2014

Na CAPES, observou-se a publicações de 15 (quinze) instituições distintas, onde dentre estas a Universidade Estadual do Amazonas (UEA) se destaca com maior número de publicações na área de análise do nosso trabalho, onde em oposição o Instituto Federal do Espírito Santo (IFES) teve a menor taxa de publicação no período analisado, seguido pela Universidade Estadual da Paraíba (UEPB), Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia (UESB), Universidade Federal do Paraná (UFPR), Centro Federal de Educação Tecnológica Celso Suckow da Fonseca (CEFET-RJ), Universidade Federal de Alagoas (UFAL) e Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN) (Gráfico 2).

Na BDTD, mesmo tendo menor quantidade de dissertações publicadas, encontra-se 18 (Dezoito) instituições superiores de ensino, onde a Universidade Federal Rural do Pernambuco (UFRPE) teve maior número de publicações no período analisado, em oposição a Universidade Federal de São Carlos (UFSCAR), Universidade Federal de Uberlândia (UFU), Mackenzie, Universidade Federal do Rio Grande do Norte (UFRN), Universidade Federal do Pernambuco (UFPE) e Universidade Federal da Paraíba (UFPB) (Gráfico 3).

Nota-se que na plataforma CAPES, não encontramos nenhuma instituição superior de ensino privada, já na BDTD, encontramos publicações destas instituições.

Dentro das categorias que foram abertas para enquadrar as dissertações, percebemos acentuadamente maior a quantidade de *Avaliação*, seja ela docente, discente, de práticas de ensino, correspondendo a 24% dos trabalhos selecionados nas plataformas, seguido pela categoria *Recursos Pedagógicos*, que englobou 18% da produção de dissertações, categorias como *Práticas de Ensino*, *Formação docente* e *Interdisciplinaridade* tiveram uma boa produção nesse período, correspondendo respectivamente a 11%, 8% e 8%, em contra partida *Práticas Pedagógicas*, *Percepção*

de Alunos, Relações Étnico Raciais, Revisão Bibliográfica e TICs apresentaram apenas 1% dessa produção (Gráfico 4).

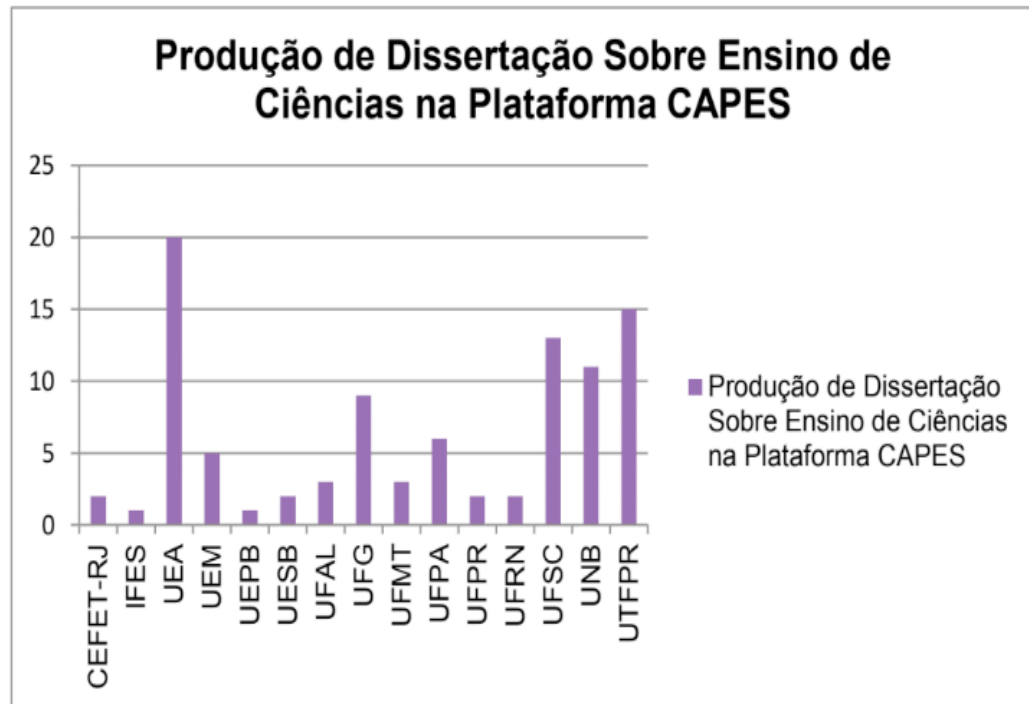


Gráfico 2. Mostra a distribuição de instituições superiores de ensino que estão plataforma CAPES que tratam da área abordada no período de 2005 a 2014

Para o contexto escolar as tecnologias de ensino possibilitam novos mundos para os estudantes, sendo assim muito importante que se seja mais abordado e estudado, Lima e Almeida, 2013 percebem a importância das TICs na disseminação de novos conhecimentos.

Outro ponto importante a ser citado é a visibilidade para a *Formação Continuada*, a produção sobre essa categoria foi mínima, cerca de apenas 3%. Segundo Gatti, 2008 a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN, lei n. 9.394/96) veio provocar especialmente os poderes públicos quanto a essa formação. A lei reflete um período de debates sobre a questão da importância da formação continuada e trata dela em vários de seus artigos.

A produção científica quando se tratando das dissertações em ensino de ciências nesse período tem focos diversos em igual proporção aos artigos, se mostram em diferentes níveis de escolarização que vão do fundamental (ensino básico), ao superior com a formação de professores, também a formação continuada destes, pode-se notar que o a maior parte dos trabalhos ainda está voltada para o ensino básico, seguido do ensino superior e muitos destes não deixam evidente o foco da produção científica (Gráfico 5).

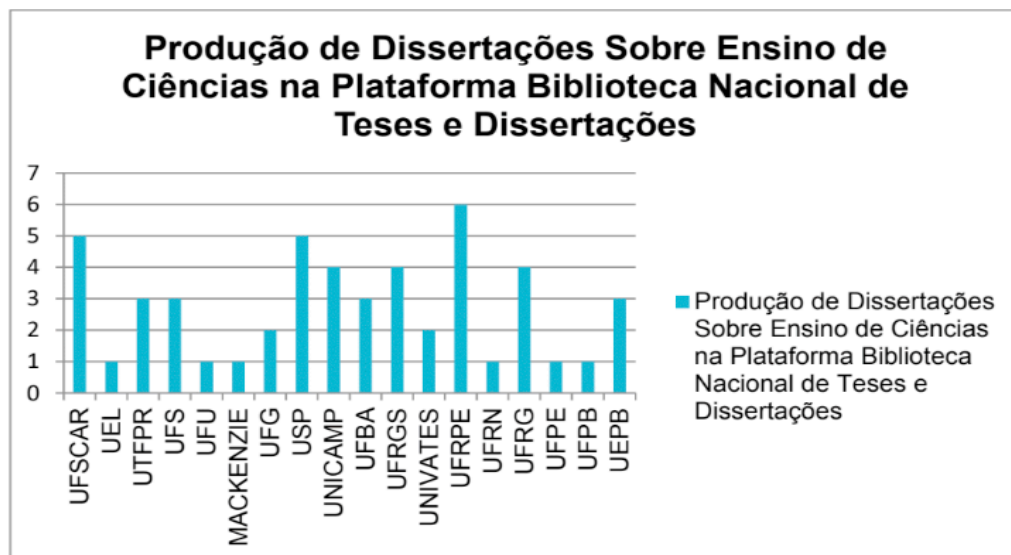


Gráfico 3. Mostra a distribuição de instituições superiores de ensino que estão na plataforma DSTD que tratam da área abordada no período de 2005 a 2014

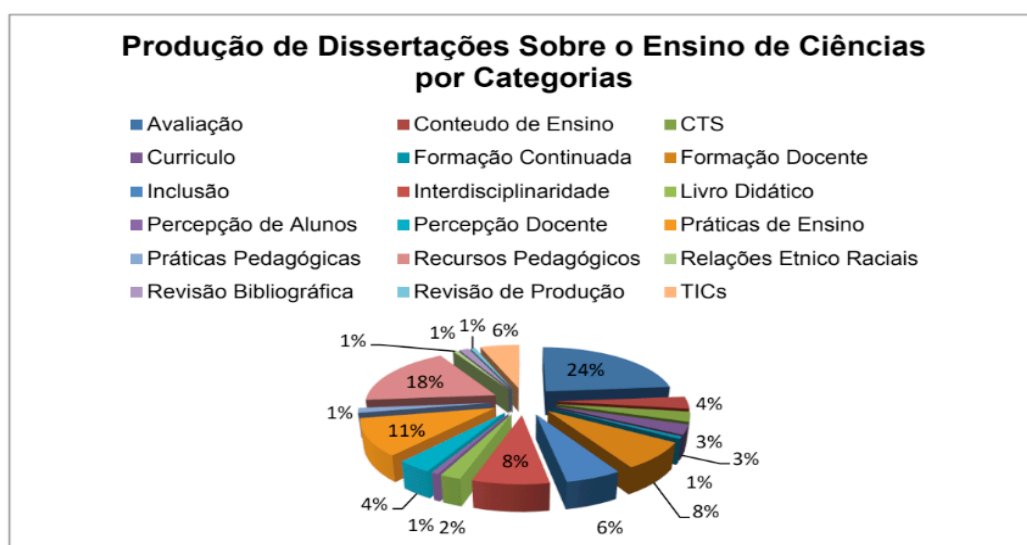


Gráfico 4. Apresenta a produção de dissertações e suas respectivas categorias

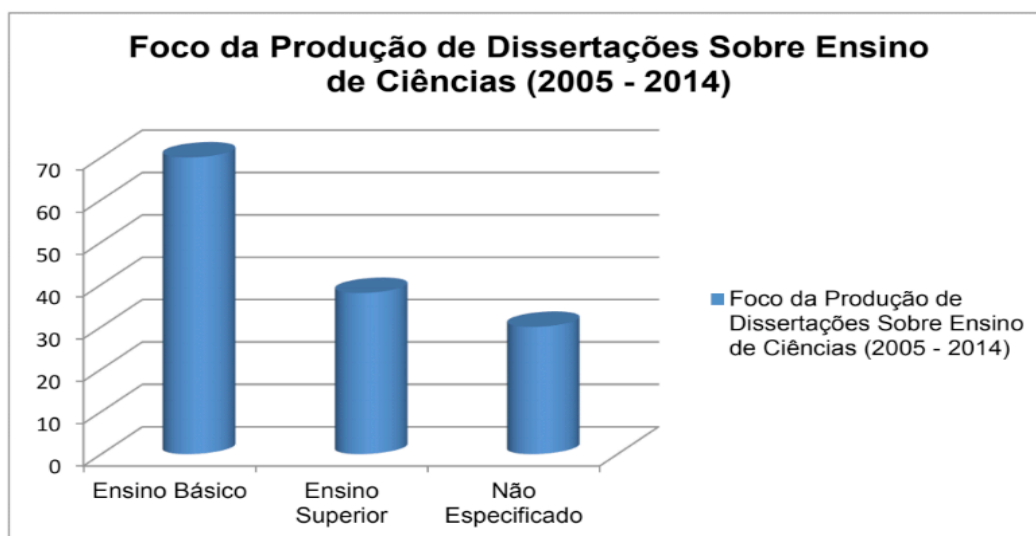


Gráfico 5. Apresenta a distribuição das dissertações sobre o ensino de ciências nos diferentes níveis de ensino que estes abordam.

No que se refere às teses é possível observar que também é bastante escasso sua produção se comparado no mesmo espaço de tempo com demais áreas que envolvem as ciências de modo geral. É provável que isto demonstre uma necessidade de amadurecimento da linha de pesquisa, o que de fato encontra-se em processo.

A pesquisa que foi realizada, tendo como fonte as duas plataformas Banco de teses da CAPES e a Biblioteca Nacional de Teses e Dissertações, teve em maior quantidade teses provenientes do banco de dados (Gráfico 6), que por sua vez contemplou em maior quantidade as universidades do Brasil, bem como algumas das teses que estavam na BNTD(Gráfico 7).

É possível perceber a discrepância ao ser analisado as categorias e por sua vez as linhas de pesquisas das teses, enquanto que há categorias como Práticas de Ensino que dispõe de 27% do total, Recursos pedagógicos, Formação docente e Inclusão, por exemplo, apenas apoderam-se de 1% (Gráfico 8). Vale salientar, que é importante tanto quanto práticas de ensino, discussões sobre recursos e formações que façam o profissional compreender os processos humanos com um olhar mais global, sendo ele um professor da educação infantil ou de disciplinas dos últimos anos escolares.

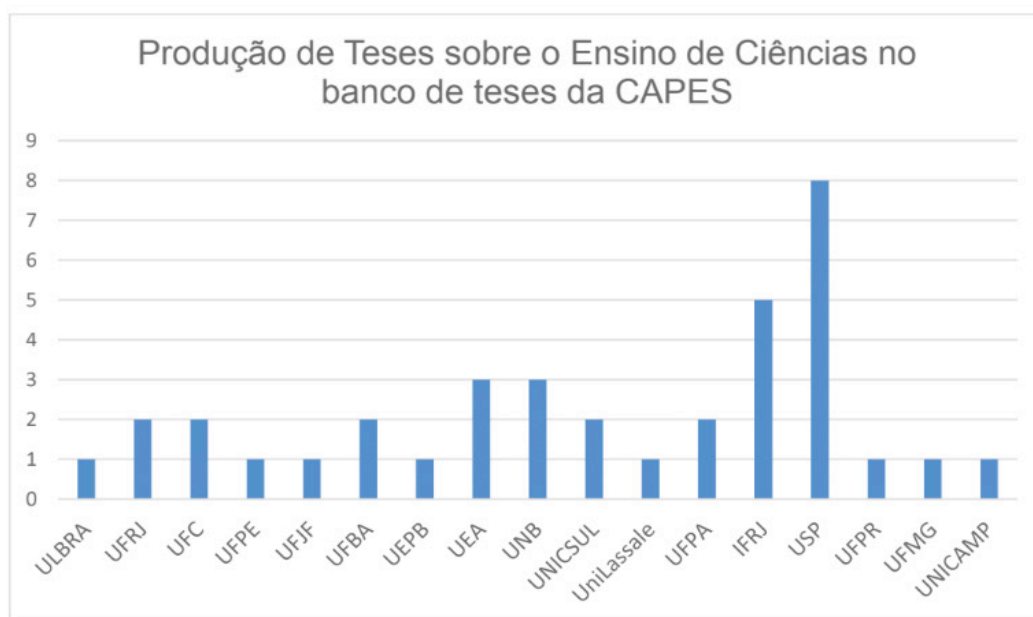


Gráfico 6. Destaca a produção de teses e suas respectivas universidades no período de 2005-2014 presente no Banco de teses da CAPES.

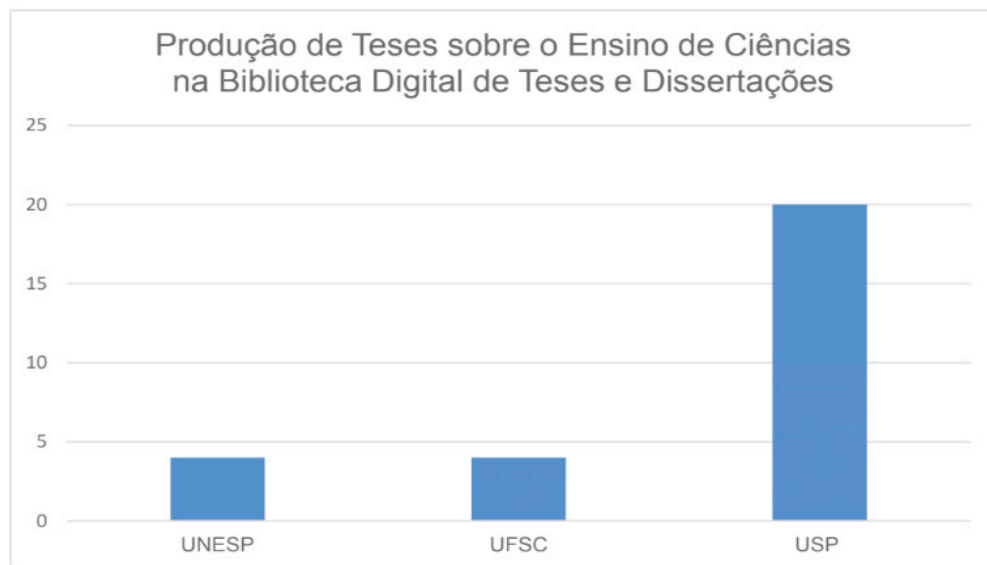


Gráfico 7. O gráfico contabiliza as publicações de teses e as respectivas universidades encontradas na BNTD.

Além disso, é fundamental investir na formação de um professor que tenha vivenciado uma experiência de trabalho coletivo e não individual, que se tenha formado na perspectiva de ser reflexivo em sua prática, e que, finalmente, se oriente pelas demandas de sua escola e de seus alunos, e não pelas demandas de programas predeterminados e desconectados da realidade escolar. É fundamental criar, nos cursos de licenciatura, uma cultura de responsabilidade colaborativa quanto à qualidade da formação docente (PEREIRA, 1999).

Estudos acerca de Inclusão, se mostram necessários, pois como mostra Geglio, 2006, a escola por natureza ontológica é um local de aprendizagem e de favorecimento da elevação do espírito crítico e democrático, não pode se furtar a discutir uma das questões mais importantes para a educação contemporânea: a inclusão.

Produção de teses sobre o Ensino de Ciências por categorias (2005-2014)

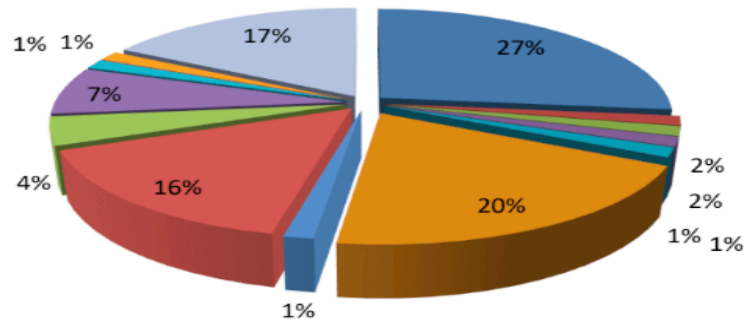
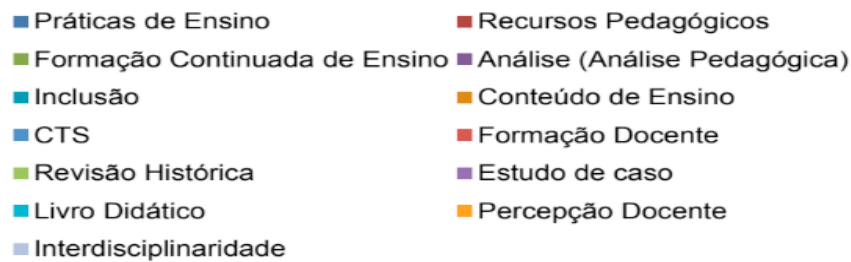


Gráfico 8. Acentua as categorias elencadas nas teses no período de 2005-2014.

Alguns trabalhos por algum motivo não deixam claro a metodologia abordada para obtenção e processamento dos dados coletados em seus experimentos, ficando lacunas de como obtiveram seus resultados, deixando o leitor perdido na leitura em boa parte do tempo, onde de certa forma não contribui para a formação de conhecimento e reprodução deste em possíveis estudos que margeiam estas temáticas onde a metodologia seria de grande importância, apresentando posteriormente resultados, resultados esses que na maior parte das vezes foi alcançado em boa parte da produção analisada.

Sendo assim satisfatório quando se observa as questões levantadas, que de maior parte conseguem ser respondidas claramente, deixando a desejar em alguns pontos somente a metodologia.

Hipóteses podem ser levantadas quanto à questão metodológica e sua lacunas em alguns dos trabalhos, dentre elas, que os trabalhos ainda poderiam estar sendo desenvolvidos e os pesquisadores por motivos individuais não queriam que o mesmo fosse reproduzido em igual proporção por outras pessoas, garantindo assim a individualidade de seu trabalho, ou simplesmente a falta de clareza pode se dar pela falta de aproximação com a própria metodologia e a falta de experiência em escrita científica.

No que se refere aos referenciais teóricos mais abordados observou-se uma homogeneidade das teses e dissertações, ou seja, os autores foram bem distribuídos e diversificados não havendo uma quantidade significativa de referenciais em destaque, apenas alguns como MELO, BRASIL, MARTINS, ALVES e PEREIRA, obtiveram uma quantidade um pouco maior que os demais, mesmo não sendo de forma tão

discrepante e relativamente considerável.

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Quando analisando a área de conhecimento, *Ensino de Ciências*, podemos notar que no decorrer do período analisado, ele vem deixando de ser restrito a determinado grupo, ou a determinada classe social, e passa a se popularizar mais, onde pouco a pouco, professores de ensino básico (Fundamental 1), procuram em sala de aula melhores métodos de ensino, melhores formas de avaliação, novas formas pedagógicas, realmente promover a integração dos alunos a essa temática.

Levando em conta as abordagens e o tipo de estudos sobre o ensino de Ciências ao ter sido analisados as dissertações e teses, pode-se comprovar o processo gradual de produção, toda via mesmo em crescimento, verifica-se que ainda há uma deficiência quando se comparado a outras áreas, bem como a uma grande diferença entre as temáticas abordadas dentro da área de ensino de ciências. Averigua-se isso quando ao se voltar com um olhar crítico para os dados obtidos, é reparado desnivelamento entre as categorias.

No que se refere às dissertações e teses, constatou-se o desenvolvimento de publicações nas plataformas no decorrer dos anos, do mesmo modo que se percebe a precariedade de trabalhos que envolvam o Ensino de Ciências, ou seja, apesar de se ter uma maior quantidade de publicações ainda não é uma quantidade satisfatória, e percebe-se que estão disponíveis nas plataformas em sua maioria dissertações e teses de instituições superiores de ensino públicas (Federais, estaduais), em uma realidade oposta, mal encontramos publicações de instituições superiores de ensino privado.

Verifica-se também que há um grande foco no que se refere às avaliações no caso das dissertações e práticas de ensino no caso das teses, o que de fato é muito importante já que efetivamente é um espaço que possibilita a reflexão teórica sobre a ação onde a teoria e a prática dialogam e se transformam.

No entanto, atenta-se para focos como Formação Docente e Recursos Pedagógicos e Formação Continuada, que tanto quanto Práticas de ensino possuem sua significância já que não há como negar a importância e influencia da tecnologia e suas relações com o conteúdo dado em sala de aula e, muito menos, a importância de uma formação docente condizente com a realidade escolar e curricular oculta. A partir dessa reflexão, espera-se que áreas para além das Práticas de Ensino, onde sejam abordadas, considerando e atraindo seu valor e contribuição para um ensino de maior qualidade.

Elucidamos que, na análise como um todo foi observado que o foco tem diferentes níveis de escolarização, abordando até mesmo a formação de futuros professores, sendo que de maioria o foco dos artigos, teses e dissertação se da na educação básica,

que querendo ou não é mais prejudicada devido inúmeros fatores que a situação atual do país favorece, situação que vem de tempos pretéritos.

Além disso, o referencial teórico, não possui um foco principal, havendo uma grande diversidade de autores, o que não permitiu a identificação de um referencial base quando se discute o Ensino de Ciências.

REFERÊNCIAS

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**; Brasília: MEC / SEF. p. 138

FOUREZ, Gérard. (2003). **Crisis in science teaching?**. Investigações em Ensino de Ciências; v. 8(2), p. 109-123,

GARNER, Jane; ROBERTSON, Sabina. (2002) **Conducting a literature review**. In: <http://www.lib.unimelb.edu.au/postgrad/litreview/gettingstarted.html>; Acesso em: 04/08/2016 as 22h35min

GATTI, Bernardete A. (2008). **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**; Revista Brasileira de Educação; v. 13 n. 37 jan./abr.

GEGLIO, Paulo César. **Um breve olhar sobre a inclusão**. (2006). In: <https://books.google.com.br/books?hl=ptBR&id=t3b6KaPD7gAC&lr=&oi=fnd&pg=PA#v=onepage&q&f=false>; ; Acesso em: 28/08/2016 as 15:24

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. (2008) São Paulo: Atlas, 4. ed.

KRASILCHIK, M.; MARANDINO, M. (2004) Ensino de Ciências e Cidadania. São Paulo: Moderna.

LIMA; Maria Dóris Araújo de; ALMEIDA, Thaís Cabral de; **Discussões sobre a inserção das tecnologias de informação e comunicação (tics) no currículo escolar e no planejamento de ensino**, In: [http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/85126735/discussoes-sobre-a-insercao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-\(tics\)-no-curriculo-esco.pdf](http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/85126735/discussoes-sobre-a-insercao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-(tics)-no-curriculo-esco.pdf); Acesso em: 15/08/2016, 22:28

MOREIRA Walter. (2004) **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**, Janus, Lorena, nº 1, Vol 2º

OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; BERTUCCI, Monike Cristina Silva. (2009) **A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas**; Ciências & Cognição; Vol 14 (2): 194-209

PEREIRA, Júlio Emílio Diniz. (1999) **As licenciaturas e as novas políticas educacionais para a formação docente**. Educação & Sociedade, v. 20, p. 109-125.

VAVERKA, Karen; FENN, Stella; **Background research: the review of literature**. Collaborative Research Network. In: <http://kancrn.kckps.k12.ks.us/guide/literature.html> Acesso em: 01/08/2016 as 10:35

WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (2009) **Ensino de Ciências e Desenvolvimento: O QUE PENSAM OS CIENTISTAS**. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari. 2.ed, 276 p.

WOODWARD, Anthony M. (1977) **The roles of reviews in information transfer**. Journal of American Society for Information Science, p. 175-180.

O ESTADO DO CONHECIMENTO SOBRE O ENSINO DE CIÊNCIAS: A PRODUÇÃO EM PERIÓDICOS CIENTÍFICOS

Monique Gonçalves Alves

Universidade Federal da Paraíba, centro de ciências agrárias, Areia - PB;

Laerty Garcia de Sousa Cabral

Universidade Federal da Paraíba, centro de ciências agrárias, Areia - PB;

Rosely Cabette Barbosa Alves

Universidade de Mogi das Cruzes, Pesquisador Científico 4 do Instituto Butantan, São Paulo-SP

Paulo César Geglio

Universidade Federal da Paraíba, professor do departamento de Fundamentação da Educação, João Pessoa-PB

Fátima dos Santos Silva

Universidade Federal da Paraíba, centro de ciências agrárias, Areia - PB;

RESUMO: A importância do ensino de Ciências Naturais em todos os níveis de escolaridade tem sido objeto de discussão em diversos trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro. Nesse particular, a escola e o ensino de ciências cumprem um papel importante, pois trabalham para a conscientização sobre as relações do homem com a natureza. Nosso trabalho tem como objetivo observar a quantidade e tipos de trabalhos que abordam o ensino de Ciências Naturais durante 2005 a 2014. Para isso, centraremos nossa atenção na captura, seleção, leitura e análise de produções, realizando um

mapeamento dos trabalhos que abordam o ensino de Ciências Naturais, produzidos em periódicos (revistas) científicos entre 2005 a 2014. O critério da amostra considerou a especialidade do periódico em torno do tema, assim como sua classificação pela CAPES nas categorias *qualis* A e B. É preciso ressaltar que o início da veiculação das revistas varia, fato que influenciou na quantidade de obras que cada uma apresenta. Analisando as revistas que veiculam ensino de ciências, observa-se que é baixo o número de publicações, constata-se a grande deficiência na área, focos diversos com diferentes níveis de escolarização - do fundamental ao superior-. Nota-se também que a maior parte dos trabalhos estão voltados para o ensino básico e temáticas como Práticas de Ensino são bastante abordadas. Concluímos que ainda existe grande deficiência de trabalhos sobre ensino de ciências em algumas temáticas que são de grande importância, como por exemplo, inclusão, as TICs, formação continuada de professores, percepção de alunos, entre outros.

PALAVRAS-CHAVE: revisão de literatura, ensino de ciências naturais, periódicos científicos.

ABSTRACT: The importance of teaching Natural Sciences in all levels of schooling has been the subject of discussion in several works

developed in the Brazilian context. In this regard, school and science education play an important role, as they work to raise awareness of the relationship between man and nature. Our work aims to observe the quantity and types of papers that approach the teaching of Natural Sciences during 2005 to 2014. For this, we will focus our attention on the capture, selection, reading and analysis of productions, performing a mapping of the works that approach teaching of natural sciences, produced in scientific journals between 2005 and 2014. The criterion of the sample considered the specialty of the journal around the subject, as well as its classification by CAPES in the categories A and B. It is necessary to emphasize that the beginning of the The number of journals varies, a fact that influenced the amount of works each one presents. Analyzing the journals that transmit science teaching, it is observed that the number of publications is low, there is a great deficiency in the area, several focuses with different levels of schooling - from fundamental to higher. It is also noted that most of the works are focused on basic education and thematic as Teaching Practices are quite addressed. We conclude that there is still a great lack of work on science teaching in some subjects that are of great importance, such as inclusion, ICTs, continuing teacher training, student perception, among others.

KEYWORDS: literature review, natural science teaching, scientific journals.

1 | INTRODUÇÃO

É crescente o número de trabalhos científicos em torno do ensino de ciências, voltando os olhos para a educação básica, pois, está tem por objetivo primordial da a formação de cidadãos para atuar na sociedade de maneira construtiva e crítica. Por este motivo, a importância do ensino de Ciências Naturais em todos os níveis de escolaridade tem sido objeto de discussão em diversos trabalhos desenvolvidos no contexto brasileiro. Nesse sentido, o ensino de ciências se coloca como uma possibilidade de promover a alfabetização científica já nas séries iniciais, de modo que o educando possa refletir sobre o conhecimento científico de forma a realizar leituras de seu entorno social, no qual este conhecimento se faz cada vez mais necessário (OVIGLI e BERTUCCI, 2009).

Nesse particular, a escola e o ensino de ciências cumprem um papel importante, pois trabalham para a conscientização sobre as relações do homem com a natureza, “[...] o ensino de Ciências Naturais é uma das áreas em que se pode reconstruir a relação ser humano/natureza em outros termos, contribuindo para o desenvolvimento de uma consciência social e planetária” (BRASIL, 1998, p. 22).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional clarifica a importância de se conduzir o aluno a uma interação com a ciência e a tecnologia, que lhe oportunize um conhecimento dentro de seu cotidiano sociocultural. O aluno tem direito a um saber científico, não somente dos conteúdos sistematizados através de programas de ensino, livros didáticos, preferências do professor por este ou aquele conteúdo,

esta ou aquela prática, mas um saber que lhe oportunize opinar, problematizar, agir, interagir, entendendo que o conhecimento adquirido, não é definitivo, absoluto.

A importância do ensino de Ciências Naturais no Ensino Fundamental também é manifestada pela UNESCO (apud WERTHEIN e CUNHA, 2009, p.20), que - no plano internacional, elaborado em 1999, na cidade de Budapeste, a partir da Conferência Mundial sobre Ciência - reconhece que há uma considerável desigualdade no acesso da população aos benefícios da ciência.

Impulsionado pela expansão econômica, mais investimentos públicos em educação e ampliação do acesso ao ensino superior na última década, nosso país experimenta um aumento exponencial na produção científica, que é desenvolvida e veiculada em programas de pós-graduação *stricto sensu*, cursos, seminários, congressos e periódicos. Também cresceu o volume de pesquisas que abordam diferentes aspectos da educação escolar, como formação de professores, currículo, metodologias de ensino, identidade e profissionalização docente e políticas de formação.

Nestes tempos de sociedade da informação manter-se informado vem se tornando, paradoxalmente, cada vez mais problemático. Na mesma medida em que cresce o número de objetos de informação, quer seja quantitativo ou qualitativo esse crescimento, é preciso aumentar o número de índices. Neste cenário informacional as revisões de literatura, por seu aspecto sumarizador, principalmente, assumem importante função orgânica (MOREIRA, 2004).

Vivemos em um mundo em que a produção científica e a evolução tecnologia consubstanciam todas as atividades humanas. Cotidianamente usufruímos e necessitamos dos recursos possibilitados pela pesquisa e pela tecnologia. Apesar de este trabalho compreender uma boa amostra do que se encontra na literatura ele de modo algum tenciona ser completo, devendo ser considerado apenas como uma primeira aproximação sobre o tema.

Para Woodward (1977), Vaverka e Fenn (2002) e Garner e Robertson (2002) e a revisão de literatura permite encontrar pesquisas similares e analisar a metodologia e o formato utilizado; encontrar fontes de informação úteis e apresentar personalidades de pesquisa importantes; oferecer oportunidade para que o pesquisador veja o próprio estudo numa perspectiva histórica e possa evitar duplicação desnecessária, além de relacionar o próprio estudo com os anteriores e sugerir pesquisas posteriores; oferecer novas ideias e pontos de vista; ajudar a avaliar os esforços de pesquisa oferecendo uma comparação.

Como se trata de um estudo exploratório, no qual a pretensão é desvelar um determinado fenômeno (GIL, 2008), sem que para isso seja preciso uma pergunta específica, não consideramos a necessidade de estabelecermos uma hipótese de investigação para esse estudo.

Como estudo sobre o estado do conhecimento, nosso objetivo é apresentar um panorama sobre as abordagens e tipos de estudos sobre o ensino de Ciências Naturais

que foram realizadas em periódicos científicos.

2 | OBJETIVO

Como estudo sobre o estado do conhecimento, nosso objetivo é apresentar um panorama sobre as abordagens e tipos de estudos sobre o ensino de Ciências Naturais que foram realizadas em periódicos científicos entre 2005 a 2014.

3 | MATERIAIS E MÉTODOS

Consultamos de 2005 a 2014, as seguintes revistas: *Ciência e Educação, Ensaio Pesquisa em Educação em Ciência, Investigação em Ensino de Ciência, Experiências em Ensino de Ciência, Revista Brasileira de Pesquisa em Educação em Ciência, Revista em Ensino de Ciência e Matemática, Revista brasileira de ensino de ciência e tecnologia e Ensino de Ciência e Tecnologia em Revista*. Após o levantamento inicial dos artigos, foi feita uma tabela onde se classifica os artigos por categorias, categorias essas identificadas pela leitura dos resumos destes.

A classificação dos artigos em categorias aqui proposta não é, obviamente, a única possível e alguns artigos podem inserir-se em mais de uma categoria. Cabe aclarar que os dados que apresentamos são os que aparecem nos artigos, faltando em alguns casos, nos próprios artigos, maiores informações. As categorias elencadas para enquadrar os artigos foram as seguintes: *práticas de ensino, recursos pedagógicos, revisão de produção, avaliação de aprendizagem, conteúdo de ensino, debate, interdisciplinaridade, formação docente, revisão bibliográfica, formação pedagógica, formas de avaliação, livro didático, análise de curso*.

Após a criação da tabela e a distribuição das categorias foi realizada a leitura de todos os artigos selecionados e feito fichamentos destes, possibilitando assim extração dos principais dados como: *Autor, Título, Discussão/Problemática, Questão Apresentada, Metodologia, Referencial Teórico, Resultados e Discussão e Conclusão*. Os fichamentos permitiram identificar quais as metodologias mais apresentadas, os autores mais citados e se estes conseguiram chegar aos resultados esperados, respondendo as questões que foram levantadas nos trabalhos.

Em seguida realizamos um levantamento quantitativo da produção de artigos por revista, podendo assim ser analisado quais periódicos publicavam mais dentro da área de conhecimento abordado nesse trabalho, também o foco da produção desses artigos que enquadrados em: *Ensino Básico, Ensino Superior e Sem Especificações*.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

Quando se analisando por número de publicações e periódicos, o periódico que mais publicou trabalhos voltados ao ensino de ciências foi *Ciência e Educação* nos anos analisados, em oposição ao periódico *Ensino de Ciência e Tecnologia* que teve uma menor publicação de artigos na área durante o mesmo período (Gráfico 1).

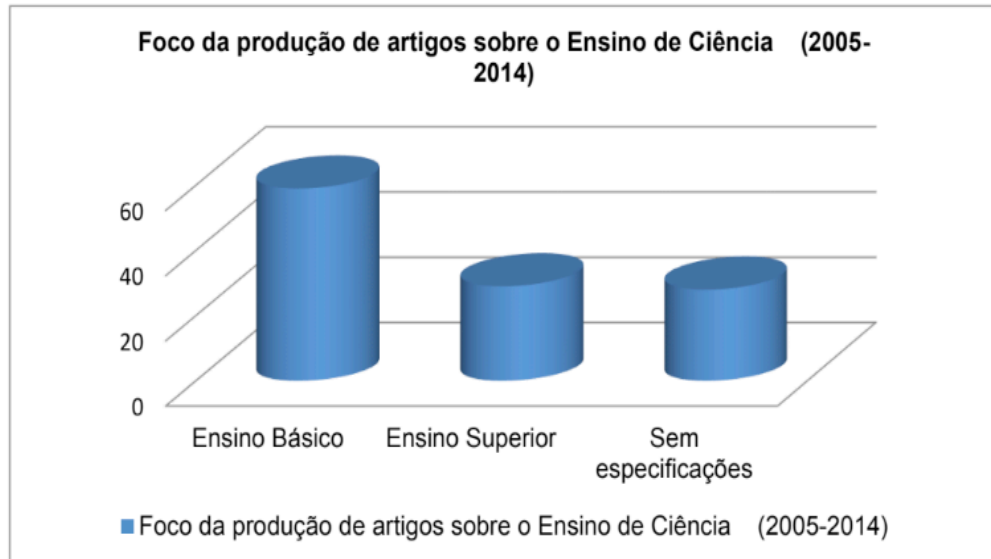


Gráfico 1. Mostra a produção de artigos dos anos de 2005 a 2014 em alguns periódicos

Dentro das categorias que foram abertas para enquadrar os artigos, percebemos que acentuadamente maior a publicação de trabalhos abordando *Práticas de Ensino*, sendo 24% de toda publicação voltada a essa categoria, se tornando contraditória aos 9% de artigos voltados a avaliação de aprendizagem (Gráfico 2), números esses que deveriam ser pelo menos proporcionais, pois para o desenvolvimento de novas práticas, a avaliação da aprendizagem é de igual importância para averiguar se a prática é efetiva para os alunos e permite melhor assimilação de conteúdo.

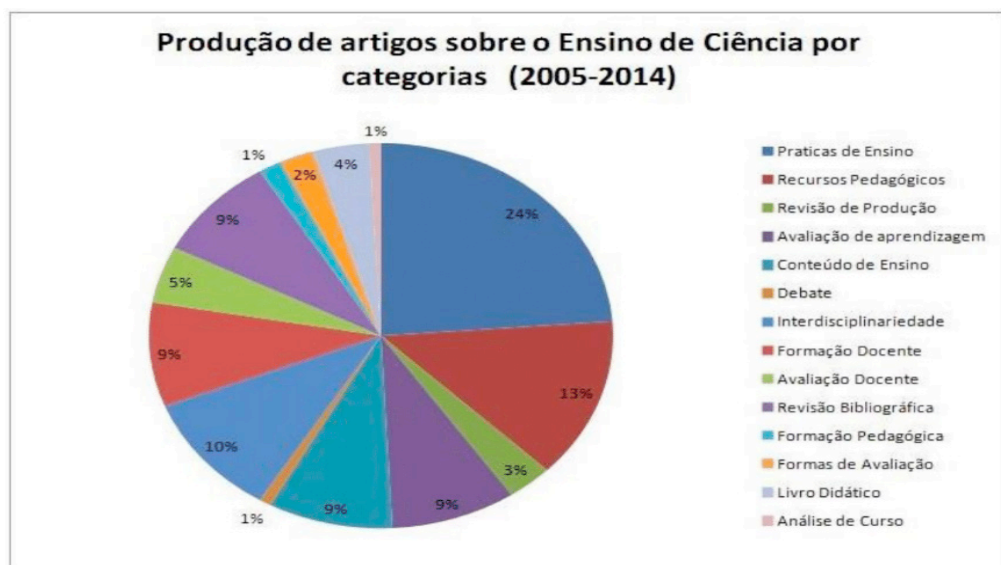


Gráfico 2. Apresenta a produção de artigos e suas respectivas categorias

Quando voltando os olhos para os autores mais citados, não notamos um autor mais citado em todos os artigos, mostrando que os trabalhos abordam uma diversidade de autores para corroborar com os dados apresentados por estes, mas alguns ainda se apresentam com mais frequência em alguns trabalhos, frequência essa não tão grande: BRASIL, MELO, ACEVEDO-DÍAZ, FONTES, BAZZO e MARTINS.

A produção científica em ensino de ciências nesse período tem focos diversos, em diferentes níveis de escolarização que vai do fundamental ao superior com a formação de professores, também a formação continuada destes, pode-se notar que o a maior parte dos trabalhos está voltada para o ensino básico, seguido do ensino superior e muitos destes não deixam evidente o foco da produção científica (Gráfico 3).

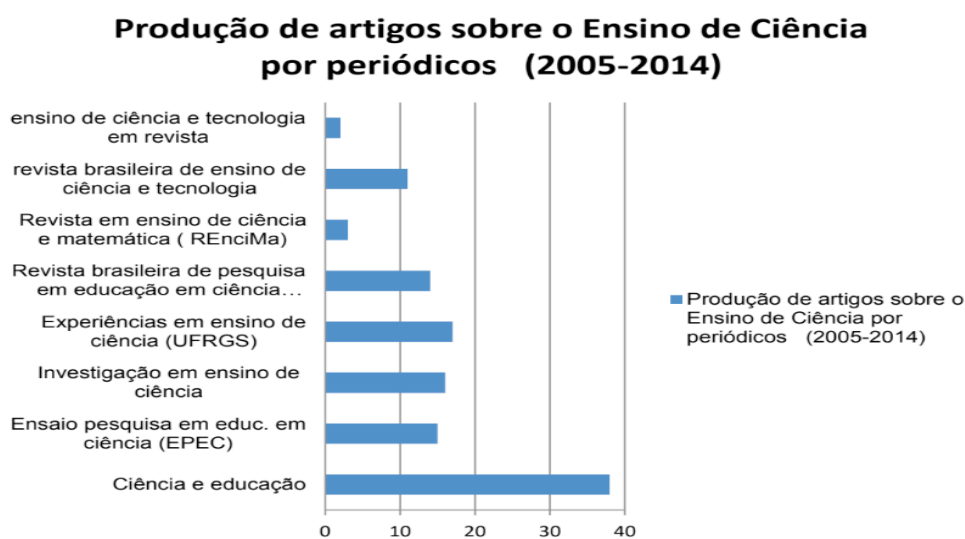


Gráfico 3: Apresenta a produção de artigos em nível de escolarização

Com a análise dos artigos podemos observar e elencar alguns pontos, que tomamos com problemas mais apresentados nestes (Gráfico 4). Alguns trabalhos por algum motivo não deixam claro a metodologia abordada para obtenção e processamento dos dados coletados em seus experimentos, ficando lacunas de como obtiveram seus resultados, deixando o leitor perdido na leitura em boa parte do tempo, onde de certa forma não contribui para a formação de conhecimento e reprodução deste em possíveis estudos que margeiam estas temáticas onde a metodologia seria de grande importância, apresentando posteriormente resultados, resultados esses que na maior parte das vezes foi alcançado em boa parte da produção analisada.

Hipóteses podem ser levantadas quanto à questão metodológica e sua lacunas em alguns dos trabalhos, dentre elas, que os trabalhos ainda poderiam estar sendo desenvolvidos e os pesquisadores por motivos individuais não queriam que o mesmo fosse reproduzido em igual proporção por outras pessoas, garantindo assim a individualidade de seu trabalho, ou simplesmente a falta de clareza pode se dar pela falta de aproximação com a própria metodologia e a falta de experiência em escrita científica.

Autores como Fourez, 2003 indaga que há uns quinze anos, não ousaria dizer que o ensino de Ciências estava em crise. Contentava-me por dizer que era a sua opinião. Hoje quando todo mundo em meu país o afirma como evidente – desde os decanos das faculdades de ciências aos porta-vozes do patronato, passando pelo Ministro da Educação – sente-se menos ridículo dizendo a mesma coisa.

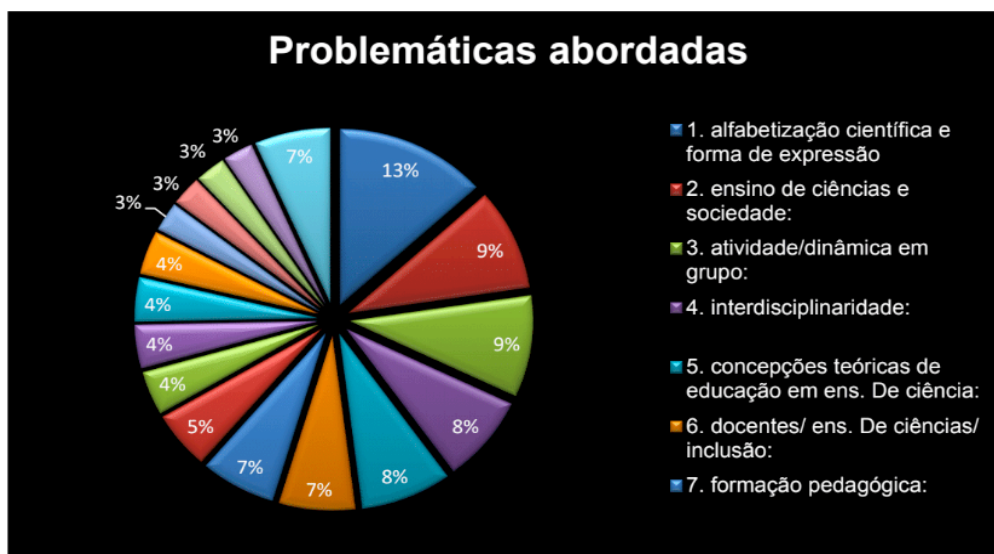


Gráfico 4: Evidencia as principais problemáticas abordadas nos artigos analisados

No que se refere as principais problemáticas apresentadas nos artigo, podemos observar que a alfabetização científica e a forma de expressão é um destes, alguns artigos problematizam a questão da leitura, escrita e livros didáticos, levando em conta como estes influenciarão na compreensão do aluno e na sua expressão de pensamento sobre o assunto.

O ensino de ciências e sociedade, por sua vez vem problematizar a aplicabilidade do ensino de ciências na sociedade, assim como quais consequências serão observadas na comunidade, concepções de professores referentes à interface ensino de ciência e sociedade, além de analisar as representações sociais a partir do conhecimento e ensino de ciências.

As atividade e dinâmica em grupo, na sua maioria levam em conta as consequências da aplicação de dinâmica em um determinado publico alvo, seja ele futuros professores ou alunos para o aprendizado de algum assunto, se realmente há eficiência de determinada atividade, ou simplesmente de alguns procurarem saber os motivos pelo qual há a escassez de atividades práticas em sala de aula e suas dificuldades de aplicabilidade.

Em se tratando de interdisciplinaridade, podemos notar que as problemáticas se dão de como ela ocorre no ensino de ciências, sua eficiência no aprendizado dos alunos, concepções de professores ao usar este método e elaboração de propostas para a prática interdisciplinar no ensino de ciências, que ainda é relativamente pouco abordado.

As concepções teóricas de educação em ensino de ciência apresenta um papel importante da reflexão teórico-pedagógica em pesquisas acadêmicas como teses de mestrado e dissertações, além de investigar as concepções do ensino de ciências no decorrer dos anos.

Quanto aos docentes no ensino de ciências voltado à inclusão, os trabalhos dão ênfase na inclusão de alunos com deficiência auditiva em sua maioria, procura-se saber como está sendo desenvolvido em sala de aula o aprendizado destes alunos, além de como é trabalhado a inclusão em sala de aula para os futuros professores, com sugestão de práticas pedagógicas e análise de suas consequências.

A formação pedagógica também é evidenciada em alguns dos trabalhos, onde se atenta para como está ocorrendo a formação dos futuros professores do ensino de ciência, propondo ver a qualidade destes futuros professores e aplicabilidade de suas práticas pedagógicas para o auxílio de uma formação pedagógica mais concreta.

As práticas CTS (Ciência-Tecnologia-Sociedade), acerca-se na construção de práticas CTS, na importância do enfoque em CTS perante questionamentos críticos e reflexivos, relevância para o ensino médio e contribuição para a alfabetização científica. Outros trabalhos problematizam e discorrem sobre os mitos dentro da didática no ensino de ciências, a suposta relação entre a prática docente e as crenças e como ocorre a desconstrução de algumas crenças a partir do ensino de ciências.

A literatura científica como instrumento pedagógico trata analisa a eficiência de utilizar termos científicos em turmas do ensino básico, a divulgação científica e sua consequência como instrumento de divulgação. A cerca da revisão literária, a análise e observação de produção de artigos em determinadas regiões é de grande importância, pois evidencia e possibilita a identificação de fatores que vieram a prejudicar a produção de artigos sobre o ensino de ciências em certas regiões em determinado período temporal.

Problemáticas sobre filosofia da ciência e suas consequências, as importantes concepções quanto ao ensino de ciência, onde Popper e bioética darão início a debates filosóficos, podendo assim aprofundar certos conceitos, desmistificar e reformular outros.

A ficção científica no ensino de ciências é de grande relevância, pois contribui para o aprendizado e chega a ter influência na forma de alunos, as problemáticas levantadas dentro de alguns dos artigos tiveram boas repercussões em sala de aula, havendo um aprendizado mais eficaz, e melhor fixação de conhecimento por meio dos alunos.

Os laboratórios no ensino de ciências se tornam um grande problema a ser enfrentado por muitos docentes e alunos, a não existência de laboratórios para o ensino e a compreensão de assuntos práticos por alunos de maior parte do ensino fundamental.

A questão ambiental no ensino de ciências como mostrado em alguns dos trabalhos busca analisar estratégias didáticas utilizadas por professores para o desenvolvimento

de temas ambientais no ensino fundamental, também analisar debates (no formato relato de experiências didáticas) com enfoque nas questões ambientais, promovendo discussão entre alunos como meio de conscientização a essas problemáticas.

Quando se tratando de parâmetros curriculares, investigam a relação entre o sentido de qualidade atribuído por professores de ensino de ciências nas escolas trazendo para os debates reflexões pedagógicas e curriculares no ensino de ciências e processos avaliativos (ENEM).

Por fim, o resultado foi satisfatório quando se observa as questões levantadas, que de maior parte conseguem ser respondidas claramente, deixando a desejar em alguns pontos somente a metodologia.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que a concepção de que o conhecimento da natureza é restrito a um pequeno grupo vem sendo quebrada com o decorrer dos últimos nove anos analisados sobre o ensino de ciências, sendo possível observar o crescente volume de pesquisas que abordam os diferentes aspectos da educação escolar relacionado com o ensino de ciências.

Levando em conta as abordagens e o tipo de estudos sobre o ensino de Ciências ao ter sido analisados os artigos, pode-se comprovar o processo gradual de produção, toda via mesmo em crescimento, verifica-se que ainda há uma deficiência quando se comparado a outras áreas.

Nota-se que existe uma deficiência em algumas das temáticas abordadas dentro da área de ensino de ciências nos anos iniciais de formação, bem como a uma grande diferença entre as temáticas abordadas dentro da área de ensino de ciências. Averigua isso quando ao se voltar com um olhar crítico para o gráfico 2 é reparado o desnivelamento entre as categorias. .

Vale salientar que esta desproporção também é notada quando se observa o número de publicações e periódicos. Como foi possível conferir no gráfico 1, o periódico que obteve maior quantidade de publicação de artigos foi o de Ciência e Educação em contraste com de Ensino de Ciência e Tecnologia com apenas 1% do total de produções durante estes nove anos.

Por ultimo, mas essencial, é importante que o ensino de ciências seja abordado com uma maior frequência, além de que seja estimulado ao professor a realização de pesquisas que envolvam o conhecimento científico junto com os alunos, para que através da experimentação possam gerar maior acúmulo de conhecimento levando-o para o cotidiano, formando não só um pesquisador como também um ser humano crítico e consciente da importância de se estudar as ciências como um todo.

REFERÊNCIAS

- BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. (1998). **PARÂMETROS CURRICULARES NACIONAIS: Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental**; Brasília: MEC / SEF, p. 138
- FOUREZ, Gérard. (2003). **Crisis in science teaching?**. Investigações em Ensino de Ciências, v. 8(2), p. 109-123.
- GARNER, Jane; ROBERTSON, Sabina. (2002). **Conducting a literature review**; In: <http://www.lib.unimelb.edu.au/postgrad/litreview/gettingstarted.html>; Acesso em: 04/08/2016 as 22h35min
- GATTI, Bernardete A. (2008). **Análise das políticas públicas para formação continuada no Brasil, na última década**; Revista Brasileira de Educação; 2008, v. 13 n. 37 jan./abr.
- GIL, Antônio Carlos. (2008). **Como elaborar projetos de pesquisa**. São Paulo: Atlas, 4. ed.
- LIMA; Maria Dóris Araújo de; ALMEIDA, Thaís Cabral de. (2010). **Discussões sobre a inserção das tecnologias de informação e comunicação (tics) no currículo escolar e no planejamento de ensino**, In: [http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/85126735/discussoes-sobre-a-insercao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-\(tics\)-no-curriculo-esco.pdf](http://maratavarespsictics.pbworks.com/w/file/attach/85126735/discussoes-sobre-a-insercao-das-tecnologias-de-informacao-e-comunicacao-(tics)-no-curriculo-esco.pdf); Acesso em: 15/08/2016, 22:28
- MOREIRA Walter. (2004). **Revisão de Literatura e Desenvolvimento Científico: conceitos e estratégias para confecção**, Janus, Lorena, nº 1, Vol 2º
- OVIGLI, Daniel Fernando Bovolenta; BERTUCCI, Monike Cristina Silva. (2009). **A formação para o ensino de ciências naturais nos currículos de pedagogia das instituições públicas de ensino superior paulistas**; Ciências & Cognição; Vol 14 (2): 194-209
- VAVERKA, Karen; FENN, Stella. (2002). **Background research: the review of literature**. Collaborative Research Network. In: <http://kancrn.kckps.k12.ks.us/guide/literature.html> Acesso em: 01/08/2016 as 10:35
- WERTHEIN, Jorge; CUNHA, Célio da. (2009). **Ensino de Ciências e Desenvolvimento: O QUE PENSAM OS CIENTISTAS**. Brasília: UNESCO, Instituto Sangari. 2.ed, 276 p.
- WOODWARD, Anthony M. (1977). **The roles of reviews in information transfer**. Journal of American Society for Information Science, p. 175-180.

EXTRAÇÃO E ANÁLISE DO ÓLEO ESSENCIAL DE *PROTIUM HEPTAPHYLLUM*: UM RECURSO DIDÁTICO-PEDAGÓGICO NO ENSINO DE QUÍMICA ORGÂNICA

Sidney Gonçalo de Lima

Universidade Federal do Piauí – UFPI,
Departamento de Química
Teresina – PI

Eduard David Simões Mourão

Universidade Federal do Piauí – UFPI,
Departamento de Química
Teresina – PI

Beatriz da Silva Rodrigues

Universidade Federal do Piauí – UFPI,
Departamento de Biologia
Teresina – PI

Giovanna Morghanna Barbosa do Nascimento

Universidade Federal do Piauí – UFPI,
Departamento de Biologia
Teresina – PI

Josieli Lima da Silva

Universidade Federal do Piauí – UFPI,
Departamento de Biologia
Teresina – PI

Wanessa Sales de Almeida

Universidade Federal do Piauí – UFPI,
Departamento de Química
Teresina – PI

Luciana Nobre de Abreu Ferreira

Universidade Federal do Piauí – UFPI, Curso de
Licenciatura em Ciências da Natureza
Teresina – PI

Francisco Eroni Paz Santos

Universidade Federal do Piauí – UFPI,

Departamento de Química
Teresina – PI

RESUMO: O objetivo deste trabalho foi possibilitar o exercício do conhecimento adquirido por graduandos em Biologia ao longo da disciplina de Química Orgânica (OQ), através da extração de óleo essencial da resina almécega (*Protium heptaphyllum*), uma planta medicinal, amplamente distribuído em nossa região, cuja resina é comumente encontrada nos mercados locais. A extração foi realizada por hidrodestilação (sistema tipo Clevenger). O experimento foi adotado na disciplina OQ aplicada às ciências biológicas. A identificação e quantificação dos constituintes foi feita por GC-MS. 27 constituintes (54%) foram identificados em um rendimento de 1,66%. Os principais componentes foram o l-limoneno (36,64%) e o p-cimeno (12,94%). A metodologia de ensino mostrou-se um recurso interessante na aprendizagem e contextualização da Química Orgânica, proporcionando a integração entre os diversos tópicos estudados ao longo da disciplina com aqueles adquiridos anteriormente.

PALAVRAS-CHAVE: *Protium heptaphyllum*, Cromatografia, ensino de química

ABSTRACT: The objective of this work was to make possible the exercise of the knowledge

acquired by undergraduate students in Biology throughout the discipline of Organic Chemistry (OQ) through the extraction of essential oil from the almécega resin (*Protium heptaphyllum*), a medicinal plant, widely distributed in our region, whose resin is commonly found in local markets. The extraction was carried out both by hydrodistillation (Clevenger type system). The experiment was adopted in the OQ discipline applied to biological sciences. The identification and quantification of the constituents was done by GC-MS. 27 constituents (54%) were identified in a yield of 1.66%. The major components were *l*-limonene (36.64%) and *p*-cymene (12.94%). The teaching methodology proved to be an interesting resource in the learning and contextualization of Organic Chemistry by providing the integration among the several topics studied throughout the discipline with those acquired previously.

KEYWORDS: *Protium heptaphyllum*, Chromatography, chemistry education

1 | INTRODUÇÃO

A Química Orgânica está envolvida em vários processos tecnológicos, sendo uma importante ferramenta no desenvolvido econômico de um país. Entretanto, é necessário que ocorra uma interação com as demais áreas de pesquisa, cabendo destacar aqui as Ciências Biológicas. Uma intercontextualidade entre a Química Orgânica e as Ciências Biológicas fortalece o conhecimento ao mesmo tempo em que promove uma maior compreensão dos acontecimentos em nível molecular (CORREIA et al., 2002).

A passividade dos estudantes no modelo de ensino tradicionalista, com o professor explicando o assunto e o aluno sendo um mero ouvinte, vem recebendo críticas nos últimos anos. Diante de tal situação, a utilização de atividades experimentais possibilita a contextualização do conteúdo, permitindo a conexão entre teoria e prática, tornando as aulas mais dinâmicas e participativas; paralelamente, estabeleceu-se uma relação de interdisciplinaridade que desperta o interesse dos alunos, contribuindo com o aprendizado (GUIMARÃES, 2009).

A utilização de produtos naturais em atividades experimentais favorece o processo de ensino/aprendizagem de Química Orgânica ao permitir a identificação de diversos grupos funcionais ao mesmo tempo em que se trabalha a nomenclatura e a atividade desses grupos. (LOYOLA e SILVA, 2017).

A espécie *Protium heptaphyllum* (Figura 1), pertence à família Burseraceae, a qual compreende cerca de 16 gêneros e 800 espécies de plantas dispostas em regiões tropicais e subtropicais (BANDEIRA et al., 2002), sendo uma árvore de médio porte, a almecegueira pode apresentar cerca de 10 a 15 metros de altura.



Figura 1. *Protium heptaphyllum* (Almecegueira ou Breu branco) é uma árvore frutífera de copa densa, pertencente à família Burseraceae, sua casca possui uma resina aromática que é usada para fins medicinais ou como incenso. Protege a planta de fungos e bactérias quando sofridas injúrias ao seu tronco e casca, possui cor branca-esverdeada e cheiro forte.

Imagem A = adaptada de: www.arvores.brasil.nom.br; Imagem B = adaptada de <https://commons.wikimedia.org> (Tarcísio Leão); Imagem C = adaptada de: <http://amazonforestrading.com.br>; Imagem D = próprio autor.

No Brasil, é encontrada na região Amazônica, no Piauí, na Bahia, em Minas Gerais e Goiás, e em outros países como Suriname, Colômbia, Venezuela e Paraguai (CITÓ et al., 2003), Figura 2. Seu fruto é comestível e levemente ácido, atraindo animais de diversas espécies. A planta produz também uma resina oleosa, conhecida como breu branco ou almecega do Brasil, que possui vasta utilização, sendo aproveitada na medicina popular como analgésico, cicatrizante e expectorante; na calafetagem de embarcações, na confecção de incensos e repelentes contra insetos, e na indústria de verniz. (MAIA et al., 2000).



Figura 2. Regiões de presença da espécie *Protium heptaphyllum* no território nacional.

Imagem adaptada de: <http://www.umpedeque.com.br>.

Os cursos de Ciências Exatas e Biológicas estão sofrendo um processo de esvaziamento nas universidades brasileiras. Nos últimos vestibulares, a concorrência nos cursos de licenciaturas tem diminuído, assim como o número de matriculados, que mesmo após ingressarem na universidade desistem da carreira. Aliado a isso, critica-se com bastante frequência os processos de seleção e, ainda, a falta de profissionais com formação adequada no ensino médio, tanto privado, quanto público. E essa falta de profissionais interfere diretamente no mercado de trabalho, que é obrigado a recorrer a outros profissionais para assumirem as vagas de emprego destinadas a essas carreiras, especialmente, no interior do país e, ainda, no conhecimento dos alunos que chegam ao ensino superior.

Dessa forma, há uma necessidade ou preocupação dos professores do ensino superior em preparar seus egressos e diminuir a evasão. Nesse sentido a UFPI tem priorizado em planos de cursos aulas concomitantes de teoria e prática, ou seja, conhecimentos teóricos básicos de Química, sempre associados a experimentos, que motivem e facilitem o ensino-aprendizagem. Assim, no experimento proposto foi realizada a extração e análise de óleo essencial da resina de almecega (*Protium heptaphyllum*) pelos alunos do curso de Biologia da Universidade Federal do Piauí, na disciplina Química Orgânica ofertada no Departamento de Química, visando uma melhor associação dos conhecimentos teórico-práticos e conseqüentemente, maiores motivação e possibilidades de aprendizagem.

2 | METODOLOGIA

O trabalho foi realizado como método alternativo de atividade avaliativa na disciplina de Química Orgânica para Ciências Biológicas/ Licenciatura. A atividade consistiu em cinco etapas principais: levantamento bibliográfico da espécie; coleta da resina; obtenção do óleo essencial; análise e discussão dos resultados.

Durante todo o experimento de extração e análise do óleo essencial, foi possibilitado ao estudante realizar um resgate de conteúdos vistos ao longo da disciplina de Química Orgânica além de permitir a integração entre conteúdos adquiridos em outras disciplinas do curso de Biologia.

A aquisição e extração do óleo essencial, comum em mercados centrais da região, foi feita em um município vizinho à UFPI, em um estabelecimento comercial em novembro de 2016.

A extração do material vegetal foi feita em aparelho do tipo Clevenger. A resina foi triturada em gral com pistilo de porcelana e submetido ao processo de hidrodestilação durante 3 horas. Cerca de 200 mL de hidrolato foi também submetido à extração em éter etílico. A fase diclometânica foi seca com sulfato de sódio anidro e concentrado em evaporador rotativo. O óleo essencial foi coletado em frasco de vidro de 5 mL, seco com sulfato de sódio anidro, filtrado e conservado a -5°C .

A análise por CG-EM foi realizada por Sistema de Cromatografia de Gás Multidimensional MDGC/GCMS-2010 SHIMADZU, obedecendo às seguintes condições de análise: temperatura do injetor de 250°C e temperatura inicial do forno de $50^{\circ}\text{C min}^{-1}$, apresentando duas rampas de aquecimento, sendo uma de $5^{\circ}\text{C min}^{-1}$ até 180°C , permanecendo por 1 min; a segunda $10^{\circ}\text{C min}^{-1}$ até 260°C , permanecendo por 10 min e a temperatura da interface de 250°C . Para a cromatografia dos componentes foi empregada uma coluna RTX- 5MS. Os dados da análise por CG-EM foram obtidos através do software do equipamento e identificados por comparação com banco de dados da biblioteca do mesmo, bem como dados da literatura.

A identificação dos compostos foi realizada por meio do software GCMS Postrun Analysis, no qual foram integrados cinquenta picos da amostra no perfil cromatográfico, considerando as identificações de maior similaridade.

3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A disciplina de Química Orgânica para Biologia, oferecida pelo Departamento de Química da UFPI, foi planejada de forma a proporcionar ao discente uma aproximação teórica com vistas à compreensão sobre noções elementares de grupos funcionais, nomenclatura, propriedades químicas e físicas dos compostos orgânicos; aliado a isso, uma etapa prática com experimentos que abordem: técnicas de separação, purificação e identificação de compostos orgânicos, permitindo relação teórico-prática.

A etapa de pesquisa bibliográfica foi baseada na leitura de uma série de artigos relacionados à temática óleo essencial, para a qual os alunos tiveram que avaliar aspectos como composição química e propriedades biológicas, buscando aperfeiçoar o domínio da escrita, bem como a apropriação da linguagem científica, de modo a conhecerem a estrutura química, nomenclatura e propriedades biofarmacológicas dos constituintes químicos presentes na amostra.

Todos os conhecimentos teóricos adquiridos ao longo da disciplina, aliados à pesquisa bibliográfica, foram utilizados para a realização da atividade experimental, a qual compreendeu desde a coleta do material botânico até a extração, obtenção e análise do óleo essencial, contextualizando o conteúdo teórico e familiarizando o aluno com a linguagem dos textos científicos e a forma de escrita de artigos científicos.

A etapa referente identificação qualitativa e quantitativa da composição química foi realizada por Cromatografia Gasosa acoplada a Espectrometria de Massas (CG-EM), proporcionando um aperfeiçoamento dos conhecimentos já adquiridos com práticas experimentais anteriores, nas quais foram abordadas as técnicas de cromatografia clássica: cromatografia em camada delgada e cromatografia em coluna aberta.

Técnicas cromatográficas modernas de separação e análise, tal como a cromatografia gasosa aplicada a espectrometria de massas (CG-EM), cujos resultados são apresentados na **Tabela 1** e **Figura 2**, têm se tornado comuns entre os vários grupos de pesquisa em produtos naturais em todo o país, entretanto, sua aplicação em disciplinas não tem sido explorada, tampouco associada a técnicas cromatográficas clássicas de extração e identificação. O uso da técnica CG-EM, embora apresente fundamentos teóricos de difícil entendimento para um aluno de Biologia, é de fundamental importância porque torna o experimento mais realístico para o aluno, pois, ao final do processo de extração do óleo essencial, ele será capaz de associá-lo às técnicas clássicas de separação e identificação, as quais incluem identificar e quantificar a composição de um óleo essencial, observar o perfil cromatográfico e o tempo de eluição, calcular o índice de retenção, volatilização e afinidade para com a fase estacionária. Tais procedimentos certamente deixam os alunos mais interessados em alcançar o resultado.

Além disso, a técnica CG-EM permite uma aproximação do discente com softwares utilizados na construção de estruturas e identificação dos compostos presentes no óleo extraído, aplicando seus conhecimentos acerca da complexidade das moléculas orgânicas, estrutura, nomenclatura dos compostos, identificação de radicais e grupos funcionais.

Como pode ser visto na **Tabela 1** e **Figura 3**, a análise da fração volátil do óleo por CG-EM obtido da resina de almécega (*Protium heptaphyllum*) permitiu a identificação de 27 constituintes químicos representando 93 % do total, com rendimento de 1,66 %. Os componentes majoritários foram o *l*-limoneno (36,64), *p*-cimeno (12,94%), (+) 3-careno (11,80%), eucaliptol (11,41%) e *l*- α -terpineol (5,47%). O perfil cromatográfico do óleo essencial é apresentado na **Figura 3**, com a estrutura química de seus

principais constituintes.

T.R.	Composto	IK	Área (%)
6,294	α -tujeno	931	0,32
6,481	α -pipeno	939	1,56
7,425	1,3,5 cicloheptatrieno	956	1,14
	3,7,7 trimetil		
7,497	Sabineno	976	0,61
7,6	β -pineno	980	0,49
8,337	α -felandreno	1005	2,3
8,525	(+)-3-careno	1011	11,80
8,677	α -terpineno	1018	0,19
8,931	<i>p</i> -cimeno	1026	12,94
9,106	<i>l</i> -limoneno	1031	36,64
9,159	Eucaliptol	1033	11,41
9,882	γ -terpineno	1062	0,22
10,267	Óxido de linalol	1074	0,13
11,041	<i>l</i> -linalol	1098	1,08
12,226	Óxido de limoneno		0,10
12,457	Cânfora	1143	0,24
12,895	α -felandren-8-ol	1166	1,16
13,417	Terpineno-4-ol	1177	0,79
13,534	-	-	0,23
13,64	<i>p</i> -cimeno-8-ol	1183	0,79
13,7	Criptona	1188	0,49
13,833	<i>l</i> - α -terpineol	1189	5,47
14,157	-	-	1,44
14,362	2,4-cicloheptadien-1-ono	-	0,08
14,629	<i>trans</i> -(+)-carveol	1217	0,42
14,974	<i>cis</i> -carveol	1229	0,16
15,268	Culminal	-	0,16
15,377	<i>l</i> -carvona	1242	0,61
15,683	Piperitona	1282	0,45

Tabela 1. Principais constituintes identificados no óleo essencial da resina de almécega (*Protium heptaphyllum*)

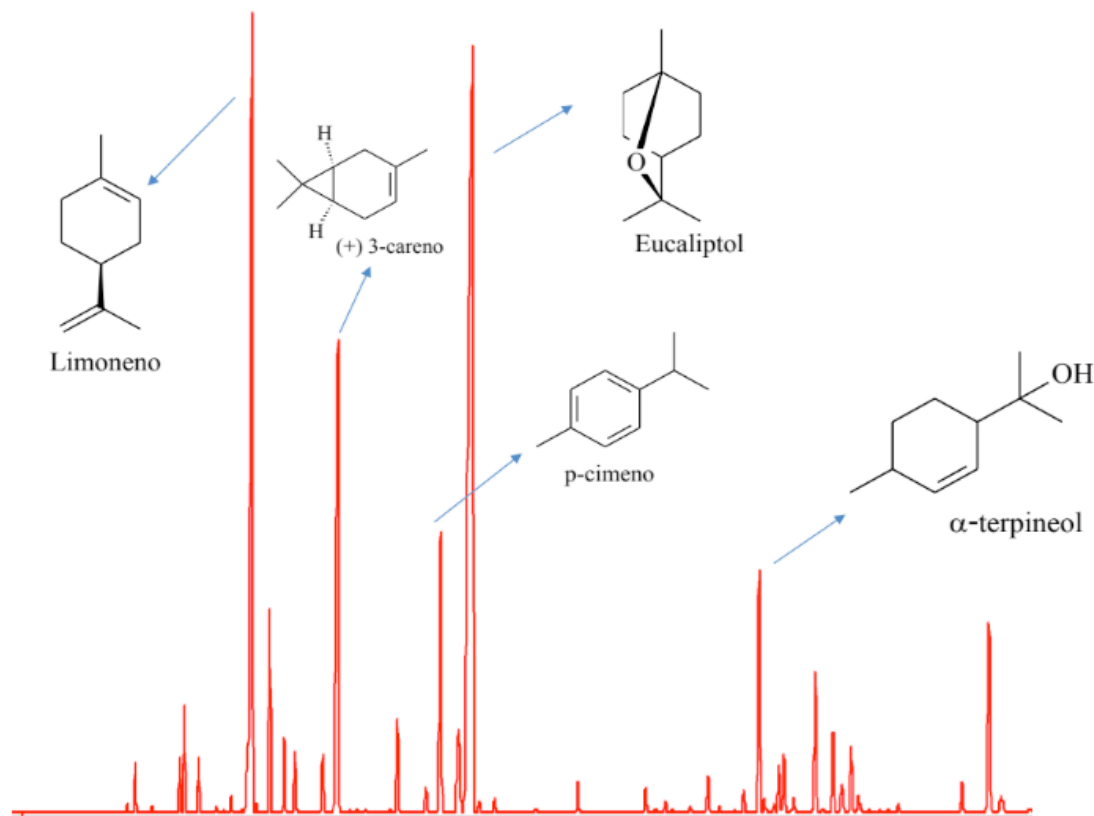


Figura 3. Perfil cromatográfico (CG-EM) do óleo essencial da resina de *Protium heptaphyllum*, mostrando estruturas dos principais componentes.

Atividades associadas aos componentes majoritários encontrados no óleo essencial obtido a partir da resina de almécega (*Protium heptaphyllum*) foram reunidos na Tabela 2, na qual está destacado algumas das atividades farmacológicas.

Composto	Área (%)	Atividade/uso	Referência
l-limoneno	36,64	Anti-Leishmania Acaricida Antioxidante Ansiolítico	ARRUDA et al., 2009 PEIXOTO et al., 2015; FERRARINI et al., 2008 BACANLI et al., 2015 LIMA et al., 2013
p-cimeno	12,94	Efeito relaxante no músculo liso da traqueia Acaricida Anti-bacteriano Antinoceptivo e anti- inflamatório Antifúngico	SILVA et al., 2014 SHANG et al., 2016 MILADI et al., 2017 QUINTANS et al., 2013 KORDALI et al., 2008
(+) 3 careno	11,80	Inseticida	VIEGAS JÚNIOR, 2003

Eucaliptol	11,41	Antiasmático Bloqueador dos canais de cálcio Anti-inflamatório Antimutagênico	JUERGENS et al., 2003; JUERGENS et al., 2004 SOARES et al., 2005 JUERGENS et al., 2017 NIKOLIC et al., 2011; Mitic-CULAFIC et al., 2009
l-α-terpineol	5,47	Antifúngico Vasodilatador Antinoceptivo Gastroprotetor Anticonvulsivante	PINTO et al., 2014; Zhou et al., 2014 RIBEIRO et al., 2010 QUINTANS-JÚNIOR et al., 2011; OLIVEIRA et al., 2012 SOUZA et al., 2011 SOUSA et al., 2007

Tabela 2- Atividades biológicas dos compostos majoritários do óleo essencial obtido a partir da resina de (*Protium heptaphyllum*).

É importante lembrar que, além dos benefícios observados durante a atividade experimental, os alunos também tiveram oportunidade de tratar o tema de forma contextualizada, como na etapa de aquisição da resina. Durante o momento da compra, as interações estabelecidas entre os alunos e o vendedor, especialmente na forma de indagações sobre o local de obtenção da resina e uso popular da mesma, proporcionaram aos alunos uma noção de coleta de dados através da etnobotânica.

Além disso, ao longo do levantamento bibliográfico da espécie, foi possível obter uma noção, ainda que geral, acerca da taxonomia vegetal, uma vez que é necessário classificar a planta da qual a resina é proveniente no que tange à família (*Burseraceae*), gênero (*Protium*) e espécie (*Protium heptaphyllum*). Tais informações são de extrema importância para o reconhecimento da espécie estudada e são frequentemente coletadas ao longo do curso de Biologia, tanto para classificação vegetal, quanto animal, abordando também aspectos relativos à ecologia da planta analisada, mostrando sua distribuição geográfica e a sua relação com a fauna local. Além disso, os alunos puderam também observar a importância da planta na medicina popular e na indústria.

No decorrer do experimento, foi possível construir conhecimentos em diversas etapas. Por exemplo, os alunos tiveram a possibilidade de discutir conteúdos conceituais na busca de entendimento sobre a necessidade da maceração da resina, relacionando saberes quanto à área de contato e a velocidade de reação; durante a extração líquido-líquido, o óleo que se encontrava junto à fase aquosa, precisou ser seco empregando um agente higroscópico (que absorve água com facilidade), levando à compreensão acerca da separação óleo-água, ilustrando de forma simples a diferença de polaridade e forças intermoleculares, ao mesmo tempo em que resgatou conhecimentos trabalhados na disciplina de Química Inorgânica, possibilitando o reconhecimento de um sal inorgânico como um agente de higroscópico.

Para a finalização das atividades, foi realizada uma avaliação com o intuito de analisar as contribuições dos experimentos desenvolvidos ao longo do semestre. O resultado dessa análise demonstrou que a grande maioria dos alunos avaliaram de forma positiva a metodologia adotada, especialmente para o último experimento, de Extração de Óleo Essencial de plantas aromáticas, o qual, conforme explicitado anteriormente, envolveu levantamento bibliográfico, produção de exsicata, uso de software e aplicação de vários conteúdos teóricos associados a esse experimento. Na avaliação da escrita do relatório, a qual foi solicitada na forma de artigo científico segundo as normas de uma revista indicada e, também, pelas discussões tecidas no final da disciplina, observou-se que o mesmo proporcionou aos alunos um desenvolvimento maior da capacidade de leitura, reflexão, senso crítico e interesse pela pesquisa.

4 | CONCLUSÃO

A extração de óleo essencial por hidrodestilação e análise por CG-EM foi aplicada em uma disciplina de Química Orgânica para Biologia, contribuindo de forma significativa para o aprendizado dos alunos, por permitir uma correlação direta entre teoria e prática. O entusiasmo e o crescimento intelectual adquirido por esse tipo de experimento, certamente, resultou em relevantes contribuições para a formação dos alunos e influenciaram positivamente suas decisões em seguir estudos de pós-graduação e carreiras científicas.

Este estudo mostrou-nos, também, que um maior empenho do professor, como principal agente articulador do processo de ensino-aprendizagem, em assumir uma nova postura didática na abordagem dos conteúdos químicos, de maneira a explorar mais intensamente experimentos em intrínseca relação com a teoria, provavelmente ajudará a reduzir o sentimento de rejeição e antipatia que a maior parte dos alunos dedica a esta disciplina, sendo uma alternativa viável para reduzir a evasão do curso e, conseqüentemente, facilitar o processo de ensino/aprendizagem.

5 | AGRADECIMENTOS

Laboratório de Geoquímica Orgânica da UFPI (LAGO-UFPI), PETROBRAS, PIBIC-UFPI.

REFERÊNCIAS

ARRUDA, D.C.; MIGUEL, D.C.; YOKOYAMA-YASUNAKA, J.K.U.; KATZIN, A.M. e ULIANA, S.R.B. Inhibitory activity of limonene against Leishmania parasites in vitro and in vivo. **Biomedicine & Pharmacotherapy**, v. 63, p. 643-649, 2009.

- BACANLI, M.; BASARAN, A.A. e BASARAN, N. **The antioxidant and antigenotoxic properties of citrus phenolics limonene and naringin**. Food and Chemical Toxicology, v. 81, p. 160-170, 2015.
- BANDEIRA, P.N.; PESSOA, O.D.L.; TREVISAN, M.T.S. e LEMOS, T.L.G. **Metabólitos secundários de Protium heptaphyllum March**. Química Nova, v. 25, p. 1078-1080, 2002.
- CORREIA, C.R.D.; COSTA, P.R.R. e FERREIRA, V.F. **Vinte e cinco anos de reações, estratégias e metodologias em química orgânica**. Química Nova, v. 25, supl.1, p. 74-81, 2002.
- CITÓ, A.M.G.L. et al. **Resina de Protium heptaphyllum march (Burseraceae): composição química do óleo essencial e avaliação citotóxica frente a Artemia salina Leach**. Anais da Associação Brasileira de Química, v.52, n.2, p.71-73, 2003.
- FERRARINI, S.R.; DUARTE, M.O.; ROSA, R.G.; ROLIM, V.; EIFLER-LIMA, V.L.; POSER, G. e RIBEIRO, V.L.S. **Acaricidal activity of limonene, limonene oxide and β -amino alcohol derivatives on Rhipicephalus (Boophilus) microplus**. Veterinary Parasitology, v. 157, p. 149-153, 2008.
- GUIMARÃES, C.C. **Experimentação no ensino de química: caminhos e descaminhos rumo à aprendizagem significativa**. Química Nova na Escola, v. 31, n. 3, 2009.
- JUERGENS, L.J.; RACKÉ, K.; TULETA, I.; STOEBER, M. e JUERGENS, U.R. **Anti-inflammatory effects of 1,8-cineole (eucalyptol) improve glucocorticoid effects in vitro: A novel approach of steroid-sparing add-on therapy for COPD and asthma**. Synergy, v. 5, p. 1-8, 2017.
- JUERGENS, U.R.; ENGELEN, T.; RACKÉ, K.; STÖBER, M.; GILLISEN, A. e VETTER, H. **Inhibitory activity of 1,8-cineol (eucalyptol) on cytokine production in cultured human lymphocytes and monocytes**. Pulmonary Pharmacology & Therapeutics, v. 17, p. 281-287, 2004.
- KORDALI, S.; CAKIR, A.; OZER, H.; CAKMAKCI, R.; KESDEK, M. e METE, E. **Antifungal, phytotoxic and insecticidal properties of essential oil isolated from Turkish Origanum acutidens and its three components, carvacrol, thymol and p-cymene**. Bioresource Technology, v. 99, p. 8788-8795, 2008.
- LIMA, N.G.P.B.; SOUSA, D.P.; PIMENTA, F.C.F.; ALVES, M.F.; SOUZA, F.S.; MACEDO, R.O.; CARDOSO, R.B.; MORAIS, L.C.S.L.; DINIZ, M.F.F.M.D. e ALMEIDA, R.N. **Anxiolytic-like activity and GC-MS analysis of (R)-(+)-limonene fragrance, a natural compound found in foods and plants**. Pharmacology, Biochemistry and Behavior, v. 130, p. 450-454, 2013.
- LOYOLA, C.O.B. e SILVA, F.C. **Plantas medicinais: uma oficina temática para o ensino de grupos funcionais**. Química Nova na Escola, v. 39, n. 1, p. 59-67, 2017.
- MAIA, R.M.; BARBOSA, P.R.; CRUZ, F.G.; ROQUE, N.F. e FASCIO, M. **Triterpenos da resina de Protium heptaphyllum March (Burseraceae): Caracterização em misturas binárias**. Química Nova, v. 23, n. 5, p. 623-626, 2000.
- MILADI, H.; ZMANTAR, T.; KOUIDHI, B.; QURASHI, Y.M.A.; BAKHROUF, A.; CHAABOUNI, Y.; MAHDOUANI, K. e CHAIEB, K. **Synergistic effect of eugenol, carvacrol, thymol, p-cymene and γ -terpinene on inhibition of drug resistance and biofilm formation of oral bacteria**. Microbial Pathogenesis, v. 112, p. 156-163, 2017.
- MITIC-CULAFIC, D.; ZEGURA, B.; NIKOLIC, B.; VUKOVIC-GACIC, B.; KNEZEVIC-VUKCEVIC, J. e FILIPIC, M. **Protective effect of linalool, myrcene and eucalyptol against t-butyl hydroperoxide induced genotoxicity in bacteria and cultured human cells**. Food and Chemical Toxicology, v. 47, p. 260-266, 2009.
- NIKOLIC, B.; MITIC-CULAFIC, D.; VUKOVIC-GACIC, B. e KNEZEVIC-VUKCEVIC, J. **Modulation of genotoxicity and DNA repair by plant monoterpenes camphor, eucalyptol and thujone in**

Escherichia coli and mammalian cells. Food and Chemical Toxicology, v. 49, p. 2035-2345, 2011.

OLIVEIRA, M.G.B.; MARQUES, R.B.; SANTANA, M.F.; SANTOS, A.B.D.; BRITO, F.A.; BARRETO, M.O.; SOUSA, D.P.; ALMEIDA, F.R.C.; BADAUÊ-PASSOS JÚNIOR, D.; ANTONIOLLI, A.R. e QUINTANS-JÚNIOR, L.J. **α -Terpineol reduces mechanical hypernociception and inflammatory response.** Basic & Clinical Pharmacology & Toxicology, v. 111, p. 120-125, 2012.

PEIXOTO, M.G.; COSTA-JÚNIOR, L.M.; BLANK, A.F.; LIMA, A.S.; MENEZES, T.S.A.; SANTOS, D.A.; ALVES, P.B.; CAVALCANTI, S.C.H.; BACCI, L. e ARRIGONI-BLANK, M.F. **Acaricidal activity of essential oils from *Lippia alba* genotypes and its major components carvone, limonene, and citral against *Rhipicephalus microplus*.** Veterinary Parasitology, v. 210, p. 118-122, 2015.

PINTO, E.; GONÇALVES, M.J.; OLIVEIRA, P.; COELHO, J.; CAVALEIRO, C. e SALGUEIRO, L. **Activity of *Thymus caespititius* essential oil and α -terpineol against yeasts and filamentous fungi.** Industrial Crops and Products, v. 62, p. 107-112, 2014.

QUINTANS, J.S.S.; MENEZES, P.P.; SANTOS, M.R.V.; BONJARDIM, L.R.; ALMEIDA, J.R.G.S.; GELAIN, D.P.; ARAÚJO, A.A.S. e QUINTANS-JÚNIOR, L.J. **Improvement of p-cymene antinociceptive and anti-inflammatory effects by inclusion in β -cyclodextrin.** Phytomedicine, v. 20, p. 436-440, 2013.

QUINTANS-JÚNIOR, L.J.; OLIVEIRA, M.G.B.; SANTANA, M.F.; SATANA, M.T.; GUIMARÃES, A.G.; SIQUEIRA, J.S.; SOUSA, D.P. e ALMEIDA, R.N. **α -Terpineol reduces nociceptive behavior in mice.** Pharmaceutical Biology, v. 49, n. 6, p. 583-586, 2011.

RIBEIRO, T.P.; PORTO, D.L.; MENEZES, C.P.; ANTUNES, A.A.; SILVA, D.F.; SOUSA, D.P.; NAKAO, N.S.; BRAGA, V.A. e MEDEIROS, I.A. **Unravelling the cardiovascular effects induced by α -terpineol: A role for the nitric oxide–cGMP pathway.** Clinical and Experimental Pharmacology and Physiology, v. 37, p. 811-816, 2010.

SHANG, X.; WANG, Y.; ZHOU, X.; GUO, X.; DONG, S.; WANG, D.; ZHANG, J.; PAN, H.; ZHANG, Y. e MIAO, X. **Acaricidal activity of oregano oil and its major component, carvacrol, thymol and p-cymene against *Psoroptes cuniculi* in vitro and in vivo.** Veterinary Parasitology, v. 226, p. 93-96, 2016.

SILVA, Y.M.S.; SILVA, M.T.A.; SAMPAIO, P.A.; QUINTANS, J.S.S.; QUINTANS-JÚNIOR, L. e RIBEIRO, L.A.A. **Relaxant effect of carvacrol, citronellal and p-cymene, monoterpenes present in thymus and cymbopogon species, in guinea-pig trachea: a comparative study.** Journal of Medicinal Plant Research, v. 8, n. 24, p. 881-888, 2014.

SOARES, M.C.M.S.; DAMIANI, C.E.N.; MOREIRA, C.M.; STEFANON, I. e VASSALLO, D.V. **Eucalyptol, an essential oil, reduces contractile activity in rat cardiac muscle.** Brazilian Journal of Medical and Biological Research, v. 38, p. 453-461, 2005.

SOUSA, D.P.; QUINTANS JÚNIOR, L. e ALMEIDA, R.N. **Evolution of the anticonvulsant activity of α -terpineol.** Pharmaceutical Biology, v. 45, n. 1, p. 69-70, 2007.

SOUZA, R.H.L.; CARDOSO, M.S.P.; MENEZES, C.T.; SILVA, J.P.; SOUSA, D.P. e BATISTA, J.S. **Gastroprotective activity of α -terpineol in two experimental models of gastric ulcer in rats.** DARU Journal of Pharmaceutical Sciences, v. 19, n. 4, 2011.

VIEGAS JÚNIOR, C. **Terpenos com atividade inseticida: uma alternativa para o controle químico de insetos.** Química Nova, v. 26, n. 3, 2003.

ZHOU, H.; TAO, N. e JIA, L. **Antifungal activity of citral, octanal and α -terpineol against *Geotrichum citri-aurantii*.** Food Control, v. 37, p. 277-283, 2014.

RELATO DE EXPERIÊNCIA DE ESTÁGIO SUPERVISIONADO III: UMA VIVÊNCIA POSITIVA COM APICULTORES DA CIDADE DE JAGUARARI

Ruth Lêdja da Silva Ferreira de Araújo

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano
Senhor do Bonfim—Bahia

Calixto Júnior de Souza

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano
Senhor do Bonfim-- Bahia

Ester Doanni da Silva Ferreira Dias

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano
Senhor do Bonfim—Bahia

Andrezza Tuanny Martins da Silva

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano
Senhor do Bonfim-- Bahia

Maria Muritiba de Oliveira

Instituto Federal de Educação, Ciência e
Tecnologia Baiano
Senhor do Bonfim-- Bahia

INTRODUÇÃO

A escolha pela área da Apicultura para realização do estágio foi motivada por conversas com apicultor da região, conhecendo um pouco das dificuldades enfrentadas pelos mesmos, com isso fomos percebemos que eles não tinham assistência técnica, nem incentivo para trabalhar na Apicultura, tudo isso motivou o desejo de trabalhar com Apicultura, tendo em

vista a importância econômica dessa atividade para a agricultura familiar e para a preservação da flora nativa, com isso percebemos que poderíamos contribuir com eles, e ajudá-los a valorizar a atividade apícola somando nosso conhecimento com o deles. Uma das maiores motivações que impulsionou a realização desse projeto foi a falta de visibilidade da apicultura local, por isso o intuito desse projeto foi valorizar a apicultura local, diversificar a venda de produtos e capacitar os apicultores .

O Brasil é, atualmente, o sexto maior produtor de mel (ficando atrás somente da China, Estados Unidos, Argentina, México e Canadá), entretanto, ainda existe um grande potencial apícola (flora e clima) não explorado e grande possibilidade de se maximizar a produção, incrementando o agronegócio apícola. Para tanto, é necessário que o produtor possua conhecimentos sobre biologia das abelhas, técnicas de manejo e colheita do mel, pragas e doenças dos enxames, importância econômica, mercado e comercialização (EMBRAPA, 2003).

As abelhas possuem grande importância no serviço da polinização cruzada, que constitui uma importante adaptação evolutiva das plantas, aumentando o vigor das espécies, possibilitando novas combinações de fatores hereditários e aumentando a produção de

frutos e sementes, que são responsáveis por fecundar 73% dos vegetais da nossa flora (COUTO e COUTO, 2002; FAO, 2004). A maior eficiência das abelhas como polinizadores se dá, tanto pelo seu número na natureza, quanto por sua melhor adaptação às complexas estruturas florais como, por exemplo, peças bucais e corpos adaptados para embeber o néctar das flores e coletar pólen, respectivamente (KEVAN e BAKER, 1983; PROCTOR et al., 1996).

RELATO DE EXPERIÊNCIA

É de grande importância compartilhar a experiência aprendida em sala de aula, e essa experiência têm que ser significativa não apenas para o aluno, mas também para o campo do qual o trabalho se pauta, pois dessa maneira a prática irá trazer benefícios para os alunos e os sujeitos envolvidos no estágio, Pimenta(2004) afirma:

No processo formativo o papel das teorias é iluminar e oferecer instrumentos e esquemas para análise e investigação que permitam questionar as práticas Institucionais e as ações dos sujeitos e, ao mesmo tempo, colocar elas próprias em questionamento, uma vez que as teorias são explicações sempre provisórias da realidade. (PIMENTA, 2004)

O estágio III se volta para contemplar os espaços da educação no campo, assim ampliando prática educativa, sendo elas nas comunidades do campo, cooperativas, sindicatos ou secretarias de educação rural. Sendo assim os docentes formandos se voltam para a realidade do curso. Dessa forma os estagiários desenvolveram um projeto de intervenção para ser seguido ao decorrer do estágio e assim aplicá-lo na comunidade escolhida, oferecendo sua contribuição para o desenvolvimento da comunidade.

Com isso buscou-se realizar ações que possibilitasse conhecimento aos apicultores da Região de Jaguarari. O estágio foi dividido em fases, inicialmente foi feita observações na associação e na comunidade envolvida buscando saber as dificuldades enfrentadas na atividade da apicultura e como se dar a produção dos produtos derivados desta atividade, para que se verificasse temas de relevância e utilidade a serem abordados entre os apicultores e as estagiárias, para melhor análise foi aplicado questionário (Fig. 1) que abordava temas referentes a apicultura da região. Após o período das observações e aplicação dos questionários iniciou-se as ações que foram propostas pelas Estagiárias em acordo com o presidente da Associação. As ações escolhidas para serem desenvolvidas foram : A- palestras sobre manejo e criação de abelhas e produtos de origem apícolas; ;B-oficina com as seguintes temáticas : Produção de extrato de própolis, bala e sabonete de própolis;. Para realização deste atividade foi escolhida a Associação de Apicultores de Jaguarari e região. As ações deste estágio foram desenvolvidas semanalmente no período entre 22 de novembro de 2017 a 01 de março de 2018.

As palestras (Fig. 2) envolviam os aspectos relacionados ao manejo e criação de abelhas africanizadas. Os temas das palestras foram “A anatomia das abelhas”, “Criação e manejo de abelhas”, “Instrumentos e Equipamentos da apicultura”, “Produtos oriundos da apicultura” e “Benefícios do Própolis para a Saúde”, para cada apresentação utilizou-se como recurso metodológico dinâmicas, cartazes, folders, folhetos explicativos e slides. Sempre nas apresentações era dada a oportunidade dos apicultores lançarem perguntas, sugestões e principalmente expor a sua bagagem de conhecimento relacionado ao assunto abordado.

Nas oficinas (Fig. 3 e 4) o empenho dos apicultores em participar foi impressionante, pois a cada encontro estavam presentes e convidavam outros à participarem da ação. Com isso durante as oficinas os apicultores se envolveram, buscaram conhecer assuntos novos que antes não conhecia, levantavam questionamentos entre a prática e a teoria, questionamentos este de importância para o desenvolvimento das oficinas, por meio das perguntas elaborada os estagiários buscavam respostas que pudessem esclarecer e sanar as duvidas referentes a criação de abelhas. Foram produzidos por meio das oficinas balas de mel, própolis e gengibre. Todos os apicultores auxiliaram no preparo destes produtos.

Para o preparo do sabonete líquido e em barra utilizou-se glicerina líquida e em barra, lauril, essência, corante e embalagens plásticas. Nesta oficina os apicultores foram bastante participativos.



Figura 1: Questionário

Fonte: Própria



Figura 2 : Palestra

Fonte: Própria



Figura 3: Oficina

Fonte: Própria



Figura 4: Oficina

Fonte: Própria

CONSIDERAÇÕES

O presente estagio nos possibilitou a atuação direta com os apicultores (as), proporcionando uma troca de conhecimentos com os sujeitos, alicerçando a nossa formação. Com ele desfrutamos a realidade da comunidade e os momentos difíceis devidos algumas dificuldades encontradas na atividade de apicultura. O estagio promoveu enriquecimento dos nossos conhecimentos como Licenciado em Ciências Agrárias.

REFERÊNCIAS

COUTO, R. H. N.; COUTO, L. A. **Apicultura: manejo e produtos**. 2 ed. Jaboticabal: FUNEP, 2002. 191 p.

EMBRAPA MEIO NORTE (Terezina-PI) **Apicultura: Sistema de Produção**, 3. ISSN 1678-8818. Versão Eletrônica, Jun 2003.

FAO. **Key Statistics of food and agriculture external trade**. 2004. Disponível em . Acesso em 21-09-2011

KEVEN, P.G.; BAKER, H.G. 1983. **Insects as flower visitors and pollinators**. Ann. Rev. Ent., 28: 407-53.

PROCTOR, M., YEO, P., Lack, A. **The natural history of pollination**. London, Harper Collins Publishers, 1996. 479p.

PIMENTA, Selma Garrido; LIMA, Maria Socorro Lucena. **Estágio e Docência**. São Paulo: Cortez, 2004..

OS ARRANJOS PRODUTIVOS LOCAIS DA CADEIA PRODUTIVA DO SETOR AUTOMOTIVO DO SUDESTE GOIANO

Sara da Costa Fernandes

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão – Goiás

Vagner Rosalem

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão – Goiás

Euclides Fernandes dos Reis

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão – Goiás

Márcio do Carmo Boareto

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão – Goiás

Vanessa Bitencourth dos Santos

Universidade Federal de Goiás/Regional Catalão
Catalão – Goiás

RESUMO: Os Arranjos Produtivos Locais (APLs) são organizações presentes em uma mesma região econômica e representam a cadeia produtiva de determinado setor. No Sudeste Goiano, estas organizações e a setor automotivo são significativamente importantes para a economia e o bem estar social da população. Através da oferta de emprego e renda, a região atrai mais organizações e capital humano e é uma referência para o Estado de Goiás. Nesta perspectiva, a evolução do PIB da cidade onde está instalada a montadora é evidente. Este artigo tem como objetivo

apresentar através dos dados disponibilizados pela organização, o APL da cadeia produtiva do setor automotivo do Sudeste de Goiano, assim como a importância da cadeia produtiva automobilística e os benefícios para a região. A pesquisa foi realizada por meio de um estudo de caso, cujos resultados poderão contribuir compreender a importância dos APLs para a população local do sudeste de Goiás, visando identificar os fatores para o desenvolvimento regional onde está instalada a montadora.

PALAVRAS-CHAVE: APL. Desenvolvimento. Cadeia produtiva. Setor automotivo.

ABSTRACT: Local Productive Arrangements (APLs) are organizations present in the same region and represent a productive chain of retained sectors. In Southeast of Goiás, businesses and the automotive sectors are important for the economy and the social well-being of the population. Through the offer of employment, the region attracts organizations and human capital and is a reference for the State of Goiás. From this perspective, the evolution of the PIB of the city where an automaker is installed is evident. This article contains the following market report data, as well as the productivity index of the automotive sector in the Southeast of Goiás, as well as the productive power and benefits for the region. The research was carried out through a case study,

although its results have harnessed the APLs to a local population of the southeast of Goiás, aiming to identify the factors for the regional development where an automaker is installed.

KEYWORDS: APL. Development. Productive Chain. Automotive industry

1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas três décadas a economia mundial passou por profundas transformações estruturais que provocaram alterações na geografia da economia global. Os ganhos e perdas de atividades econômicas de algumas regiões foram acompanhando unidades fabris e comerciais. Estes elementos definidos como arranjos produtivos locais (APL), fazem parte de importantes pesquisas, pois apresentam uma dinâmica vantajosa em um ambiente de globalização e competitividade (AMARAL FILHO, 2011). Para Santos; Crocco; Lemos (2002) a globalização e competitividade são inovações “que resultaram no aumento de flexibilidade os processos produtivos, que passam a atender rapidamente as modificações cada vez mais frequentes da demanda” (p. 69).

Estas modificações são caracterizadas pela descentralização de pólos industriais devido incentivos fiscais do governo de determinadas regiões. Acompanhando este processo, existe a aglomeração geográfica de outras organizações que “geram vantagens econômicas independentes, que internalizadas levam reduções de custos e melhoria dos produtos” (FERREIRA; LEMOS, 2004, p. 47).

A partir do século XX o Estado participa do desenvolvimento regional e descentralização industrial a partir de incentivos para organizações que desejam entrar em seu território. Um dos maiores beneficiários foi o setor automotivo que gera benefícios e reflexos positivos na região como a geração de empregos e renda. O Sudeste do Estado de Goiás foi o primeiro da região Centro Oeste a receber na década de 90 uma montadora de automóveis, iniciando um redesenho da localização da cadeia produtiva de veículos, antes concentrado apenas nas regiões Sul e Sudeste do país (ARAÚJO, 2014).

Neste novo cenário econômico, os APL's constituem o somatório de parceria entre organizações que resultam em retornos maiores na capacidade de cooperação, aprendizado e inovação. A proximidade territorial difunde a tecnologia e o aprendizado de um conjunto de unidades produtivas de uma cadeia, contribuindo com o crescimento e desenvolvimento regional (ARAÚJO, 2014).

Para Cassiolato; Lastres (2003), os APL's são constituídos por aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais voltados para as atividades da cadeia produtiva das organizações além da pesquisa desenvolvimento e engenharia. Nesta perspectiva, o Sudeste de Goiás representa uma importância regional por ter instalado em seu distrito industrial uma montadora que vincula e interage com outras

organizações da região com o propósito de produzir bens e serviços compondo sua cadeia produtiva.

Neste contexto, a proposta para este trabalho é apresentar o APL da montadora de veículos situada no Sudeste Goiano buscando responder a seguinte questão de pesquisa: quais são os segmentos das organizações que constituem o APL da cadeia produtiva da montadora de veículos do Sudeste Goiano e qual a sua importância para a região?

O objetivo geral do trabalho é apresentar através dos dados disponibilizados pela organização, o APL da cadeia produtiva do setor automotivo do Sudeste de Goiano. Para alcançar este objetivo este trabalho propõe descrever os principais conceitos de arranjos produtivos locais e a importância da cadeia produtiva automobilística bem como os benefícios para a região referente às organizações que se instalaram no Sudeste de Goiás em busca de crescimento.

Através de um estudo de caso, pesquisa bibliográfica e análise documental, este trabalho justifica-se pelo interesse em compreender a importância dos APL's para a população local do sudeste de Goiás, visando identificar os fatores para o desenvolvimento regional onde está instalada a montadora. O levantamento foi feito a partir de dados disponibilizados pela organização e pesquisas anteriormente realizadas sobre o assunto.

2 | REFERENCIAL TEÓRICO

2.1 Arranjos Produtivos Locais

A noção de eficiência produtiva é inicialmente discutida por A. Marshall, a partir da abordagem que o desenvolvimento está relacionado ao dinamismo tecnológico de algumas aglomerações inglesas denominados de distritos industriais (MARSHALL, 1996). O conceito de APL é definido por Porter (1988) como *cluster* que surgiu na literatura sobre economias de organizações que consistem em “concentrações geográficas e interconectadas de empresas e instituições em um determinado setor. Os clusters englobam uma série de indústrias associadas e outras entidades importantes para a concorrência” (p. 78). O autor ainda afirma que os clusters incluem os fornecedores de produtos especializados em algumas habilidades e tecnologia, se estendendo para canais e clientes (PORTER, 1998).

Para Cassiolato; Lastres (2003), os APLs são aglomerações territoriais de agentes econômicos, políticos e sociais focados em alguma atividade econômica envolvendo a participação e a interação de organizações e suas formas de representação e associação. O aprendizado apresenta uma fonte dinâmica das organizações e baseia-se na acumulação de competências das mesmas. Isto direciona a “noção econômica de

reduções de custos via usufruto de economias de escala e reduções das porosidades do processo produtivo” (SANTOS. CROCCO; LEMOS, 2002, p. 152).

Os APLs exercem um papel fundamental no desenvolvimento regional local gerando alguns benefícios como: melhoria financeira e tecnológica das organizações, geração de postos de trabalho, geração de riqueza e renda e crescimento econômico. Neste sentido, os APLs representam um papel significativo para o desenvolvimento e crescimento regional e na melhoria de qualidade de vida da população local (ISBASOIU, 2007).

A proximidade territorial proporciona as organizações externalidades positivas formadas por apoio estatal, qualificação de mão de obra, atração de organizações da mesma cadeia produtiva, fornecedores de equipamentos, fornecedores de matérias primas, conhecimento e troca de informações (NARETTO; BOTELHO; MENDONCA, 2004). A presença de externalidades através da interação entre os agentes aprimoram as organizações que adquirem habilidade de gerarem conhecimento e inovações para os processos produtivos (VARGAS, 2002).

Para a análise dinâmica dos APLs é relevante a forma de governança, ou seja, a maneira pela qual os atores do sistema produtivo se relacionam. Presente no cenário econômico da indústria, os APLs “envolvem atividades interdependentes associadas tanto organização de fluxos de produção como ao processo de geração, disseminação e uso de conhecimentos” (VARGAS, 2002, p. 12). Para Campos (2004) os APLs configuram na contribuição e integração da organização através da cooperação relacionada a uma atividade principal de alguma firma.

No setor automotivo de automóveis representam necessidades de articulação de outras organizações em um relacionamento em forma de redes. Os fluxos de negócios movimentam grande quantidade de capital que interligam aos fornecedores e prestadores de serviços especializados (ARAÚJO, 2014). Isso transforma os fluxos materiais e imateriais em relações de diversas formas e lugares e até mesmo exterior (SILVA, 2010).

Neste sentido, as organizações do setor automotivo exercem efeitos multiplicadores relacionado a vários setores da economia e são importantes para a geração de emprego e renda de forma direta ou indireta de uma determinada região. O estímulo ao crescimento e desenvolvimento deste setor são importantes para a manutenção e a expansão da atividade econômica local (ARAÚJO, 2014).

2.2 Cadeia produtiva do setor automotivo brasileiro

Uma cadeia produtiva é uma série de setores econômicos interligados entre si por relações significativas de compra e venda. Existe uma divisão de trabalho em que cada setor econômico realiza uma etapa do processo de produção. Um complexo industrial é considerado um conjunto de cadeias produtivas (HAGUENAUER; PROCHICK, 2000).

A cadeia produtiva do setor automotivo brasileiro é foco de estudo de vários

pesquisadores sobre gestão de operações devido ao desenvolvimento e importância para o país (MESQUITA; CASTRO, 2008). O *Fordismo e Toyotismo* são referências de sistemas de produção, representando relevância significativa na economia contemporânea (GABRIEL *et al* 2011).

A produção de veículos e exportações bateu recorde no Brasil em 2006 atingindo 2,9 milhões de unidades vendidas (ANFAVEA, 2007). Conforme Figura 1, o Brasil no ano de 2006 era um grande produtor mundial de veículos juntamente com outros grandes países.

Ordem	País	Produção (milhões) em 2006
1	Japão	11,484
2	Estados Unidos	11,264
3	China	7,189
4	Alemanha	5,820
5	Coréia do Sul	3,936
6	França	3,169
7	Espanha	2,777
8	Brasil	2,611
9	Canadá	2,572
10	México	2,046
11	Índia	1,944
12	Reino Unido	1,648

Figura 1: Produção mundial de veículos

Fonte: Anfavea 2007

Toda esta evolução está aliada a busca pela adequação os princípios *just in time* do Sistema Toyota de Produção, que a partir dos anos de 80 e 90 resultou em “intensa reestruturação das empresas, modificando as relações entre as montadoras e seus fornecedores” (MESQUITA; CASTRO, 2008, p. 33). Salerno *et al* (2003) aponta uma existência aponta a necessidade de melhores praticas de relacionamento da cadeia automotiva brasileira. Os fornecedores sofrem pressão pelo cliente que representa o nível 1 da cadeia mas também devem cumprir com prazo, custo, qualidade e lotes mínimos e máximos de entrega.

Neste sentido as montadoras buscam em seu relacionamento com fornecedores a buscarem economias de escala nos custos de transação direcionada a montagem dos produtos “idealmente simultânea” ao fornecimento de insumos. No entanto buscam-se a redução de tempo e rigidez no processo produtivo além da redução de dos altos custos de desenvolvimento de produtos com agilidade de atendimento (BAHIA; DOMINGUES 2010).

Bahia; Domingues (2010) afirmam que a cadeia automotiva é a “cadeia mais importante da economia brasileira quanto à indução direta e indireta de crescimento para todos os demais setores”. Ainda segundo os autores todos os ciclos econômicos brasileiros desde os anos 60 se iniciaram a partir de setores de bens duráveis, principalmente da cadeia automotiva, sendo esta uma característica da estrutura

econômica brasileira que tem um efeito significativo para o desenvolvimento técnico no Brasil. A Figura 2 apresenta os elos da cadeia produtiva concentrada na capacidade dinâmica de relacionamento entre setores.

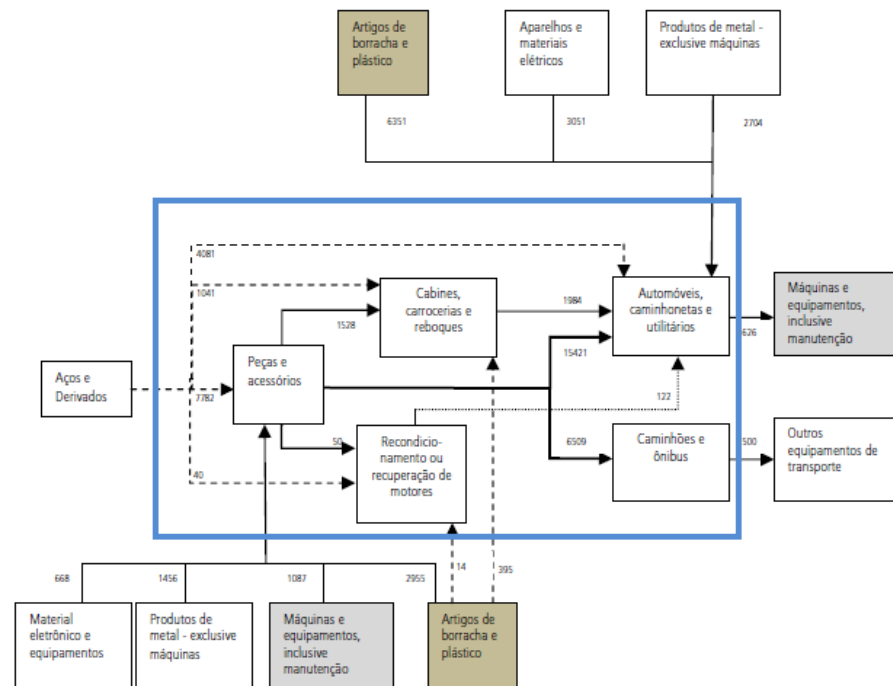


Figura 2: Cadeia produtiva ampliada do setor automotivo

Bahia; Domingues (2010) a partir de Cedeplar-UFGM, Modelo de insumo-produto (2005).

Assim, o setor automotivo envolve de forma significativa outros setores econômicos para trás e para frente da cadeia produtiva. O automóvel é um bem de consumo durável de alto valor agregado e é uma necessidade de consumo das pessoas de todas as esferas sociais. As atividades de peças e acessórios a partir de aços e derivados, por exemplo, são elementos significativos na cadeia produtiva do setor automotivo por ser multiplicador e muito utilizado em todo o processo (GABRIEL *et al* 2011).

3 | METODOLOGIA

Quanto aos objetivos o presente estudo é caracterizado como exploratório e descritivo. As pesquisas exploratórias “tem como objetivo principal o aprimoramento de idéias ou a descoberta de intuições” (GIL, 2002, p. 41). As pesquisas descritivas “tem como objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno, ou então, o estabelecimento de relações entre as variáveis” (GIL, 2002, p. 42). Trata-se de apresentar e descrever sobre os APLs da cadeia produtiva da montadora de veículos do Sudeste Goiano.

Visando atingir os objetivos propostos efetuou-se um estudo de caso envolvendo uma organização do setor automotivo do Sudeste Goiano. Para Yin (2015), o estudo

de caso investiga um fenômeno atual dentro de um contexto da vida real, sendo que o limite entre o fenômeno e o contexto não estão definidos. Com o objetivo de apresentar os APLs da organização estudada será adotado o estudo de caso único, que é uma importante contribuição ao conhecimento baseando na teoria (YIN, 2015).

A pesquisa também é bibliográfica, pois foram utilizadas pesquisas já realizadas referente ao tema e alguns levantamentos realizados por outros pesquisadores sobre o desenvolvimento local e a importância dos APLs para a região do Sudeste Goiano, onde está instalada a montadora de veículos. Para Vergara (2009) a pesquisa bibliográfica constitui um estudo sistematizado desenvolvido a partir de material publicado em livros ou rede eletrônica.

A pesquisa tem abordagem qualitativa, pois é utilizada e adequada para os estudos dos processos nas organizações e são capazes de oferecer a possibilidade de uma melhor compreensão do fenômeno e do contexto em que ele ocorre (GODOY, 1995a). A análise organizacional foi efetuada em uma montadora de veículos do Sudeste Goiano.

Para análise de dados foi utilizado a análise documental. O uso de documentos é uma importante fonte de evidências que visam representar o conteúdo de um documento (BARDIN, 2009). Para Yin (2015, p. 111) “o uso mais importante de documentos é corroborar e valorizar as evidências oriundas de outras fontes”.

Assim, será apresentado através da documentação disponibilizada e a bibliografia levantada, a fonte de evidências e informações possibilitando identificar as organizações que compõe o APL da montadora de veículos do Sudeste Goiano e sua importância para o desenvolvimento da região.

4 | ANÁLISE DOS RESULTADOS

Para realizar esta pesquisa, foi estudada uma montadora de veículos automotores no Sudeste do Estado de Goiás. Esta é uma importante montadora de veículos do Sudeste Goiano do qual não poderá ser identificada nesta pesquisa, mas será utilizada a documentação e dados internos para demonstrar os APL's da cadeia produtiva e os benefícios para a região.

De acordo com Silva; Silva; Oliveira (2014), na década de 90, um empresário brasileiro conseguiu o direito de importar e vender veículos de uma marca japonesa para todo Brasil. A partir disto, foi no cenário do processo de descentralização industrial e o estabelecimento de políticas fiscais atrativas que o Estado de Goiás em 1997, foi o primeiro Estado da região Centro-Oeste a receber uma indústria automotiva. A partir daí a montadora de veículos japoneses adotou um processo de ampliação estrutural para a produção de automóveis, quando a partir do ano de 2000 começou a atrair outras organizações terceirizadas de vários setores como componentes plásticos, estampanaria, chicotes, acessórios elétricos, solda entre outros (SILVA; SILVA;

OLIVEIRA, 2014).

No ano de 2015, a montadora apresentou um resultado de 425.115 veículos produzidos e mais de 577.799 veículos comercializados no país, conforme mostra a Figura 3. Os dados apresentados foram compilados de 1998 a outubro de 2015.

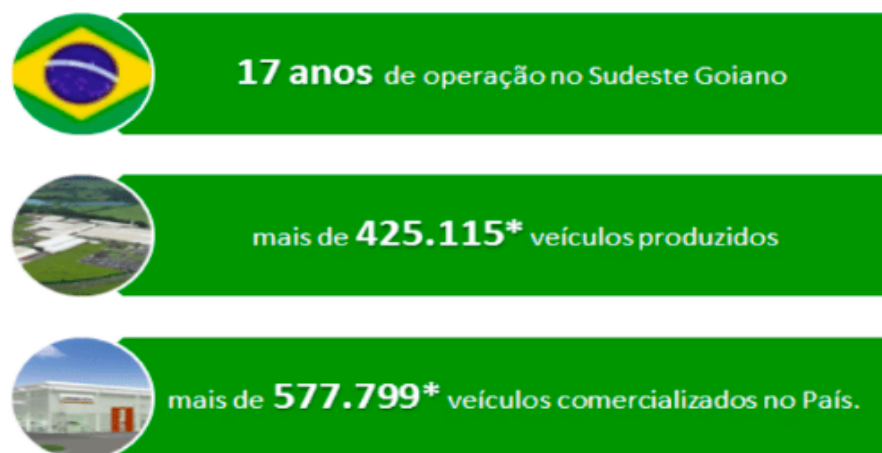


Figura 3: Veículos produzidos e comercializados

Fonte: Documentação da Organização pesquisada

A Figura 4 apresenta a evolução de produção de veículos local e nacionalização de importados. Com evolução de produção e novos investimentos, a montadora proporcionou o crescimento da região atraindo pessoas e organizações para fornecimento de matéria prima. O período de 2011 a 2014, fase de implantação de novos produtos, foram os anos com maior nível de produção e vendas, conforme mostra a seguir.

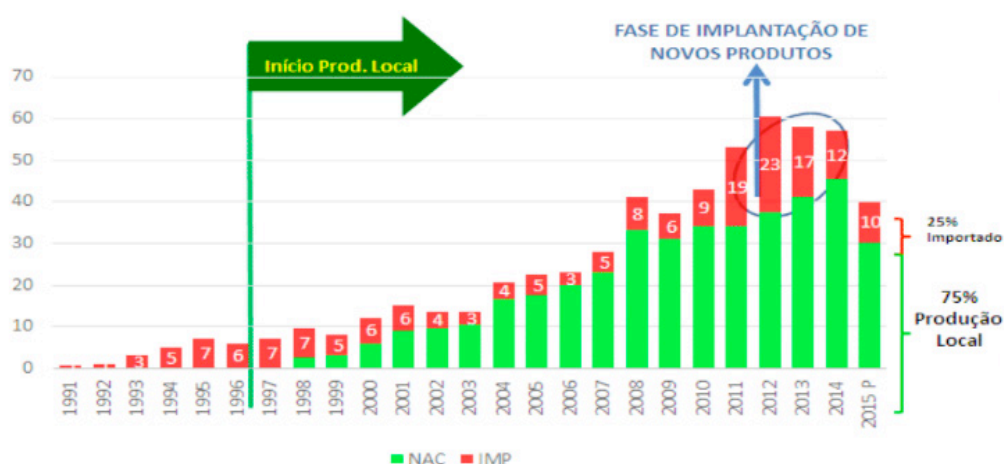


Figura 3: Nível produção local e importados entre 1991 a 2015

Fonte: Documentação da Organização pesquisada

A estratégia utilizada pela montadora é a avaliação da viabilidade de produção nacional apenas após a importação e nacionalização do veículo. Isto é feito para

verificar a aceitação de mercado no Brasil e caso o veículo seja aceito e apresente bons níveis de venda é iniciado o processo de produção nacional (ARAÚJO, 2014).

Com unidades no mesmo distrito industrial, ou próximo a montadora de veículos no Sudeste Goiano, os APL's da cadeia produtiva se inseriram no processo de fabricação dos veículos produzidos. Neste estudo, identificou-se através dos dados disponibilizados pela organização, os fornecedores locais do processo produtivo de veículos visando identificar o desenvolvimento regional onde está instalada a montadora.

A evolução do nível de produção e vendas direcionou ao desenvolvimento local da região alterando assim a configuração da cadeia produtiva da montadora. Na Figura 4, os dados apresentados não identificam as organizações que compõe o APL da montadora no Sudeste Goiano, mas demonstram o grupo de componentes dos veículos que são fornecidos por organizações da região. As 17 organizações que compõe o universo do APL do Sudeste Goiano foram atraídas pela montadora de veículos instalada na região em que a relação comercial estabelecida é importante para o faturamento dos fornecedores locais (ARAÚJO, 2014).

Destino	Grupo de Componente	Subgrupo de Componente
Produção	Plásticos	Flare / Skid Plate / Paineis Inst / Para Choques
Produção	Elétrico / Eletrônico	Áudio / Acessórios Elétricos / M Midia
Produção	Metálicos	Estampado Pesado
Produção	Metálicos	Estampado Pesado
Produção	Plásticos	Snorkel rotomoldagem / Injetados
Produção	Químicos	Lubrificantes / Combustíveis
Produção	Borrachas	Tela / Malha / Mangueiras
Produção	Elétrico / Eletrônico	Áudio / Acessórios Elétricos / M Midia
Produção	Rally	Filtro/ Válvula/ Reservatório
Produção	Metálicos	Serviços Montagem Rodas
Produção	Couro / Tecido	Revest Volante / Carpetes / Revest Bancos Couro
Produção	Elétrico / Eletrônico	Chicotes
Produção	Químicos	Tintas/Vernizes
Produção	Rally	Junta de vedação e tampa do snorkel, rolamento, abraçadeira
Produção	Outros	Carrocerias/Peças Pintadas
Produção	Outros	Chassi Rodante
Produção	Elétrico / Eletrônico	Lâmpadas

Figura 4: APL cadeia produtiva montadora do Sudeste de Goiás

Fonte: Documentação da Organização pesquisada

Os dados apresentam que os segmentos das organizações que compõe o APL da cadeia produtiva da montadora de veículos são diversificados e por este motivo direcionam a eficiência produtiva. “Externalidades geradas pela aglomeração de empresas que levam à diversificação são consideradas fundamentais para explicar a competitividade destas empresas desde o trabalho pioneiro de Marshall” (ARAÚJO, 2014, p. 135).

O APL como parte da cadeia produtiva e comercial da montadora também direciona ao crescimento de empregos na região. A Figura 5 apresenta os maiores empregadores da região em 2015 em número de empregados, incluindo as organizações

fornecedoras. Identifica-se que as organizações que mais empregam são a montadora e seus fornecedores, apresentando uma quantidade 2.925 colaboradores.

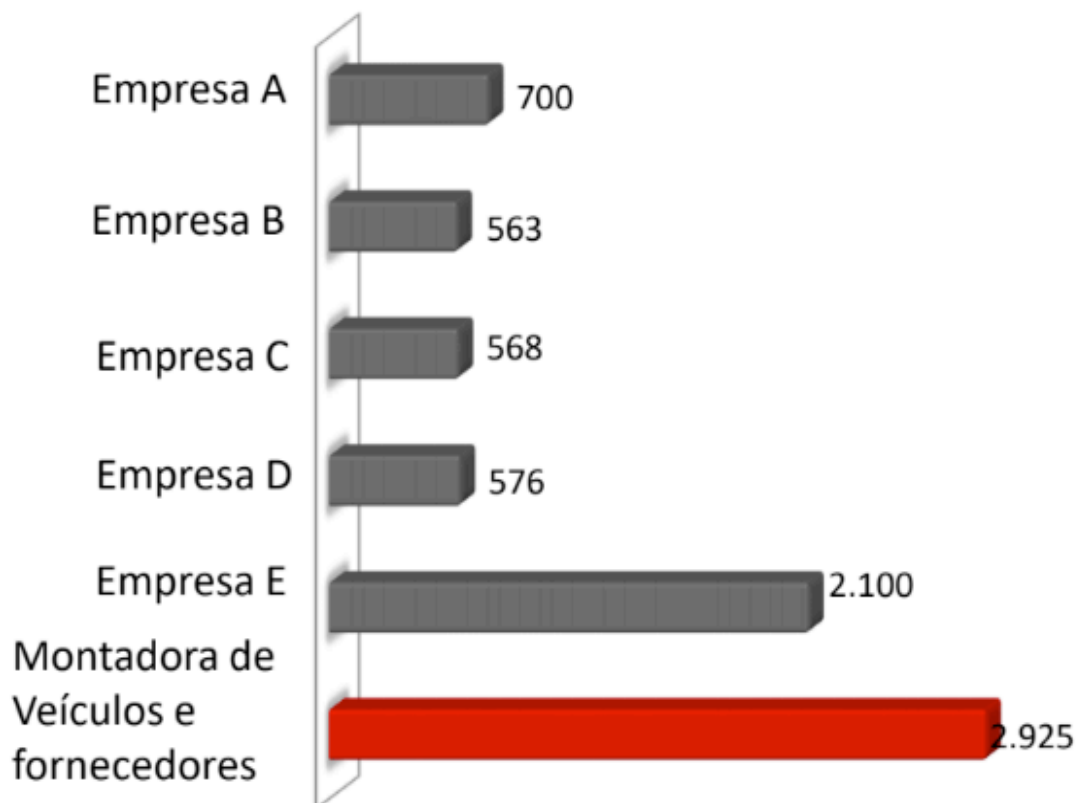


Figura 5: Os maiores empregadores do município de Catalão em 2015

Fonte: Adaptado a partir da Documentação disponibilizada pela Organização pesquisada

A Figura acima foi adaptada e não identificam os nomes das organizações, cujos dados foram levantados. Os dados foram disponibilizados pela montadora, objeto de estudo desta pesquisa, demonstrando a contribuição que mesma apresenta para a região do Sudeste Goiano. Segundo dados de 2015 levantados a partir dos documentos analisados, a circulação de salários pagos aos funcionários e injetados anualmente no comércio da região são de R\$ 45.113.877,43.

Nesta perspectiva, o Produto Interno Bruto (PIB) da cidade do Sudeste Goiano, onde está instalada a indústria automotiva está entre os maiores que o Estado de Goiás registrou em 2011. “A economia do local possui uma indústria forte, um setor de comércio e serviços bem estruturado e agropecuária produtiva” (ARAÚJO, 2014, p. 126). O setor automotivo representa uma significativa relevância para a economia do local.

O Gráfico 1 apresenta a evolução do PIB (a preços correntes) da cidade do Sudeste Goiano, entre os anos de 2001 a 2013. O gráfico consta em documentos internos da organização a partir de dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE).

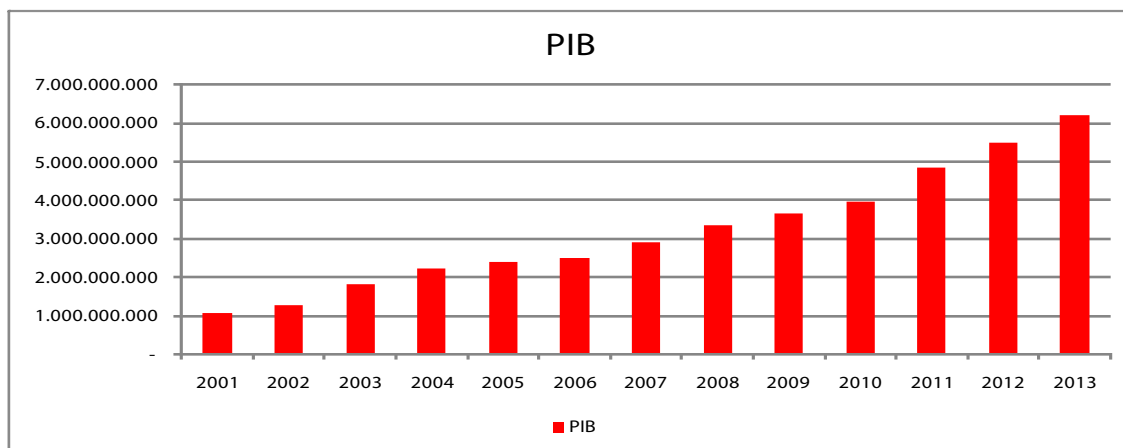


Gráfico 1: Evolução PIB da cidade do Sudeste Goiano

Fonte: Documentação disponibilizada pela Organização pesquisada a partir de dados do IBGE

No ano de 2012 o PIB (a preços correntes) foi de R\$ 5.482.621.000 e 2013 de R\$ 6.190.622.000. O indicador analisado entre os anos de 2001 a 2013 apontou um crescimento anual médio no PIB de aproximadamente 22% (ARAÚJO, 2014). O reflexo da instalação da montadora de veículos no Sudeste de Goiás no PIB é evidente, devido sua evolução econômica, atração de capital humano e investimentos de outras organizações na região.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A organização do setor automotivo do Sudeste Goiano representa uma importante fonte de emprego e renda para a população local. À medida que se desenvolveu, atraiu novos profissionais e outras organizações para fornecimento de matéria prima para produção de seus veículos. A montadora buscou aproveitar as vantagens oferecidas pelo Governo do Estado, principalmente a isenção ou redução de impostos e adotando um processo de ampliação estrutural para a produção de automóveis.

Os APLs da cadeia produtiva do setor automotivo do Sudeste Goiano interagem como organizações que buscam resultados financeiros, mas acima de tudo contribuem com o desenvolvimento econômico e social local. A proximidade entre fornecedores contribui com o processo produtivo e com a melhoria financeira das organizações, geração de postos de trabalho, riqueza e renda para a população da região.

Através da documentação analisada, identifica-se que cadeia produtiva automotiva é significativa para a economia local, pois contribui diretamente com o crescimento de outros setores e segmentos econômicos. Os dados apresentados demonstram a diversidade de segmentos das organizações que fornecem componentes plásticos, estamparia, chicotes, acessórios elétricos, solda, entre outros e compõe o APL da cadeia produtiva da montadora, direcionando assim a eficiência produtiva.

Com a evolução da produção de carros entre os anos de 2011 a 2014, a atração

e necessidade de novos fornecedores são evidentes. Com 425.115 mil veículos produzidos e 577.799 mil veículos comercializados, em 2015, a montadora e seus fornecedores empregavam 2.925 pessoas. Com a circulação de salários, os recursos injetados no comércio da região são de R\$ 45.113.877,43 neste ano. Assim, a evolução PIB da cidade onde está instalada a montadora de veículos é evidente. O setor atrai pessoas e novas organizações das quais compõe seu APL contribuindo com a geração de empregos e conseqüentemente a expansão econômica.

Diante dos resultados apresentados, é um desafio aos gestores das organizações com compõe o APL da região e da montadora, a gestão do negócio e a capacidade de aprendizado e eficiência produtiva, identificando assim o que pode ser ainda melhorado. É visível a importância destas organizações para o desenvolvimento local e por isto a gestão da cadeia produtiva deve ser constante para se atingir bons resultados operacionais e financeiros com o objetivo de gerar valor aos proprietários, funcionários e principalmente a população como um todo.

6 | REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

AMARAL FILHO, J. Sistemas e Arranjos Produtivos Locais. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, Brasília, n. 36, p. 171-212, jan./jun. 2011.

ANFAVEA. Anuário Estatístico da Associação Nacional de Fabricantes de Veículos Automotivos. São Paulo: Anfavea, 2007.

ARAÚJO, V. M. **Arranjos produtivos locais da indústria automobilística no Estado de Goiás, Brasil**. 2014. 226 f. Tese (Doutorado em Economia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2014.

BAHIA, L. D.; DOMINGUES, E. P. **Estrutura de inovações na indústria automobilística brasileira**. Ipea, fev. 2010. (Texto para discussão, n. 1.472).

BARDIN L. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2009.

CAMPOS, A. **Arranjos Produtivos no Estado do Paraná: o caso do município de Cianorte**. 2004. Tese. (Doutorado em Desenvolvimento Econômico) – Universidade Federal do Paraná, Curitiba, 2004.

CASSIOLATO, J. E.; LASTRES, M. H. M. O foco em Arranjos Produtivos e inovativos locais de micro e pequenas empresas. In: CASSIOLATO, José Eduardo; LASTRES, Helena Maria Martins; MACIEL Maria Lucia. (orgs.) **Pequena Empresa: cooperação e desenvolvimento local**. Rio de Janeiro: Relume Dumará, 2003.

FERREIRA, F.; LEMOS, M. B. A nova configuração geográfica da indústria automotiva no Brasil. **Revista de Desenvolvimento Econômico**, ano VI, n.10. Salvador: julho, 2004. p. 47-59.

GABRIEL, L. F. *et al.* Uma análise da indústria automobilística no Brasil e a demanda de veículos automotores: algumas evidências para o período recente. In: IV Encontro Internacional da Associação Keynesiana Brasileira, 2011, Rio de Janeiro. **Anais...** Rio de Janeiro, 2011, p. 1-25.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4ed. São Paulo: Atlas, 2002.

GODOY, A. S. Introdução à pesquisa qualitativa e suas possibilidades. **Revista de Administração de empresas**, São Paulo, v. 35, n. 2, p. 57-63, mar./abr. 1995a.

HAGUENAUER, L.; PROCHIINICK V. Identificação de cadeias produtivas e oportunidades de investimento no Nordeste do Brasil, Rel. Final do projeto BNB, 1999.

ISBASOIU, G. M. Industrial clusters and regional development. The case of Timesoara and Montebelluna. **Munich Personal Research Archive**, Munich, n. 5037, nov. 2007.

MARSHALL, A. **Princípios da Economia**. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MESQUITA, M. A.; CASTRO, R. L. Análise das práticas de planejamento e controle da produção em fornecedores da cadeia automotiva brasileira. **Gestão da Produção**, v. 15, n. 1, p. 33-42, 2008.

NARETTO, N.; BOTELHO, M. R.; MENDONCA, M. A trajetória das políticas públicas para pequenas e medias empresas no Brasil: do apoio individual ao apoio a empresas articuladas em arranjos produtivos locais. **Revista Planejamento e Políticas Publicas**, n.27. Jun/dez, 2007. p. 61-115.

PORTER, Michael E. **Da vantagem competitiva à estratégia corporativa**. In: Montgomery et all (org.). **Estratégia: a busca da vantagem competitiva**. Rio de Janeiro: Campus, 1998.

SANTOS, F.; CROCCO, M.; LEMOS, B. Arranjos e sistemas produtivos locais em “espaços industriais” periféricos: estudo comparativo de dois casos brasileiros. **Revista Economia Contemporânea**, v. 6, n.2. Rio de Janeiro: jul./dez., 2002. p. 147-180.

SALERNO, M. S. *et al.* Alavancando pesquisa, desenvolvimento e inovação no setor de autopeças: análise e propostas a partir de survey e estudo qualitativo focado. **Produção**, v. 20, n. 4, p. 565-575, 2010.

SILVA, M. V. **A Indústria automobilística em Catalão/Goiás**: da rede ao circuito espacial da produção da MMC Automotores do Brasil S.A. 2010. 450 f. Tese (Doutorado em Geografia) – Universidade Federal de Uberlândia, Uberlândia, 2010.

SILVA, M. V.; SILVA, C. O.; OLIVEIRA, S. R. **A importância locacional e o imperativo da competitividade no território goiano**: um foco para o setor automotivo. Coletânea Luso-Brasileira/ Gestão da Informação, Cooperação em Redes e Competitividade. Porto (Portugal): Universidade do Porto, 2014.

VARGAS, M. A. Aspectos conceituais e metodológicos na análise de arranjos e sistemas produtivos e inovativos locais. **Programa de pesquisa sobre Micro e Pequenas empresas em Arranjos Produtivos no Brasil**. Florianópolis: UFSC, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de caso**: planejamento e métodos. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2015.

LOGOS - CADERNO DE ESTUDOS E EXERCÍCIOS DE LÓGICA DO AMBIENTE DE ENSINO HERÁCLITO

Fabiane Flores Penteadó Galafassi

Professora na Universidade Federal do Pampa e
Doutoranda no Programa de Pós-Graduação em
Informática na Educação

Professora lotada no *campus* Itaqui/RS e
Doutoranda na UFRGS – Porto Alegre/RS

Cristiano Galafassi

Professor na Universidade Federal do Pampa e
Doutorando no Programa de Pós-Graduação em
Informática na Educação

Professor lotado no *campus* Itaqui/RS e
Doutorando na UFRGS – Porto Alegre/RS

João Carlos Gluz

Professor Doutor em Computação
Canoas/RS

Rosa Maria Vicari

Professora na UFRGS – Programa de Pós-
Graduação em Informática na Educação/
Programa de Pós-Graduação em Computação
Porto Alegre/RS

RESUMO: O presente artigo tem como objetivo apresentar o Caderno de Estudos e Exercícios de Lógica (LOGOS) do ambiente de ensino Heráclito. O ambiente Heráclito auxilia estudantes a resolver vários tipos de exercícios de Lógica, começando com exercícios para calcular o valor lógico de uma fórmula, passando por exercícios de construção de tabelas-verdade e chegando até exercícios de elaboração de

provas de argumentos por meio das regras da Dedução Natural. Desta forma, o ambiente disponibiliza o Caderno Eletrônico LOGOS que permite criar e editar fórmulas, tabelas-verdade e provas da Lógica Proposicional. O caderno LOGOS é compatível com *tablets*, *smartphones* e PCs e atualmente vem sendo utilizado com alunos de graduação dos 1º e 2º semestres em currículos das áreas científicas e tecnológicas.

PALAVRAS-CHAVE: Lógica, ambiente de ensino, Sistema Tutor Inteligente

ABSTRACT: This article aims to present the Logic of Studies and Exercises of Logic (LOGOS) of the teaching environment Heráclito. The Heráclito environment assists students in solving various types of Logic exercises, beginning with exercises to calculate the logical value of a formula, going through truth-table-building exercises, and even elaborating proof-of-arguments exercises through the rules of Natural Deduction. In this way, the environment provides the Electronic Logbook LOGOS that allows to create and edit formulas, truth tables and proofs of Propositional Logic. The LOGOS is compatible with notebook, tablets, smartphones and PCs and is currently being used with 1st and 2nd semester undergraduates in curricula in the scientific and technological areas.

KEYWORDS: Logic, teaching environment, Intelligent Tutor System.

1 | INTRODUÇÃO

A disciplina de Lógica Formal é de suma importância para o currículo das áreas científicas e tecnológicas (genericamente agrupadas sob a sigla inglesa STEM – *Science, Technology, Engineering, and Mathematics*) sendo normalmente ofertada entre o 1º e o 2º semestre da graduação. Considerada fundamental na formação dos alunos, ela possibilita o desenvolvimento das habilidades de análise lógica, formalização e resolução de problemas. Habilidades essas, que por sua vez são necessárias para a compreensão dos diversos conteúdos e atividades encontradas neste currículo.

Estudos empíricos indicam sérias dificuldades encontradas por alunos em assimilar os conceitos dessa disciplina. Estes estudos apontam para índices altos em termos de reprovações e principalmente desistências, ocasionando uma retenção de alunos acima do esperado. Essas desistências, em particular, tendem a ocorrer no início da disciplina, principalmente quando os conteúdos de Dedução Natural começaram a ser abordados no contexto da Lógica Proposicional [Galafassi, 2012]. Na prática, as dificuldades começam quando conceitos como fórmula, regra de dedução e prova formal começam a ser apresentados. Objetivando contribuir na melhoria destes índices, a metodologia dialética de ensino (abordagem sócio histórica utilizada em sala de aula) foi associada a um modelo de mediação por computador, modelado em um STI, ao qual foi denominado de Ambiente Heráclito.

Nesse sentido o Caderno Eletrônico LOGOS disponibilizado pelo ambiente Heráclito é composto por dois editores: o Editor de fórmulas e tabelas-verdade e o Editor de Provas da Lógica Proposicional. Os editores contam ainda com o apoio de um tutor (*on-line*) neste processo de resolução de exercícios. O ambiente se destaca dos demais ambientes de ensino de Lógica em três aspectos fundamentais: a) uma completa aderência aos princípios Dialéticos e Sócio Históricos na implementação dos processos de mediação e tutoria, b) um modelo de aluno adaptativo e flexível e; c) um suporte completo ao ensino dos conceitos formais da Lógica Proposicional.

2 | DESENVOLVIMENTO

O ambiente Heráclito foi desenvolvido através do uso da tecnologia de agentes com fins pedagógicos. Estes agentes são responsáveis pela interação do aluno/tutor/ambiente auxiliando no desenvolvimento da resolução dos exercícios indicando caminhos corretos, incorretos e não recomendáveis durante o andamento da prova. O serviço de tutoria visa ajudar o aluno no passo a passo da resolução dos exercícios, fazendo o papel do professor. Toda interação do aluno/tutor/ambiente é monitorado e as ações registradas servem para determinar as ações do serviço de tutoria. Esse serviço usa um conjunto de estratégias de aprendizagem, elaboradas especificamente para Lógica, com base nas experiências em sala de aula. Se o aluno não conseguir

avançar na realização de uma prova, por exemplo, ele tem a opção de utilizar o botão ajuda para pedir dicas, exemplos ou qual o próximo passo a ser dado. Esta opção Ajuda pode ser acionada a qualquer momento do exercício.

Todos os agentes do ambiente Heráclito foram desenvolvidos na linguagem Prolog e possuem uma interface em Java com suporte da plataforma JADE para comunicação entre eles. Estas linguagens e plataforma foram escolhidas por sua versatilidade, eficiência, portabilidade e segurança. Todo o processo de comunicação entre os agentes se dá por troca de mensagens na linguagem FIPA-ACL [FIPA, 2018], suportadas pela plataforma de agentes JADE (*Java Agent Development Framework*) [BELLIFEMINE; CAIRE; GREENWOOD, 2007], que é compatível com os padrões da FIPA [FIPA, 2018].

As especificações FIPA (*Foundation for Intelligent Physical Agents*) definem um modelo de referência para uma plataforma de agentes e também um conjunto de serviços fornecidos ao se conceber sistemas multiagentes interoperáveis, e o JADE é uma plataforma (em conformidade com as especificações da FIPA) para o desenvolvimento e execução de sistemas baseados em agentes de software que segue as recomendações da FIPA. Está escrito em Java, por questões de portabilidade, e distribuído sob a licença de software livre LGPL (*Lesser General Public License*).

A estrutura das mensagens trocadas na comunicação entre agentes é baseada na linguagem ACL (*Agent Communication Language*) definida pela FIPA e contém campos tais como, variáveis que indicam o contexto ao qual a mensagem se refere e, o tempo limite que pode ser aguardado até a resposta ser recebida (timeout), visando suporte a interações complexas e conversas paralelas múltiplas [BORDINI; HÜBNER; WOOLDRIDGE, 2007].

A comunicação entre agentes no JADE é a baseada em mensagens assíncronas, ou seja, um agente que deseja se comunicar deve apenas transmitir uma mensagem para um destino identificado (ou conjunto de destinos), não existindo nenhum tipo de dependência temporal entre o transmissor e o receptor.

A figura 1 apresenta a arquitetura do ambiente:

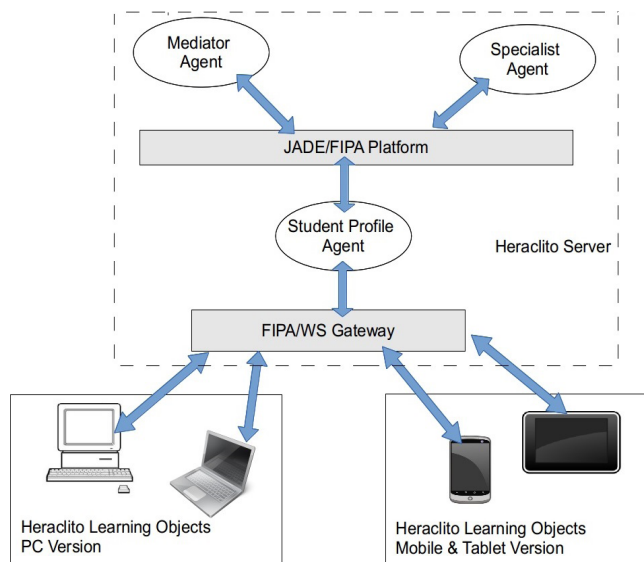


Figura 1 – Arquitetura do ambiente Heráclito.

Fonte: Elaborada pela autora [GALAFASSI, 2012]

Todas as mensagens trocadas entre esses três agentes passam obrigatoriamente pelo agente mediador, que é quem media esta comunicação entre o agente perfil do aluno e agente especialista. Nesta arquitetura todas as estratégias foram desenvolvidas com base no perfil do aluno e estão centradas no agente Mediador, o qual toma uma decisão baseado no contexto em que o aluno está inserido, fazendo uso das estratégias de aprendizagem e assim gerenciando as trocas de mensagens entre os agentes Perfil do Aluno e Especialista.

Ao desenvolver a interface *Web* do ambiente Heráclito optou-se pela arquitetura cliente-servidor. Essa escolha se deu em virtude da segurança e desempenho que essa metodologia, associada a linguagens de programação adequadas. Cabe ressaltar que, essa interface foi desenvolvida também com o objetivo de portabilidade, ou seja, ser portátil para diferentes dispositivos com diferentes capacidades, tamanhos de telas bem como desempenhos distintos. Com a utilização da arquitetura cliente-servidor, é possível enviar para o usuário apenas a resposta da requisição em *HTML 5*, *CSS* e *Javascript*, deixando toda a parte lógica do provador e toda a parte de agentes sendo processado inteiramente dentro do servidor, o que torna o sistema extremamente leve e portátil para qualquer dispositivo que possuir um navegador *Web*. A figura 2 apresenta essa arquitetura.

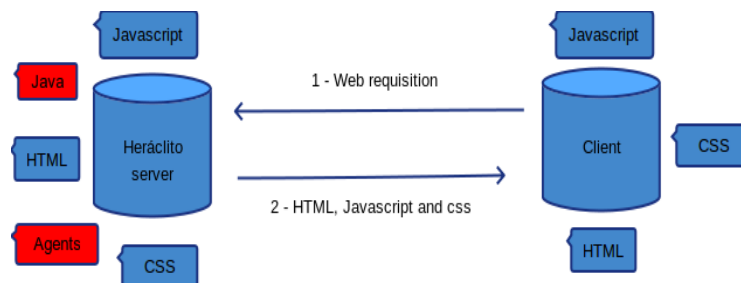


Figura 2 – Representação da arquitetura cliente-servidor do ambiente Heráclito.

Fonte: Elaborada pela autora [GALAFASSI, 2015]

Visando o aumento da segurança, robustez, compatibilidade com diversos sistemas e tamanhos de tela, foi utilizada para desenvolvimento o framework *Bootstrap*. Este framework fornece uma gama de elementos prontos em *HTML 5*, *CSS 3* e *JavaScript* que auxiliam na adaptação do site a diversos tamanhos de tela e diversos sistemas tornando-os responsivos, o que faz com que o objeto de aprendizagem possa, com apenas uma versão, ser distribuído para diversas plataformas diferentes alcançando um número maior de usuários.

3 | APRESENTAÇÃO

O caderno Eletrônico LOGOS do ambiente Heráclito pode ser acessado através do endereço <http://labsim.unipampa.edu.br:8080/heraclito/index.jsp> e pode ser usado de forma *on-line*, com o apoio do serviço de tutoria. Para utilizar o ambiente é necessário fazer *login* ao ambiente. Na página inicial é possível realizar o cadastro e efetuar o *login* (autenticação) em poucos passos que são “nome”, “sobrenome”, “*e-mail*” e “senha”. Após o cadastro é necessário entrar com *e-mail* e senha. A interface inicial é apresentada na figura 3, bem como o cadastro e acesso para uso do ambiente e tutoria.



Figura 3 – Interface inicial do ambiente Heráclito

Fonte: AMBIENTE HERÁCLITO [2018]

Após o *login* ou acesso como visitante ao ambiente, o caderno Eletrônico LOGOS e seus editores são apresentados. O caderno de estudos e exercícios de Lógica oferece ao usuário o Editor de fórmulas e tabelas-verdade e o Editor de Provas da Lógica Proposicional. Ver figura 4:



Figura 4 – LOGOS

Fonte: AMBIENTE HERÁCLITO [2018]

O ambiente também disponibiliza o capítulo 1 e 2 em formato *E-book* de Introdução a Lógica Proposicional dos professores João Carlos Gluz e Mônica Xavier Py. Ver figura 5:

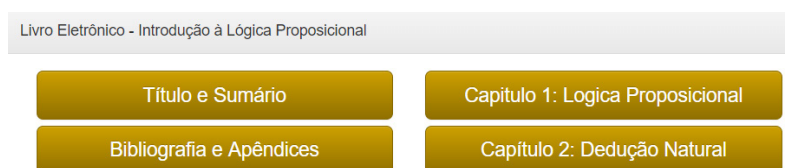


Figura 5 – Livro Eletrônico

Fonte: AMBIENTE HERÁCLITO [2018]

O editor de fórmulas e tabelas-verdade objetiva compreender o conteúdo de

lógica booleana e trabalhar com decomposição de equações booleanas em áreas e tabelas-verdade. Este editor oferece dois tipos de opções para resolução do exercício: Exercício Personalizado e Exemplos de Exercícios (figura 6):



Figura 6 – Interface Editor de Fórmulas e Tabelas-Verdade

Fonte: AMBIENTE HERÁCLITO [2018]

No Exercício Personalizado o aluno pode inserir a fórmula desejada e escolher entre as três formas de resolução: Decomposição de Fórmula, Avaliação de Fórmula e Construção de Tabela-Verdade. Em Exemplos de Exercícios o aluno escolhe um exemplo de exercício já pré-definido da lista e em seguida a forma em como vai resolvê-lo (utilizando as três formas de resolução mencionadas no Exercício Personalizado).

O Editor de Fórmulas e Tabelas-Verdade ainda possui a opção Modo supervisionado. Nesta opção o próprio editor de tabela verdade ou o editor de decomposição de fórmulas, verifica se o aluno está executando corretamente os passos dos exercícios. Assim, por exemplo, se o supervisor está desabilitado um aluno pode preencher um valor-verdade errado em uma tabela-verdade, deveria ser verdadeiro e ele colocou falso. Com o supervisor desabilitado nada é indicado, mas se o supervisor está habilitado o valor verdade fica em vermelho, indicando que não é o valor correto. No guia de utilização do caderno LOGOS as três formas de resolução são detalhadas passo a passo (com esta opção habilitada) em seus exemplos de utilização.

O Editor de Provas de Lógica Proposicional tem como principal funcionalidade auxiliar na elaboração de provas de argumentos formais por meio das regras da Dedução Natural (DNLP). A edição das provas oferece dois tipos de opções para resolução do exercício (ver figura 7).



Figura 7 – Interface Editor de Provas de Lógica Proposicional
 Fonte: AMBIENTE HERÁCLITO [2018]

Em Prova Personalizada o aluno pode inserir suas hipóteses e conclusão e iniciar o exercício.

Na interface do editor de provas o argumento deve ser digitado como mostra o exemplo acima HIPÓTESE1, HIPÓTESE 2, HIPÓTESE 3, ... HIPÓTESE N | - CONCLUSÃO no campo de entrada de dados para a nova prova e clique Começar. A seguir têm-se as figuras 8 e 9 que apresentam as inserções das hipóteses e da edição das regras de dedução.



Figuras 8 e 9 – Interfaces de inserção de hipóteses e edição de regras de dedução na Lógica Proposicional

Fonte: AMBIENTE HERÁCLITO [2018]

A segunda opção é escolher um exemplo de exercício da lista com provas já pré-selecionadas que estão ordenadas por níveis de dificuldade: Provas Básicas, Provas Intermediárias e Provas Avançadas. As formas de aplicação e funcionamento de cada regra de inferência são melhores descritas e detalhadas no guia de utilização do caderno LOGOS. O guia também pode ser acessado através do ambiente quando logado.

4 | TUTORIA BASEADA NA TEORIA SÓCIO HISTÓRICA

Desde a metodologia utilizada em sala de aula até a concepção do ambiente Heráclito, a aderência pelos princípios dialéticos e sócio históricos faz parte da pressuposição que cada exercício de Lógica se constitui em uma Cena de Atenção Conjunta (JAS, do inglês *Joint Attention Scene*) (TOMASELLO, 2001), onde o processo dialético de mediação entre o aluno e o ambiente, permite que este aluno evolua sua Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP) (VYGOTSKY, 1986). No caso do Heráclito há uma ampla liberdade de escolha do objeto a ser trabalhado na JAS: não há uma restrição de escolhas de exercícios particulares. Dentro das formas de exercícios suportadas pelo ambiente, alunos e professores podem escolher livremente quais exercícios serão trabalhados.

O ambiente assume que a mediação ocorre sob um processo de regulação proposto por Diaz et al. (1992) e adaptado por Passerino e Santarosa (2008) que começa a partir da categoria de controle e passa pela categoria de autocontrole com o objetivo de alcançar a categoria de autorregulação. A categoria de controle é identificada pela necessidade de ações mediadoras geradas pelo sujeito mais experiente e direcionadas ao sujeito menos experiente e tem duas dimensões: direta ou indireta. O controle direto é verificado através de pedidos, diretivas e questionamentos. O controle indireto pode ser identificado através de questões perceptuais, conceituais ou processuais. Isso culmina com o estabelecimento de uma distância física (o sujeito mais experiente deixa o menos experiente sozinho, apenas observando o processo) que se enquadra na categoria de autocontrole. Diaz et al. (1992) definem o autocontrole como a realização pelo sujeito de uma ação obedecendo a expectativa de um tutor internalizado. A autorregulação não pode ser observada diretamente porque é interna ao sujeito. No entanto, considera-se que o sujeito está nesta categoria quando organiza, planeja e executa ações sem a intervenção do mediador externo. Assim, a autorregulação é alcançada quando o sujeito pode conceber um plano de ação e segui-lo como se fosse seu próprio tutor.

Aplicando este modelo de regulação ao processo de tutoria, o ambiente Heráclito assume que o aluno, como sujeito menos experiente, começa a partir de um estado onde há necessidade de intervenções pedagógicas correspondentes ao controle externo direto, passando a um estado onde as intervenções visando o controle indireto se tornam mais eficazes e gradualmente passando a ter autonomia para ser capaz de fazer ações autocontroladas, onde as ações pedagógicas se tornam mais reflexivas. O ambiente Heráclito suporta vários tipos de intervenção pedagógica, incluindo ações de supervisão, orientação, confirmação, suporte, contestação e reflexão. As intervenções de supervisão, orientação e confirmação, são classificadas como controle direto, enquanto confirmação, suporte e contestação são formas de controle indireto. As ações de reflexão visam ajudar na evolução cognitiva do aluno do autocontrole para a categoria de autorregulação.

Para cada exercício (objeto da JAS), o ambiente oferece um serviço de supervisão elementar de erros que detecta e avisa sobre erros básicos na resolução do exercício (por exemplo, erros na decomposição da fórmula, no preenchimento de um valor da tabela-verdade, ou na aplicação de uma regra de inferência). Em concomitante também é fornecido um serviço de tutoria inteligente capaz de diagnosticar e agir sobre situações críticas nas categorias de controle direto e indireto. Assim são detectadas situações que requerem intervenções de orientação (ajuda), confirmação (incentivo), suporte (dicas e indicações), contestação (avisos e alertas de possíveis problemas) e chegando a possibilidade do ambiente sugerir processos de reflexão, através de exemplos e referências de leitura, que ajudam o aluno a avançar para a autorregulação.

5 | POTENCIAL DE APLICAÇÃO/RESULTADOS ESPERADOS E OU ALCANÇADOS

O ambiente Heráclito apresentado neste artigo visa ajudar alunos a aprender conceitos da Lógica Proposicional. Experimentos empíricos conduzidos com este ambiente mostram que a possibilidade de ajuda é real e que, além disso, o ambiente está sendo bem aceito pelos alunos. É claro que isso não sinaliza o fim da pesquisa, muito antes pelo contrário, abre todo um novo conjunto de possibilidades de pesquisa que se espera poder conduzir com este ambiente. Mas antes disso se espera poder contribuir com o avanço no ensino da Lógica pela disponibilização do ambiente Heráclito à comunidade. Assim, após os resultados dos experimentos, o ambiente entrou em uso experimental e pode ser acessado e usado por qualquer estudante no endereço <http://labsim.unipampa.edu.br:8080/heraclito/>.

- Os primeiros experimentos realizados com o ambiente podem ser encontrados em: <http://www.repositorio.jesuita.org.br/handle/UNISINOS/4257>.
- Resultados mais recentes podem ser encontrados em <http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7639/5435>.
- Dados obtidos em 2017 e 2018 ainda estão em processo de análise e publicação de tese para 2019;

6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS E TRABALHOS FUTUROS

Ao desenvolver e adaptar o ambiente Heráclito esperou-se poder contribuir, não só em um melhor entendimento dos conteúdos abordados na disciplina de Lógica, mas também diminuir o número de desistências e reprovações existentes neste contexto.

Em termos de novas pesquisas várias possibilidades já estão sendo estudadas, sendo uma das mais importantes à evolução do seu modelo de aluno. Atualmente o modelo de aluno do Heráclito está centrado nas várias formas possíveis de exercícios

da Lógica Proposicional, faltando uma visão geral do processo de aprendizagem do aluno em relação aos conceitos por trás de cada tipo de exercícios e da posição destes conceitos na estrutura curricular da disciplina.

Desta forma, um modelo bayesiano de inferência está em fase de implementação e testes, o qual se espera então ser capaz de representar o conhecimento do aluno acerca dos conceitos trabalhados em DNLN. Este modelo busca compreender melhor os processos que ocorrem durante as interações entre aluno/tutor/ambiente. Assim, estima-se que este novo mecanismo de inferência possa auxiliar na identificação de indícios que apontem o nível de conhecimento real do aluno (ou seja, informações a cerca do que o aluno conhece) e que as relações topológicas da rede possam expressar a ZDP deste aluno. Ainda de posse destas informações, futuramente, será desenvolvido um mecanismo de estratégias de ensino-aprendizagem específicas para cada perfil de aluno encontrado.

REFERENCIAS

AMBIENTE HERÁCLITO. **Caderno de Exercícios de Lógica (LOGOS)**. Disponível em: <<http://labsim.unipampa.edu.br:8080/heraclito/>>. Acesso em 04 junho de 2018.

BELLIFEMINE, Fábio; CAIRE, Giovanni; GREENWOOD, Dominic. Developing **Multi-Agent Systems with JADE**. **Wiley Series in Agent Technology, Series** Editor: Michael Wooldridge, Liverpool University, UK. 2007.

BORDINI, R. H.; HÜBNER, J. F.; WOOLDRIDGE, M. **Programming multi-agent systems in AgentSpeak using Jason**. Volume 8. Editora John Wiley & Sons, 2007.

DIAZ, R., NEAL, C., AMAYA-WILLIAMS, M. (1992). **The Social Origin of Self-regulation**. In Moll, L.C (Comp.), Vygotsky and Education: Instructional Implications and Applications of Sociohistorical Psychology. Cambridge University Press.

FIPA-ACL. FIPA ACL Message Structure Specification. **FOUNDATION FOR INTELLIGENT PHYSICAL AGENTS**. Disponível em: <<http://www.fipa.org/specs/fipa00061/SC00061G.html>>. Acesso em 04 junho de 2018.

GALAFASSI, F.F.P.: **Agente Pedagógico para Mediação do Processo de Ensino-Aprendizagem da Dedução Natural na Lógica Proposicional**. Dissertação de Mestrado. UNISINOS. 2012. Disponível em: <<http://biblioteca.asav.org.br/vinculos/000003/00000335.pdf>>. Acesso em 04 junho de 2018.

GALAFASSI, P. F. F.; SANTOS, A. V.; PERES, R. K.; VICARI, R. M.; GLUZ, J. C. **Multi-plataform Interface to an ITS of Proposicional Logic Teaching**. In: 13 ° International Conference on Practical Applications of Agents and Multi-Agent Systems, 2015, Salamanca. Highlights of Practical Applications of Agents, Multi-Agent Systems, and Sustainability - The PAAMS Collection, 2015. v. 524. p. 309-319.

GLUZ, J. C; BUENO, R.; PERES, R. K.; GALAFASSI, P. F. F. **Tutoria Inteligente Completa para os Conceitos Formais da Lógica Proposicional: Experimentos e Resultados**. VI Congresso Brasileiro de Informática na Educação (CBIE 2017). Anais do XXVIII Simpósio Brasileiro de Informática na Educação (SBIE 2017). Disponível em: <<http://www.br-ie.org/pub/index.php/sbie/article/view/7639/5435>>. Acesso em 04 junho de 2018.

GLUZ, J.C.; PY, M. (2010) **Lógica para Computação**. Coleção EAD. Editora Unisinos.

ISELab - **Laboratório de Engenharia de Softwares Inteligentes**. Projeto Heráclito: Ambiente Inteligente de Ensino de Lógica. Disponível em: <<http://obaa.unisinos.br/drupal7/?q=node/43>>. Acesso

em 04 junho de 2018.

PASSERINO, L. M., SANTAROSA, L. (2008) **Autism and Digital Learning Environments: processes of interaction and mediation**. Computers and Education, v.51, pg. 385-402.

TOMASELLO, M. (2001). **The Cultural Origins of Human Cognition**. Harvard Univ. Press.

VYGOTSKY, L. S. (1986). **Thought and Language**. The M.I.T. Press, Cambridge, MA.

A CULTURA DE MASSA E A ARTE EDUCAÇÃO BRASILEIRA

Edilmar Marcelino

Graduado em Odontologia, Ciências Biológicas e Filosofia. Doutorando em Biotecnologia, com Mestrados, MBAs e Especializações nas áreas de Saúde, Educação e Administração, atuando na gestão de saúde do trabalhador em empresas, entidades e sindicatos. Desenvolve projetos de pesquisa na área de Biotecnologia.

Ana Beatriz Buoso Marcelino

Mestre em Comunicação (Unesp). Especialização em Educomunicação, EAD e Novas Tecnologias, Educação especial e inclusiva, Gestão escolar e em Arte-educação (Unesp). Graduação em Pedagogia e Artes Visuais (Unesp). Atua como coordenadora da Área de Arte na Secretaria de Educação do Município de Bauru, SP e como docente na rede estadual de ensino. Pesquisadora integrante do grupo ARTEDUC (Unesp) na área da Arte-Educação. Experiência nas áreas: arte, educação, comunicação e novas tecnologias.

RESUMO: O presente texto, de caráter teórico-crítico, pauta-se no âmbito da educação e sua relação com os Meios de Comunicação de Massa (*mass media*), sobretudo aos fenômenos eliciados pela Indústria Cultural em vista da Arte como disciplina precursora de inferência, análise e ação. O processo de estudo resume-se na análise comparativa das teorias implantadas pelos estudiosos da

escola de Frankfurt, exprimindo ideias sobre as influências exercidas pela cultura de massa na Arte e seu ensino. Contudo, tais esferas são apontadas como efetivas difusoras de ações, argumentando-se sobre suas importâncias para a formação de alunos críticos e leitores de mundo, além de propor reflexões para a superação de tal problemática.

PALAVRAS-CHAVE: Arte, Educação, Indústria Cultural, Cultura de Massa.

ABSTRACT: This study theoretical and critical nature, is guided in education and its relation to the Mass Media, especially the phenomena elicited by the cultural industry in view art as a precursor discipline inference, analysis and action. The study process is summarized in the comparative analysis of theories deployed by scholars of the Frankfurt School, expressing ideas about the influences exerted by the mass culture in art and teaching. However, these spheres are identified as enabling effective actions, arguing over their importance for the formation of critical students and world readers, and propose reflections to overcome such problems.

KEYWORDS: Arts Education; Cultural Industry; Mass Culture.

INTRODUÇÃO

A presente abordagem é norteadada pelo questionamento e análise das imersões geridas pela Indústria cultural sobre o ensino de arte, atingindo diretamente na formação crítica dos alunos e, por conseguinte, das esferas que os englobam: cultural, social e política, comprometendo assim a elaboração de seu senso crítico e suas atuações como cidadãos e construtores histórico-culturais.

Theodor Adorno, Max Horkheimer e Walter Benjamin, pensadores da Escola de Frankfurt, abordam sobre o tema e elucidam as questões pertinentes sobre as influências exercidas pelos meios de comunicação de massa e seus mecanismos perniciosos na formação cultural dos sujeitos, atuando com ênfase sobre o processo educativo sobretudo à Arte e seu ensino. Suas ideias são articuladas e analisadas pelos estudiosos Umberto Eco, Rainer Rochlitz e Hans Robert Jauss, que apontam questionamentos pertinentes às teorias formuladas pelos frankfurtianos.

Dessa forma, este artigo tem como objetivo analisar, comparar e validar as proposições desses pensadores para esclarecer a influência exercida pela Indústria Cultural sobre a arte e a educação, apontando ideias que elucidam este processo, definindo e argumentando sobre sua atuação no contexto contemporâneo.

Entretanto, justifica-se esta pertinência temática pela necessidade de se educar para a formação cultural dos sujeitos, com ressalvo para a problemática da força persuasiva exercida pelos mecanismos perniciosos da Indústria Cultural e seu poder de manipulação sobre as mentes ingênuas. Moran (1990) justifica este conceito ao apontar que

compreender melhor os Meios de Comunicação e os processos de comunicação torna-se indispensável para se passar de uma consciência ingênua, que não questiona os Meios, para uma consciência crítica, que supere os preconceitos existentes e capte a complexidade de dimensões envolvidas. (p 21).

Assim, sublinha-se a real necessidade de se educar o olhar para os meios de comunicação de massa através do ensino de arte, que mesmo comprometido com suas intervenções, tem em seu corpo recursos que, se bem planejados, podem apontar soluções para a superação desta problemática, apostando na formação de cidadãos críticos, questionadores e reflexivos, legítimos construtores culturais.

Através do método de revisão e análise crítica bibliográfica, são apontados estudiosos do ensino de arte como Ana Mae Barbosa, Anamelia Bueno Buoro e Fernando Hernández que propõe soluções práticas através da Arte Educação para solucionar a formação do olhar crítico do leitor, apoiando-se nas linhas teóricas da Proposta Triangular do Ensino da Arte, Semiótica, Estética da Recepção e Cultura Visual. Tais autores apostam em projetos transdisciplinares, e elevam a Arte como disciplina fundamental para a formação de sujeitos críticos perante a cultura e seu universo de significações.

ARTE EDUCAÇÃO E INDÚSTRIA CULTURAL

O ensino de arte na contemporaneidade é caracterizado pelas influências exercidas por vários fatores que o tornam diverso e pluralizado. Dessa forma, em meio a este universo de significações, cabe ao professor mediar ações educativas propositivas de reflexão, de modo a capacitar seus alunos a identificar, discernir e organizar informações de forma crítica, para assim apostar na formação de leitores de mundo competentes.

Um dos principais fatores que se destaca negativamente, por sua eficaz capacidade de persuasão, são os chamados Meios de Comunicação de Massa (*mass media*), incumbidos de influenciar o processo digestivo da cultura em todas as suas dimensões. Daí o alerta para a real necessidade de uma melhor compreensão de seus processos, para se passar de uma consciência ingênua, que não questiona os Meios, para uma consciência crítica, que supere os preconceitos existentes e capte a complexidade das dimensões envolvidas.

Moran (1991) argumenta sobre a importância da inserção e participação dos meios de comunicação na escola como pauta de estudo e análise, propondo reflexões e argumentos sobre esta problemática, ao colocar o que considera ‘poderosa influência’ dos Meios na cultura, exprime o caráter de reflexão, recriação e atuação dos mesmos “que se torna importante socialmente tanto ao nível dos acontecimentos (processo de informação) como do imaginário (são os grandes contadores de histórias)” (p. 21), e afirma que desempenham também um importante papel educativo, considerando-os, na prática, uma segunda escola, paralela à convencional: “Os Meios são processos eficientes de educação informal, porque ensinam de forma atraente e voluntária” (p. 21). O autor, entretanto, argumenta que cabe à escola ‘repensar urgentemente’ sua relação com os Meios de Comunicação, procurando evidenciá-los de maneira pedagógica, apostando em uma educação diversificada, pautada no senso crítico do aluno. Ele aponta também para a valorização da comunicação dentro da proposta pedagógica da instituição de ensino, como um processo mais amplo dentre todos os outros componentes curriculares, de forma a promover uma consolidação mais participativa entre os mesmos, visando a construção de uma sociedade respaldada em democracia.

Assim, como “meios de motivação” o autor aborda propostas e soluções práticas para o uso dos Meios em sala de aula, inerentes à construção do saber, sugerindo como instrumentos pedagógicos meios impressos, o rádio, a televisão, o cinema, etc., que acoplados a uma fundamentação escrita e explicativa, resultam em atividades práticas como: confecção de programas audiovisuais, slides, gravações sonoras, ou qualquer outro produto que recrie os próprios Meios:

Essas novas formas de pesquisa, de produção, de expressão conferem um novo

dinamismo à relação Escola – Meios de Comunicação, superando a dicotomia escrita-audiovisual, pois ambos são antagônicos, devem ser praticados. Os alunos se motivam muito mais, sem dúvida, com qualquer proposta de expressão audiovisual. (MORIN, 1990, p. 23)

Também como conteúdo de ensino, os Meios segundo Moran são passíveis da educação formal como peça chave do professor para ajudá-lo no desenvolvimento da tarefa de se obter uma visão totalitária do conjunto, como propriamente julga “educar para uma visão mais crítica” (Moran, 2000, p 24).

CULTURA DE MASSA E INDÚSTRIA CULTURAL

O termo *Cultura de Massa*, oriundo das pautas dos críticos modernos do século XX, aparece entrelaçado à ideia de *Indústria Cultural* e permeiam significações voltadas aos diversos fenômenos decorridos dos amplos avanços tecnológicos da sociedade moderna, em particular dos diversos modos de produção em sintonia com a sociedade industrial e o Sistema Capitalista, que realçados pelos *mass media*, inferem diretamente no ser social, a questão da individualidade, a ética, a política, os próprios sistemas de comunicação e sobretudo a Cultura, a Arte e a Estética, conforme nos apontam os teóricos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985).

Ao delimitar tal fenômeno os autores descrevem que o processo da Indústria Cultural tornou duvidosas as “livres criações do espírito”, atingindo diretamente a Arte, que por sua vez torna a ser ameaçada por efeitos de substituição, já que tudo se transforma em mercadoria, e conseqüentemente, produto para o consumo. Ao aprofundar esses argumentos, eles colocam em xeque as premissas deste processo que segundo Adorno havia se tornado uma “ideologia para as massas”. “Reiterar, firmar e reforçar” a mentalidade das massas era a meta ideológica priori e imutável da Indústria Cultural.

Adorno (1964 *apud* Cohn, 1971) levanta a suspeita de que a ideologia da Indústria Cultural anestesiou a atitude de ação e persuasão do sujeito, que indefeso às “artimanhas midiáticas” torna-se o objeto de sua ação, conferindo assim, efeitos de imediatismo calculado à autonomia dos produtos, que por sua vez possui eficácia comprovada. Assim, o sujeito/objeto coagido é peça de confiança à mercê dos detentores do poder, que via processual tornam a distância social cada vez maior entre as classes.

Dessa forma, a legitimidade da Arte fica comprometida, ao gerar uma distinção radical entre a arte popular produzida pela Cultura de Massa que a define, através de produtos adaptados para o consumo das massas que por sua vez, é determinado:

A indústria cultural é a integração deliberada, a partir do alto, de seus consumidores. Ela força a união dos domínios, separados há milênios da arte superior e da arte inferior. Com o prejuízo de ambos. A arte superior se vê frustrada de sua seriedade pela especulação sobre o efeito; a inferior perde, através de sua domesticação

Dentro da Arte Educação, um bom exemplo desse fenômeno reflete-se no repertório artístico escolhido pelos alunos, sejam músicas, filmes ou mesmo representações, que traduzem a arte como mercadoria, em destaque à questão da formação do gosto, apatia e alienação, que conforme a proposição de atividades em aula, reagem timidamente, com dificuldades sobretudo à leitura visual das imagens e sua interpretação de significados, com baixo (ou até nulo) nível de criticidade. O grande desafio do arte educador na contemporaneidade é, entretanto, mediar ações educativas que evidenciem a superação do conformismo generalizado que se instaurou na escola, questionando-se a imposição de gostos, padrões, normas e leis que assolam o senso comum.

Tais informações, segundo Adorno são pobres, fúteis e dão a falsa sensação de abastamento, repercutindo em comportamentos conformistas e a ilusão de uma vida verdadeira, gerando o processo de uma dialética negada, onde o indivíduo aceita sem defesa o “imperativo categórico” da Indústria Cultural, negando a sua própria liberdade de ação: “o sistema da indústria cultural reorienta as massas, não permite quase a evasão e impõe sem cessar os esquemas de seu comportamento” (p 294), impedindo a formação de indivíduos autônomos, independentes, capazes de julgar e decidir conscientemente, muito comum no perfil dos alunos durante as aulas de arte.

Eco (2004), entretanto, aponta argumentos positivos e negativos para com a Indústria Cultural, o que chama de “defesa” e “acusação” da cultura de massa, colocando outro ponto de vista sobre o fenômeno da Indústria Cultural, apontando não só os efeitos negativos que Adorno defendia, mas também os positivos.

A *defesa*, conforme supõe, coloca pontos de relevância para a análise do fenômeno. O autor destaca que os *mass media*, em sua natureza podem incitar estímulos à inteligência (mentes mais críticas), o que denomina “mutação qualitativa”. Também a cultura local, segundo Eco seria valorizada a partir da premissa que “a homogeneização do gosto [...] contribuiria para unificar as sensibilidades nacionais, e desenvolveria funções de descongestionamento anticolonialista em muitas partes do globo” (p. 47). E a divulgação de conceitos seria estimulada e passível de aquisição, por valores mais acessíveis, ampliando os repertórios de valores estéticos e culturais, explicitados em “dimensões macroscópicas”. A sensibilização do homem contemporâneo, segundo o autor seria elucidada pelo acervo de informações e o seu nível de acesso, tornando-o mais participativo e sensível da vida associada. Por fim, coloca o fenômeno da intensa renovação estilística, precursora de novas linguagens, promovendo o desenvolvimento.

Todavia Eco propõe em *acusações* que a questão da originalidade é afetada pelas “médias de gostos”, repercutindo em uma “cultura de tipo homogênea” interferindo por sua vez nas características culturais de cada etnia, originando o fenômeno da

massificação. Em sintonia com essa premissa, afirma que o processo de “embotação” denota ao indivíduo a falsa sensação de aprendizagem e abastamento, que incôscio de si “sofre as propostas sem saber que as sofre” (p. 40). A secularização do gosto e sensibilização promíscua também seriam afetadas pela Indústria Cultural, totalizando e homogeneizando a cultura. Influi também no sentir, no pensar, segundo um processo de fruição profundamente inferido por sensações prontas e premeditadas.

Eco, entretanto, confere à Indústria Cultural o caráter prolixo, como instância que reafirma o pensamento em opiniões comuns, gerindo uma “ação socialmente conservadora”, conforme aponta:

...como o instrumento educativo típico de uma sociedade de fundo paternalista mas, na superfície individualista e democrática, e substancialmente tendente a produzir modelos humanos heterodirigidos., (...) usada para fins de controle e planificação das consciências (...) e como controle das massas. (p. 42-43)

Dessa forma, através do apontamento de Eco, o arte-educador deve nortear seu trabalho focando não apenas os aspectos negativos do repertório de seu aluno, mas extraíndo dele as qualidades, valorizando a legitimação de seu âmbito cultural, seus saberes artísticos e culturais mais preciosos, e portanto, trabalhar a partir deles, levantando proposições que estimulem a formação crítica e reflexiva, ajustando a autoconfiança e a autoestima dos mesmos, elevando a diversidade como parte integrante da pluralidade cultural.

Dentro deste contexto, Benjamin (1975) descreve considerações sobre a autenticidade da obra de arte, em consonância aos efeitos de reprodução dos Meios, questionando a presença da *aura* (instância de primeira natureza da obra de arte) nas reproduções técnicas da Indústria Cultural. O autor argumenta que a arte em sua legitimidade torna-se ameaçada pelos efeitos massificadores, sendo passível de uma fruição promíscua, permissiva do desenlace histórico-cultural, já que:

...as técnicas de reprodução destacam o objeto reproduzido do domínio da tradição [e] substituem por um fenômeno de massa um evento que não se produziu senão uma vez [levando ao] abalo da tradição, o que é a contraface da crise que atravessa atualmente a humanidade e de sua atual renovação [que] se mostra em estreita correlação com os movimentos de massa, que hoje se produzem. (p. 211-212)

À *aura* define como a “única aparição de uma realidade longínqua, por mais próxima que ela possa estar” (p 214) e argumenta com a fórmula espaço e tempo como “valor cultural da obra de arte”. Em anteparo à natureza da arte afirma a característica das massas em investir na perda da *aura*, ao tender para o consumo de proximidade conforme relação espacial e humana, acolhendo às reproduções propostas e depreciando “o caráter daquilo que só é dado uma vez”. Optam pela quantidade à qualidade. Isso também se traduz no repertório dos alunos que esboçam preconceito

ao ouvir música erudita, ou ao assistir um espetáculo de dança contemporânea, ou mesmo de valorizar e entender as artes visuais na contemporaneidade. Benjamin nos justifica propondo que

A massa é uma matriz de onde brota, atualmente, todo um conjunto de novas atitudes em face à obra de arte. A quantidade tornou-se qualidade. O crescimento maciço do número de participantes transformou seu modo de participação. Que esta participação apareça inicialmente sob forma depreciativa, é algo que não deve absolutamente enganar o observador do processo. (p. 234)

Um olhar ético *versus* um olhar estético, é pauta de discussão de Jorge Coli (2000), que argumenta sobre a necessidade de clarividência dos sujeitos fruidores da arte. Segundo o autor, olhar para um objeto artístico significa descobrir algo novo, descobrindo-se, portanto em si, através da leitura visual da arte, daí a importância do professor de arte como mediador da experiência estética, esta, relatada por Jauss (2002), que postula a Teoria Estética da Recepção, ao considerar sobre o que define “efeitos da arte” discursados pelos *mass media*. Segundo o autor a obra de arte como produto é objetivado, hábil através do espaço e tempo produzido, de desenvolver *in actu* a práxis histórica e social.

Jauss aponta para o problema de como fruir um produto da arte em momentos históricos distintos, consolidando a experiência estética como particular do repertório de cada espectador e não apenas privilégio dos especialistas. Voltando-se a Adorno como o sujeito de *deslegitimação* da arte moderna e contemporânea, Jauss posiciona-se como apologista da experiência estética (desacreditada pelo teórico da Indústria Cultural), argumentando que:

A teoria de Adorno (...) despertou (...) o preconceito de que a arte de uma elite cultural cada vez maior, diante da multidão crescente de consumidores da indústria cultural, não tem mais salvação. Mas o contraste entre uma arte de vanguarda, apenas voltada para a reflexão, e uma produção do mass media, apenas voltada para o consumo, de modo algum faz justiça à situação atual. (...) Tampouco está provado que a experiência estética, tanto da arte contemporânea quanto da arte do passado, que, pelo mass media, já não só atinge uma camada culta, mas se abre para um círculo de destinatários até hoje nunca alcançado, deva inevitavelmente degenerar numa relação consumista e corroboradora do status quo. (p. 52)

Assim, justifica-se a necessidade do arte-educador em prover seus alunos de questionamentos reflexivos sobre esse processo de massificação, valorizando suas percepções pessoais, encorajando-os a argumentar e analisar coletivamente as opiniões críticas pessoais de cada um.

Entretanto, Jauss também analisa a sujeição da arte a produtos mercadológicos apontando para o questionamento da essência, conforme coloca:

... a produção e reprodução da arte, mesmo sob as condições da sociedade industrial, não consegue determinar a recepção: a recepção da arte não é apenas

um consumo passivo, mas sim uma atividade estética, pendente da aprovação e da recusa, e por isso, em grande parte não sujeita ao planejamento mercadológico. (...) para sair do suposto 'contexto de enfeitamento' total da práxis estética contemporânea, restaura-se, sem se dizer, a obra de arte revestida de aura e sua contemplação solitária, como medida estética de uma essencialidade perdida. (p. 52)

Ao justificar a recepção estética – contraditória a Adorno e Benjamin – Jauss coloca a tríade criação-comunicação-recepção como funções da linguagem e aponta o controle por parte do receptor que vai permitir a possibilidade de viver a experiência estética, passando pela sensação de domínio da situação, justificando sua teoria da prática consensual da qual irá proferir o espectador, ao determinar uma escala de valores que filtra e define a práxis da experimentação, permitindo adesão ou rejeição estética.

Também entidades da pragmática da comunicação humana, movidas por um processo contínuo incluindo o subconsciente, de classificação humana, atitudes como dedução, indução e analogia são tomadas a todo momento, sem que se possa refreá-las. Dessa forma, fomenta a recepção estética da Arte passível de impermeabilidade relativa ao *status quo*, da qual a arte educação deve se apoiar, pelas vértices de seu caráter democrático em busca da autonomia, peça de ação para o caminho de uma educação do olhar dos sujeitos, investindo contudo na formação de cidadão mais perceptivos, perspicazes e críticos ante aos subsídios intrincados pelos *mass media*.

PERSPECTIVAS DA ARTE EDUCAÇÃO NA CONTEMPORANEIDADE

Dentro destas imersões providas pela Indústria Cultural, Buoro (2002) evidencia soluções na Arte Educação para solucionar a formação do olhar crítico do leitor, através da leitura de textos visuais dos quais apresentam as imagens artísticas, apoiando-se na Semiótica na metodologia pedagógica da Proposta Triangular do Ensino da Arte: o apreciar, o fazer, o contextualizar:

A presença da obra de arte possui, na vida do sujeito leitor, várias possibilidades e manifestação. Um olhar sensível e aberto, (...) é capaz de captar ainda que intuitivamente os sentidos que a obra de arte lhe disponibiliza. Ante aos processos de massificação que as culturas imprimem ao homem urbano contemporâneo, vetando-lhe a capacidade de ver o mundo com nitidez, a construção de um leitor dependerá do resgate realizado no contexto de um trabalho sistemático e embasado de educação do olhar. (p. 237)

A autora afirma que a educação do olhar é permissiva de uma interação mais satisfatória do indivíduo com o meio o qual está inserido, e norteadas por um trabalho pedagógico respaldado em leitura de imagens da arte, é passível de aguçar o olhar do educando e sua percepção visual, confluindo maior capacitação para o desenvolvimento do senso crítico e sensível, inerentes ao ser humano, conforme as condições do atual contexto político-sócio-cultural.

Buoro ressalta a importância da construção de leitores da imagem visual, operando no campo da sensibilização para aquisição de competências, em busca da mobilização de um olhar mais significativo sobre imagens da pintura e sobre o mundo como imagem. Dessa forma, aponta a necessidade de se educar o olhar desde a educação infantil, possibilitando atividades de leitura, para que além do fascínio das cores, das formas, dos ritmos, possa-se compreender o modo como a gramática visual se estrutura, e pensar criticamente sobre as imagens, que não deve ser associada à simples ação pedagógica, estratégia prevista em planejamentos e inserida no quadro de ensino da arte de forma quase mecânica e burocrática. Ressalva também a necessidade de uma reciclagem contínua do profissional, eliciando ações não permissivas de transgressões quanto à atitude pedagógica, o que determina ‘processo de conscientização e formação do professor’.

Hernández (2000), entretanto, explana sobre a Cultura Visual acrescentando soluções práticas do Ensino de Arte em ação transdisciplinar e íntegra na escola, como disciplina fundamental para a formação de sujeitos críticos perante a mesma e seu universo de significações. O autor justifica a Arte na educação como instrumento de formação da percepção crítica ante aos mecanismos de manipulação dos Meios, assim como meta a ser superada enquanto conteúdo disciplinar, apoiando-se à constante que determina as ideias em renovação e à mudança das representações que atinge os indivíduos, sugerindo uma proposta que ultrapasse o domínio da disciplina como mera provedora de “habilidades manuais ou tecnológicas, aproximações formalistas de caráter essencialista, ou propostas didáticas baseadas num conhecimento sem contexto” (p. 10):

O universo do visual é, na atualidade, como sempre foi, mediador de valores culturais (não nos esqueçamos [...] que as referências estéticas e artísticas também são construídas socialmente). Mas o visual é hoje mais plural, onipresente e persuasivo que nunca. As relações dos indivíduos, de maneira especial dos meninos, das meninas e dos adolescentes, com esse universo não conhece limites disciplinares e institucionais. (p. 10-11)

Assim, Hernández eleva a Arte ao caráter de ‘múltiplas direções’, posicionando o artista como eliciador de ‘histórias compartilhadas’, à medida que ‘move a coisa latente’ ao contar sua história, dialogando com a experiência do espectador. Dessa forma, a Arte como disciplina repensada e reformulada é passível de direcionar atitudes superativistas. O autor elege os Meios de Comunicação – em ressalvo à televisão - como educadores privilegiados pelo público, ilustrando o cinema como mediadores das representações da realidade ‘jogando’ com o universo do sensível; a publicidade como vendedora das ‘representações ideais do eu’, amplificando identidades inexistentes; e a Internet permissiva da substituição do real pelo virtual “possibilitando a construção de identidades inventadas e ocasionais e aproximando-se de lugares que expandem ou dispersam a própria ideia de informação e de conhecimento” (p. 11).

Contudo, o autor reafirma a necessidade de uma resposta educativa à altura, passível não só de introduzir uma ‘noção de cultura visual’, mas também incitando uma atitude por parte da educação, elevando os projetos como solução eficiente, salvo a despreensão de se limitar aos “interesses corporativistas dos especialistas, em que as relações entre ideologia, valores e práticas sociais, propostas educativas e construções da identidade (individual, de grupo e nacional) estão presentes de maneira meridiana” (p. 9), conforme elucida a arte na educação em anteparo ao problema de sua ‘posição de relevante marginalizada’ como:

Um campo digno onde é possível organizar sem excessivas pressões, propostas transdisciplinares, a partir de problemas que vão além de uma disciplina e que são reflexos das mudanças que se estão produzindo na sociedade. Mas que, sobretudo, permitem interpretar o presente a partir do conhecimento do passado e vincular as experiências educativas com as representações da realidade que constroem de si mesmos e do meio, com a pressão dos meios e da indústria do consumo na maioria dos casos, os meninos, as meninas e os adolescentes. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 9)

Coloca a proposta como norteadora de caminhos que podem solucionar a situação, permissiva da quebra de paradigmas impostos, consolidando a arte como instrumento legitimador do processo em educação para a cultura visual, embora assuma que:

... a dúvida, a incerteza e a curiosidade são necessárias para continuar enfrentando os desafios que a educação apresenta hoje àqueles que consideram que a escola (desde a primeira infância à universidade) pode oferecer uma potência de emancipação e de melhor conhecimento de si mesmo e de transformação do mundo. (HERNÁNDEZ, 2000, p. 13)

O autor entretanto, conclui que “a compreensão da cultura visual pode contribuir para realizá-lo.” (p. 13). O processo de superação desta realidade pode ser respaldado por tentativas de ação e inferência ante ao duto fenomenológico do qual compõe seu corpo através de estudos que apostem num método mais participativo de pesquisa, investindo na resolução não só de dados ou resultados, mas sobretudo, de um entendimento no que compete ao processo como superação, para assim, investir numa possível transformação do social.

A arte-educação, contudo, é pouco valorizada ou reconhecida, porém importante instrumento de mudança. Os mantenedores do poder pouco estão interessados em mentes críticas, ou leitores de mundo, conforme passível do ensino da arte. Barbosa (1991) chama a atenção para esta questão:

Sonegação de informação das elites para as classes populares é uma constante no Brasil, onde a maioria dos poderosos e até alguns educadores acham que esta estória de criatividade é para criança rica. Segundo eles, os pobres precisam somente de aprender a ler, a escrever e contar. O que eles não dizem, mas só sabemos, é que, assim, estes pobres serão mais facilmente manipulados. (p 37)

A atual cultura brasileira, apoiada e cada vez mais difundida através dos Meios, caracteriza-se por dois fenômenos: o da democratização e o da permissividade, o qual se resume pelo fácil acesso aos bens comunicativos, facilitando a divulgação da informação, esta de baixa qualidade cultural já que a grande massa receptora concentra-se nas classes inferiores, ratificando as ideias eliciadas por Eco (2004). O Brasil como um país subdesenvolvido, precursor de um nível de escolaridade considerado baixo e caracterizado pela predominância da pobreza e a miséria, designa uma população mais vulnerável à má influência da mídia, aumentando satisfatoriamente a ignorância e a capacidade de discernimento dos indivíduos, facilitando assim a presença de governantes corruptos e de má fé, principalmente nas regiões em que o número de miseráveis apresenta-se alarmante, substituindo-se uma tentativa de melhoria à realidade desses indivíduos.

Contudo, pouco se investe na gestão democrática da informação através pelos Meios. O desenvolvimento da consciência crítica através da educação, portanto, se faz jus, para que indivíduo construa desde cedo, de forma sistematizada seu modo de olhar e perceber o mundo. Educar para ler as imagens, educar para o mundo, este é também função do educador artístico que, deve usar das próprias imagens como propiciadoras do aprendizado. “Ler, observar, interpretar as imagens”, devem ser atitudes privilegiadas na didática do mesmo. Considerar imagens do mundo interno, externo e culturais (incluindo-se a arte), é fundamental a esta proposta pedagógica, segundo elucida Buoro (2002). Construir leitores sensíveis para o mundo é um dos papéis principais do educador artístico, pois com o um olhar educado e perspicaz, o educando é capaz de interagir sensivelmente na sintaxe do mundo, repercutindo em melhor integração e compreensão do mesmo, conforme coloca a autora:

Uma das funções centrais do ensino da arte na escola deveria ser esta: a de construir leitores sensíveis e competentes para continuar se construindo, adquirindo autonomia e domínio do processo, fazendo aflorar, desse modo, ao toque do próprio olhar, uma sensibilidade de ser-estar-viver no mundo. (p. 63)

Barbosa (1991) também considera a arte com passível de transformação, segundo afirma que:

O que a arte na escola pretende principalmente é formar o conhecedor, fruidor, decodificador da obra de arte [...] a escola seria a instituição pública que pode tomar o acesso à arte possível para a vasta maioria de estudantes em nossa nação [...] A escola seria o lugar em que se poderia exercer o princípio democrático de acesso à informação e formação estética de todas as classes sociais, propiciando-se na multiculturalidade brasileira uma aproximação de códigos culturais de diferentes grupos. (p 38)

A estética, contudo, deve integrar-se como formação do indivíduo, propiciando-o ao entendimento da gramática visual e a reflexão acerca das imagens em contexto

geral, ou seja, ler o mundo. A autora chama a atenção:

Num país onde os políticos ganham eleições através de televisão, a alfabetização para a leitura da imagem é fundamental e a leitura da imagem artística, humanizadora. Humanização é o que precisamos nossas instituições entregues aos predadores políticos profissionais que temos tido no poder nos últimos trinta anos. (p. 38)

Contudo, devido a essas imersões providas pela Indústria Cultural, o ensino de arte torna-se abduzido. Em sala de aula, pode-se identificar a força exercida pelo apelo estético, que se instaura ante como uma estratégia mercadológica, com o intuito de promover o produto, seduzindo o consumidor, aquém à transmissão do conhecimento através da cultura artística (mesmo que o faça a sua maneira), pernecendo as ações dos alunos, minimizando-se a possibilidade suprema do processo frutivo, restringindo a estética da recepção, defendida por Jaus (2003), reiterada por Benjamin (1975) em relação à questão da aura e a reprodução em série, que perde sua essência ao interpor-se com os meios de reprodução: “Este processo tem valor de sintoma; sua significação ultrapassa o domínio da arte” (p. 211).

Os teóricos frankfurtianos Adorno e Horkheimer (1985) previram este quadro ao abordar a ideia de *dialética negativa* da Indústria Cultural, o qual se fundamenta sobre o poder de manipulação das massas, utilizado pelos *meios* para aniquilar as legítimas manifestações culturais do ser social, alienando e anestesiando as consciências, mecanizando o ser humano. A partir desta ideia, elucidaram um sistema que nega (ao mesmo tempo em que se afirma ideologicamente) ao homem o direito de ser e estar no mundo, sob todos os aspectos (biológico, social, intelectual, político, econômico, etc.).

Adorno (*apud* Cohn, 1971) afirma em seu discurso que “(...) as ideias de ordem (...) são aceitas sem objeção, sem análise, renunciando à dialética, mesmo quando elas não pertencem substancialmente a nenhum daqueles que estão sob a sua influência” (p. 293), traduzindo a recepção visual dos objetos da arte perante o espectador, que ao deparar-se com os mesmos, recebe-os em extasia, sem ação de resposta, como uma magia única eliciada pela Indústria Cultural.

O processo criativo e expressivo, além da construção de uma linguagem estética pessoal (*auto poiésis*) é corrompido pela imposição de gostos e padrões estéticos que a Indústria Cultural exerce nos alunos, que recheiam seus trabalhos de estereótipos e cópias de modelos veiculados pelos Meios. Evidencia-se na escola, entretanto o culto ao *Kitsch*, definido como um objeto que possui a pretensão de ser arte, utilizando-se de recursos peculiares de ludíbrio.

Segundo o dicionário da língua inglesa, Longman (1995) define o termo *kitsch* apontando para conceitos referentes à Cultura de Massa e Indústria Cultural, bem como tais pinturas em questão se caracterizam:

(...) kitsch é um objeto ou estilo que, simulando uma obra de arte, é apenas imitação

de mau gosto para desfrute de um público que alimenta a indústria cultural da cultura de consumo ou cultura de massa; atitude ou reação desse público em face de obras ou objetos com essa característica. (p 65)

Este poder da Arte através da Estética, se antepara com o poderio dos Meios, confrontando paradigmas, superando relevâncias positivas e/ou negativas de ações providas do *status quo*. A arte se salva com o tempo, renovando-se a estética, contudo, as mentes receptoras do presente fundamentar-se-ão pelo ranço da guturalização, da qual se surpreende a educação como uma das vertentes de tangência para a superação desta realidade, salvo uma visão positiva de mundo.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Educar para o senso crítico através da arte educação aparece como articulação plena e o educador, por sua vez, deve dinamizar sua didática, ao sistematizar este problema, visando de forma pedagógica interagir o assunto com o educando, superando a *dialética negativa* elucidada por Adorno, para contudo, formar cidadãos conscientes e mentes críticas, capazes de transformar esta realidade, quebrando os paradigmas de um ranço sistema manipulador, assim como a vitalíssima valorização da Arte em todas as suas instâncias de compreensão e relevâncias, passíveis de promover o desenvolvimento crítico-perceptivo tão aspirantes aos indivíduos da sociedade contemporânea. Assim, institui-se esta proposição, passível de ser pensada enquanto prática do ensino de arte, cujo itinerário deve ser conduzido e mediado pelo arte-educador.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ADORNO, Theodor W. e HORKHEIMER, Max. *Dialética do Esclarecimento*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 1985.

BARBOSA, Ana Mae. *A Imagem no Ensino da Arte*. São Paulo, Perspectiva/Porto Alegre, Iochpe, 1991.

BENJAMIN, W. *A obra de Arte na época de suas técnicas de reprodução*. São Paulo: Abril Cultural, 1975. (Col. Os Pensadores)

BUORO, Anamelia B. *Olhos que Pintam*. São Paulo: Cortez, 2002.

COHN, Gabriel. *Comunicação e Indústria Cultural*. São Paulo: Edusp, 1971.

COLI, Jorge. *O que é Arte*. São Paulo: Brasiliense, 2000.

ECO, Umberto. *Apocalípticos e Integrados*. São Paulo: Perspectiva, 2004.

HERNÁNDEZ, Fernando. *Cultura Visual, Mudança Educativa e Projeto de trabalho*. Porto Alegre: Artmed, 2000.

JAUSS, Hans Robert. *A Literatura como provocação à teoria literária*. Trad. Sérgio Tellaroli. São Paulo: Ática, 1994.

LONGMAN. *Dictionary of contemporary English*. Third Edition. England: Longman dictionaries, 1995.

MORAN, José M. *Educação, Comunicação e Meios de Comunicação*. In TRUFFI, Ymair H. e FRANCO, Luiz A. C. (coordenadores). São Paulo: FDE, 1990.

ENSINO DE ANTROPOLOGIA E A HUMANIZAÇÃO ANTROPOLÓGICA: OS DESDOBRAMENTOS EDUCATIVOS NOS ESTUDO DAS DIFERENÇAS CULTURAIS

Ivan Penteadó Dourado

Professor de Sociologia - UPF; Professor colaborador do Programa de Pós-Graduação em Ciências Ambientais - UPF; Doutor em Educação - FAED - UPF (na Linha das Políticas Educacionais em Sociedades Complexas), Mestre em Ciências Sociais pela PUCRS - Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul (Bolsista CNPQ). Possui graduação em Ciências Sociais pela UFRGS - Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Atua também como consultor e assessor Pedagógico/educacional na Prefeitura de Getúlio Vargas e Nova Boa Vista. Realiza palestras e oficinas de formação de professores, pais e alunos da educação pública. Pesquisador do grupo NEMIS - (Núcleo de Estudos de Movimentos e Identidades Sociais); Pesquisador do Núcleo de Pesquisa - Reclame as Ruas: Direito, Política e Sociedade- UPF e o Projeto de Pesquisa - Movimentos sociais populares, Estado e políticas públicas; Coordenador do Projeto de Extensão Pré-Vestibular Popular e Comunitário UPF; Coordenador/ Editor Chefe da UPF Editora.

RESUMO: Compreender como é realizada a produção do conhecimento científico sobre a cultura humana, constitui uma base introdutória de saberes que vão muito além da necessária formação de pesquisadores e cientistas sociais. No presente artigo, por meio de uma revisão bibliográfica recuperamos um conjunto de saberes selecionados como conhecimentos

básicos-introdutórios, identificados como fundamentais para a formação humana de qualquer sujeito social. Reconhecendo que, compreender as diferenças culturais por meio de um olhar acadêmico, permite a qualquer pessoa a possibilidade de realizar um afastamento gradual de posturas opinativas da ordem do senso comum simplificador e envolver-se com pensamento complexo e percepção profunda da realidade cultural e, assim, se humanizar. O resultado esperado do presente trabalho é uma proposta de texto acessível e didático, objetivando ampliar o poder de formação intelectual dos não iniciados na vida acadêmica e científica das Ciências Humanas.

PALAVRAS-CHAVE: Humanização. Antropologia. Cultura. Natureza.

INTRODUÇÃO

Falar de cultura não constitui uma atitude intelectual simples. Essa afirmação é compartilhada por apenas uma pequena parcela da população e, também, por uma porção restrita de pessoas que ingressam e convivem no espaço universitário brasileiro. Sabemos que existem áreas do conhecimento que não possuem acesso ao entendimento complexo do fazer científico, em se tratando especificamente da sensibilidade do conhecimento metodológico

envolvido nas pesquisas e teorias que produzem dados relativos às realidades sociais, culturais e políticas. Assim, é preciso reconhecer que não basta entrar no espaço acadêmico, para ter, por um passe de mágica, a aquisição de todo o conhecimento científico disponível em sua formação intelectual. Existem cursos e áreas acadêmicas que possuem maior ou menor potencial de problematizar e complexificar a percepção sobre a diversidade cultural. As áreas que possuem menor potencial, em grande medida, tendem a manter a simplificação opinativa, reproduzindo percepções muito parecidas com as existentes fora do espaço acadêmico, inclusive no interior das salas de aula, mantendo opiniões superficiais e limitadas frente a diversidade cultural, já que seu foco está voltado a outros temas e campos do conhecimento¹.

Em grande medida, a opinião que todos nós portamos, advém de influências das nossas experiências com pessoas em espaços de convívio comuns (casas, ruas, bares, filas, transporte público, redes sociais, etc) que, em grande medida, não possuem e nem precisam possuir base teórica ou sustentação científica. Assim, as opiniões circulantes tendem a simplificar os elementos que compõem a diversidade cultural existente. Por esses e outros motivos, as disciplinas isoladas de Sociologia, Antropologia, Política, Ética e Filosofia, nas escolas e universidades acabam sendo fundamentais para modificar essas e outras lacunas formativas. Opinião e entendimento científico precisam ser diferenciados. Em especial, no contexto brasileiro universitário, as disciplinas isoladas de Sociologia que objetivam dar conta das questões culturais como parte fundamental da formação superior. É sobre esse compromisso, que o presente artigo se estrutura.

Quando falamos de formação universitária, estamos falando de uma formação que seja capaz de universalizar o acesso ao conhecimento científico já produzido pela humanidade. Ela não se resume a uma formação voltada apenas para atuação profissional no mercado de trabalho, mas uma formação intelectual mais ampla para a vida e, principalmente, voltada a formação e a produção de novos conhecimentos científicos.

No Brasil, o número de pessoas que ingressam no Ensino Superior tem atingido patamares crescentes. Se acompanharmos os números de matrículas nos últimos vinte anos no Brasil, veremos que no ano de 1991 tínhamos aproximadamente 1.565.056 milhão de estudantes matriculados no Ensino Superior. Quinze anos depois esse número cresceu, chegando a 4.880.381 milhões no ano de 2006 (INEP, 2009). Talvez

1 Esse ponto vale para qualquer área do conhecimento científico. Todas as áreas fazem opções em se especializar e delimitar o tamanho do seu campo de conhecimento. Por exemplo, um Engenheiro Civil, possui a necessidade fundamental em sua formação, de ter um maior aprofundamento nos conhecimentos matemáticos e físicos (maior número de disciplinas destas áreas, por exemplo) que se forem comparados a um curso de Arquitetura. Por outro lado, a Arquitetura possui conhecimentos do campo das artes e do design, que os Engenheiros Civis pouco se aproximam. Essas particularidades de aprofundamentos e/ou distanciamentos existentes em todos os cursos e áreas do conhecimento científico, que nos permitem realizar tal discussão, tratando especificamente a aproximação ou distanciamento em relação às diferenças culturais. Essa discussão não busca hierarquizar áreas melhores ou piores, mas identificar a existência de distanciamentos relativos a conhecimentos fundamentais para a humanização.

nosso melhor resultado histórico tenha ocorrido no ano de 2014, quando chegamos a um total de 7.305.977 milhões de estudantes matriculados no Ensino Superior (INEP, 2014). Porém, esse número representou, neste último período, uma parcela de apenas 17% dos Jovens de 17 à 24 anos com acesso ao Ensino Superior no Brasil. Em uma população de mais de 200 milhões de pessoas, 7 milhões representa uma parcela ainda muito reduzida de acesso à este tipo de formação.

Tendo por base a realidade brasileira, é preciso reconhecer que existem “mundos” completamente diferentes de percepção da realidade cultural. De forma introdutória, podemos falar em dois grandes “mundos” de percepção. Eles serão colocados em pares de oposição, para radicalizar a discussão no sentido etimológico do termo, ou seja, buscar as raízes de ambos, para introduzir um debate que virá a seguir, discorrendo sobre a capacidade de ampliação da percepção das diferenças culturais como forma de humanização. Retomaremos posteriormente esse ponto, para avançar nesta discussão que aqui chamaremos metaforicamente de *dois mundos da percepção*.

Existiria um “mundo” de percepção, que está disponível de maneira praticamente obrigatória e universal para toda a população. Para a ampla maioria, este será o único “mundo” que poderá acessar em sua trajetória formativa, ou seja, o mundo de quem possui apenas opiniões para entender a realidade cultural. Chamaremos ele de “mundo da opinião”. Quem habita esse “mundo”, não possui consciência de como e porque ele se constitui, mas em grande medida, o sujeito formou-se nele pelo simples contato cotidiano com amigos e familiares, com pessoas próximas, onde o aprendizado se deu de forma informal, através da aceitação ou reprodução de opiniões de outras pessoas mais velhas ou mais influentes que não necessitaram de nenhuma base teórica e metodológica para falar da cultura.

Neste “mundo da opinião”, as pessoas que nele habitam, tendem a acreditar que falar da realidade cultural constituiu algo fácil e extremamente simples. Para quem opina sobre as diferenças culturais, por exemplo, basta parecer lógico, acionando exemplos isolados que confirmem percepções também isoladas e, por isso, superficiais, para que a opinião possa ser apresentada como verdade pessoal. Para quem habita esse “mundo”, qualquer tentativa de demonstrar os pontos fracos da percepção do outro é tida pelo defensor da opinião como um desrespeito ou até ofensa, já que as pessoas passam a acreditar que as opiniões que possuem (reproduzem) são parte de sua identidade pessoal. Para defender essas “verdades”, as pessoas reagem a qualquer problematização utilizando credenciais que julgam suficientes, ou seja, ter vivido alguma experiência específica (aconteceu comigo, vi com meus próprios olhos, morei por lá, etc), por ser mais velho e “vivido”, ou mesmo alegando ter visto na televisão, internet ou, mais recentemente nas redes sociais, algo relacionado ao tema, que o legitima para falar sobre as diferenças culturais como possuidor de uma espécie de “notório saber”. Quem vive este “mundo” da opinião, se acostumou ao longo da vida a debater opinião e passa a acreditar que sua opinião é tão verdadeira que precisa mostrar e convencer os demais de sua validade. Mas cabe ressaltar, quem habita esse

“mundo”, não escolheu, não teve oportunidade de conhecer outros “mundos”, apenas se acostumou com a vida neste tipo de mentalidade opinativa.

Por outro lado, existe um mundo completamente diferente, mais complexo, que demanda maior profundidade nos estudos e um compromisso ético com a produção de interpretações sobre a realidade, que chamaremos de “mundo acadêmico”. Essas interpretações precisam ter por base dados confiáveis, produzidos com métodos científicos sustentados por teorias, validados cientificamente. Esse “mundo” é habitado, infelizmente, por uma minoria da população brasileira. Integrantes de uma pequena elite intelectual que pouco dialoga com o “mundo da opinião”, mas se dedicam a aprofundar suas percepções da realidade. Neste “mundo acadêmico” complexo de percepção, somos convidados a estudar muito antes de falar sobre a cultura e as diferenças culturais. Quando somos acionados a falar, não deveríamos projetar nossa opinião pessoal, mas realizar interpretações mediadas por teorias e conceitos academicamente produzidos e estudados pela ciência. Assim, neste mundo, a realidade não existe em si, ela é percebida de uma forma mais profunda e complexa, interpretada por meio de um olhar acadêmico e científico. Não existe uma verdade, as percepções são sempre negociadas com base nos métodos e teorias existentes, que são escolhidas conscientemente pelo analista social. Infelizmente, uma parcela significativa de pessoas que entram neste segundo “mundo”, o mundo acadêmico, esquecem do princípio da humildade e passam a se sentir superiores, deslegitimando qualquer contato com outros “mundos” fora do pensamento acadêmico da sua área. Porém, este último ponto, é visto como uma limitação que precisa ser evitada, a já tradicionalmente conhecida arrogância acadêmica, ou, segundo Boaventura de Sousa Santos, em sua obra intitulada *Um discurso sobre as ciências* (1987), chamada de uma “postura arrogante²” (SANTOS, 1987).

O presente artigo objetiva oferecer um texto acadêmico, voltado aos não especialistas ou não iniciados na área de antropologia, proporcionando um diálogo introdutório e didático academicamente sustentado para quem deseja se aproximar gradativamente da complexidade do pensamento científico, aqui ilustrado como “mundo acadêmico”. Assim, a seguinte problemática-guia da nossa discussão será: *Quais os elementos introdutórios existentes no conhecimento científico da antropologia, que poderiam ser resgatados objetivando a humanização³ das percepções relativas às diferenças culturais?* Ou, em outras palavras, o texto consiste em um convite para aqueles que vivem, até então, confortáveis no “mundo” da opinião, a reconhecer

2 Em linhas gerais, a postura arrogante apresenta uma crença na existência legítima que hierarquiza e diferencia o saber popular (inferior) e o saber erudito (superior), reforçando a distância entre o que se estuda e pensa no ambiente acadêmico e o que se vive fora dos muros universitários, sendo tradicionalmente considerado o primeiro como mais importante que o segundo (SANTOS, 1987). Essa postura parece ser sustentada neste primeiro momento, mas será mais profundamente explicada na sequência do presente texto.

3 Utilizo aqui a definição de humanização, inspirada na construção de Hannah Arendt com base em sua obra *A Condição Humana* (2007). Em linhas gerais, a condição humana supera as concepções anteriores que acreditavam na idéia de natureza humana. Onde a bondade e a maldade estariam inscritos na natureza dos sujeitos, seja pelo nascimento, hereditariedade ou influência social. Uma concep-

os limites deste e, principalmente, se sentirem provocados a buscar caminhos de construção de percepções mais profundas, complexas e sensíveis frente ao entendimento das diferenças culturais. Entendemos que esse processo não os tornará seres superiores, mas diferentes. Assim, convidamos o (a) leitor(a) a adentrar este novo espaço de reflexão e percepção, sentir-se parte integrante deste, deixando de se sentir confortável no “mundo da opinião”, e compreendendo o caminho que a formação intelectual percorre em busca da humanização da consciência.

A DIFERENÇA ENTRE A NATUREZA E A CULTURA

Para começar a apresentar ao leitor o processo que a própria cultura nos provoca, se faz necessário tornar consciente a tendência de naturalizarmos comportamentos culturais em nosso cotidiano. O próprio uso da palavra “natural” é, normalmente, acionada de forma equivocada. Quando alguém afirma que é natural, por exemplo, um gaúcho beber chimarrão, uma mulher limpar a casa para a sua família ou mesmo do homem trair sua parceira, na realidade, estamos querendo dizer que isso é comum dentro de uma cultura ou culturas específicas. A palavra “natural” não surge nestas falas por erro linguístico, mas orientadas por uma forte tendência em acreditar que esses comportamentos são praticados com tamanha recorrência, que a melhor ou única explicação para a sua recorrência seriam as forças naturais que o determinam. Como muitos afirmam, de maneira ingenua, “isso está no meu DNA” ou “tenho isso no sangue”. Lembrando que, para quem vive no “mundo da opinião”, estas falas e posturas são tidas como verdadeiras e, quem as professa, na maioria das vezes, não está aberto a repensá-las em um primeiro momento.

Se a busca for por um termo que poderíamos utilizar para uma fala mais precisa, ao invés do termo “natural”, seria o uso do termo “comum” ou “normal”, no sentido de norma⁴, de regras culturais que são seguidas muitas vezes sem grandes questionamentos. Em grande medida, seguimos as normas culturais, já que desde cedo somos educados e muitas vezes obrigados a seguir, sem questionar, um conjunto de comportamentos, fazendo com que, gradativamente, passamos a crer que estes sejam naturais e inquestionáveis. Não existe uma grande razão que explicaria o motivo que ção simplista de “cidadão de bem”, por exemplo, advém dos mesmos princípios que alicerçam a ideia de natureza humana. Como se fosse possível diferenciar que é totalmente bom ou totalmente mal. Na concepção de Condição Humana, os sujeitos humanos terão possibilidades de se tornarem humanos pelo pensamento e pela razão, se for proporcionado a eles essas condições. Segundo Arendt, “Para evitar erros de interpretação: a condição humana não é o mesmo que a natureza humana, e a soma total das atividades e capacidades humanas que correspondem à condição humana não constitui algo que se assemelhe à natureza humana. Pois nem aquelas que discutimos neste livro nem as que deixamos de mencionar, como o pensamento e a razão, e nem mesmo a mais meticulosa enumeração de todas elas, constituem características essenciais da existência humana no sentido de que, sem elas, essa existência deixaria de ser humana.” (ARENDDT, Hannah, 2007, p.18).

4 Norma e lei são elementos diferentes. Em uma cultura, pode existir uma norma de vestimenta, sem que esta esteja descrita em lei. E existem leis escritas que não viram norma. As culturas formam normas de comportamento, se estas virarão lei, depende de um conjunto de fatores políticos e sociais, que não seria aqui o caso de aprofundar. Para nossa compreensão, normas e leis, são elementos distintos que podem ou não estar conectados.

leva um gaúcho a beber chimarrão e não um simples chá, por exemplo. Ou, explicar os motivos que levam as mulheres a ensinarem a próxima geração de meninas que a limpeza da casa é uma tarefa ou, em muitos casos, uma obrigação “de mulher”. Ou mesmo que os homens sentiriam um desejo incontrolável de traírem suas parceiras e que, as mulheres, por alguma crença mágica não teriam esse mesmo desejo. Em grande medida, essas normas seguidas não são naturais e sim culturais, ou seja, foram aprendidas e reproduzidas, não nascem com as pessoas, elas aprendem a segui-las quando estas estão vigentes em uma dada cultura e são oferecidas ao indivíduos em seu convívio com os demais. A cultura tradicionalista, a cultura machista, são exemplos que poderiam explicar essas atitudes anteriormente listadas. Elas seriam características constituidoras de algumas culturas, e assim, nos ajudariam a estudar essas diferenças de forma mais profunda, reconhecendo esses traços culturais como processo de ensino, aprendizagem e reprodução de comportamentos.

Para deixar essa discussão ainda mais interessante, apresentamos em forma de problema, o desdobramento da nossa questão inicial, ou seja: *Quais seriam as fronteiras existentes entre a natureza e a cultura no interior do comportamento humano? Quais comportamentos humanos são naturais e quais são culturalmente construídos?* Reconhecemos que essa discussão poderia originar uma tese original de doutorado em antropologia, mas, como afirmei anteriormente, esse texto constituiu uma introdução ao tema. Sendo assim, passamos agora a explicar de uma maneira didática, quais seriam os elementos naturais e culturais no interior do comportamento humano.

Para descobrir os elementos contidos na nossa natureza, existiria uma pergunta muito simples: Quais necessidades humanas são independentes da nossa vontade ou aprendizado? Ou, em outras palavras, quais necessidades são inatas na conduta humana? Para tanto, poderíamos listar aqui algumas mais óbvias, tais como sentir fome, sede, sono, necessidade de respirar, defecar, urinar, locomover, comunicar e, para ficar apenas nas questões de menor complexidade, podemos inserir também a necessidade de fazer sexo. São necessidades humanas vitais. Apenas para lembrar, o desejo sexual é diferente da reprodução. A tradição cristã combinou o sexo com reprodução, juntamente com a culpa e como um dos comportamentos ligados ao pecado, dentro de um único pacote de entendimento. Mas que, superando os limites da crença, o desejo sexual que sentimos trata-se de uma pulsão sexual, a reprodução poderia ser uma das consequências naturais do ato sexual, sendo assim, são questões diversas e que precisam ser entendidas separadamente. A reprodução não constitui uma necessidade natural, mas uma consequência natural do próprio sexo. Não é por acaso que em diversas correntes religiosas, a supressão do sexo na vida dos sujeitos, é considerado um ato de provação ou devoção, sem que isso os conduza a morte, sendo portanto, passíveis de controle por diferentes doutrinas.

As necessidades humanas são, portanto, universais. Essa característica carrega um elemento comum da própria espécie humana. Todos os nascidos como seres

humanos, terão essas necessidades inscritas em suas características biológicas, muitas delas chamadas de necessidades fisiológicas. A natureza está no ser humano, o que precisa ficar claro aqui é que não somos seres determinados pela natureza, a natureza possui importância sim, mas ela não determina a conduta humana.

Se alçarmos um voo um pouco mais alto em relação ao nível de abstração desta discussão, poderíamos dizer que, neste caso, a natureza contida na conduta humana, possuiria características que a transformariam numa categoria de entendimento. Assim, a *natureza*, entendida no comportamento humano, poderia ser descrita como categoria, na qual compreende: *todo o comportamento que é universal, imutável e inato, ou seja, constituem um conjunto de necessidades que não podem ser modificadas, que todo o ser humano tende a nascer com elas ou desenvolve-las, querendo o não. O ser humano pode até passar a negar uma ou mais destas, por exemplo, o sexo, como assim o fazem padres católicos e monges budistas, ou mesmo negar a fome, como algumas práticas religiosas procedem em seus jejuns. Porém, em todos esses casos, as necessidades se fazem presentes naturalmente como necessidades humanas, negá-las não as fará desaparecer. Assim, teríamos a nossa primeira categoria sociológica, ou seja, natureza.*

Já a cultura, necessita de uma forma de explicação diferente. Se tentássemos listar todos os comportamentos culturais que possuímos e passássemos a listar da mesma forma com que procedemos ao falar da natureza, acabaríamos listando uma infinidade de práticas culturais, tais como: Tomar banho, escovar os dentes, comer na mesa, usar óculos, ler palavras e números, vestir roupas, pentear os cabelos, falar uma língua específica e etc, que acabaria mostrando-se uma estratégia pouco produtiva de nossa parte, já que são praticamente infinitas.

Para fins mais didáticos, poderíamos construir um caminho mais objetivo, seria a proposta de um quadro estrutural de oposições. Na primeira coluna, recuperando as necessidades naturais em forma de lista, será possível fazer emergir questões capazes de demonstrar o papel e a importância da cultura, no exato momento em que se passa a descobrir a emergência da cultura, por meio de perguntas que serão listadas na segunda coluna, ilustradas no seguinte quadro:

NATUREZA (<i>já explicado anteriormente</i>)	CULTURA
Fome	Como comemos? Quando comemos? Onde comemos? O que comemos? Por que comemos?
Sede	Como bebemos? Quando bebemos? Onde bebemos? O que bebemos? Por que bebemos?
Sono	Como dormimos? Quando dormimos? Onde dormimos? Com o que dormimos? Por que dormimos?
Sexo	Como fazemos sexo? Quando fazemos sexo? Onde fazemos sexo? Com o que fazemos sexo? Por que fazemos sexo?

Urinar	...
...	...

Quadro I - Natureza e Cultura

Creio que não seja necessário apresentar o quadro completo, até porque se espera que o leitor não só entenda a lógica apresentada, mas seja capaz inclusive de estruturar sozinho o mesmo de forma mais completa. A questão mais importante neste quadro seria compreender que toda a tentativa de responder às necessidades humanas, quando encontramos seres humanos vivendo em grupos, se faz pelo caminho da cultura. Nascermos com fome, mas será a cultura do grupo que será o conteúdo pelo qual a geração anterior irá nos ensinar a comer, a definir o que comemos e o que não comemos seguindo critérios aprendidos também na geração anterior pela cultura vigente. Os momentos e os motivos que comemos algum alimento e não outros, muitas vezes guiados pela tradição cultural. O leitor poderia alegar que come pelo único motivo de ter fome, o que seria uma enorme simplificação. Comemos por fome sim, mas também por educação, para emagrecer ou para engordar, comemos para dormir e para acordar, para nos sentir felizes, comemos algum alimento para nos curar da tristeza ou afogar mágoas e tantos outros motivos culturais que nos conduzem ao alimento, que ilustram a capacidade do alimento não apenas para alimentar o corpo, mas dar sentido a vida permeados pela cultura. A gastronomia, arriscamos dizer, talvez seja a porta de acesso mais fácil e surpreendente de qualquer cultura humana.

A manifestação da cultura, pode se dizer assim, se faz no momento em que construímos critérios compartilhados para satisfazer nossas necessidades e passamos a ensinar a próxima geração dentro destes mesmos critérios. Por isso, como veremos adiante, quando desejamos estudar e entender as diversas culturas existentes, fazemos perguntas sobre as necessidades dos sujeitos, observamos seu cotidiano e buscamos entender essas ações dentro do contexto cultural em que foram elaboradas e reproduzidas. No exato momento em que as perguntas são respondidas, partes de uma cultura se revelam. Quando perguntamos para um nativo pertencente a uma cultura diferente da nossa, por exemplo, os motivos que os fazem comer um certo alimento (um inseto, por exemplo), quando este responde e compartilha os motivos, estará sempre recuperando sua própria memória cultural para compartilhar o significado deste alimento ou ação. Mesmo que se acredite que o gosto (uma construção permeada pela cultura) seja algo pessoal e individual (em grande medida, ele não é). No momento em que provamos algo, isso só é possível pois aquele alimento está disponível em nossa cultura, eu tenho acesso a ele e o mesmo é considerado não só por mim como um alimento, fazendo com que a construção do gosto seja culturalmente construído e reproduzido. Além disso, os alimentos são experimentados em contextos que envolvem pessoas, emoções e contextos. Você pode odiar fígado de galinha, mas

se foi lhe dado a experimentar em uma data festiva, que envolve ganha do presente e muita alegria, o fígado pode ganhar outros sentidos para além do sabor do alimento.

Uma questão bastante comum se se põe agora é: Onde podemos encontrar a cultura humana? Ela é tangível, ou seja, pode ser tocada? Muitas vezes adentramos em um museu e lá estão expostos símbolos culturais preservados, isso nos passa a ideia de que vasos antigos, ossos ou pontas de flexas são as formas principais da manifestação da cultura. Na antropologia, por exemplo, a ideia de cultura é muito mais alargada e complexa, entende-se que “a cultura (está localizada) na mente e no coração dos homens⁵” (GEERTZ, 2008, p. 8). O que torna a cultura humana algo muito mais complexo.

Porém, cabe aprofundar ainda mais nosso quadro. Na realidade, não estamos limitados a responder com cultura apenas às necessidades naturais. Passamos também a criar necessidades culturais, que darão origem a outras necessidades culturais. Como exemplo, a necessidade cultural do celular, que vai muito além da simples necessidade de se comunicar, criou recentemente outras necessidades também culturais, tal como ter energia elétrica e tomadas disponíveis para carregar os aparelhos, ou mesmo, a necessidade de ter um sinal de Internet com velocidade mínima para o celular ganhar maior poder de comunicação. Assim, não apenas respondemos às necessidades naturais com cultura, como a cultura é também criadora de novas necessidades que serão satisfeitas com novas criações culturais, como um processo criativo infinito, tornando assim as construções culturais um todo complexo e articulado de necessidades e sentidos.

Se trouxermos a definição de cultura para um patamar de categoria, poderíamos dizer que *cultura é tudo aquilo que é resultado de uma criação humana, particular de cada local, grupo ou território, com sentidos compartilhados entre os que são considerados o “nós” da cultura, os “meus” que são diferente dos outros, o “eles”*. As culturas podem ser modificadas, pois são criações humanas e estas precisam ser aprendidas para serem reproduzidas pela próxima geração, sem isso, elas fatalmente desapareceriam. Assim, temos agora uma definição de *cultura* como categoria acadêmica.

Assim, teríamos um caminho simples mas promissor para iniciar nosso entendimento sobre como compreender as diferenças culturais. Mais precisamente neste momento, as fronteiras existentes entre as categorias de *natureza* e *cultura* podem ser introduzidas como categorias de entendimento acadêmico diametralmente diferentes, que impediriam o leitor de voltar a confundir estas de maneira ingenua. Segundo afirma o filósofo Confúcio, quatro séculos antes de Cristo, antes mesmo de qualquer pesquisa antropológica e de grandes viagens e navegações, afirmou um princípio muito à frente do seu tempo, onde “a natureza dos homens é a mesma, são os seus hábitos que os mantêm separados” (LARAIA, 2001, p.10).

Assim, compreender que todos possuem cultura, mas o que vai diferenciar cada

5 Leia-se seres-humanos. No período em que foi escrita essa frase por Ward Goodenough, falar em homem era entendido como sinônimo para humanidade.

ser humano é o acesso a certos conhecimentos culturais disponíveis ou não em sua cultura. O que não varia, são as necessidades humanas naturais, que são universais e inscritas na natureza biológica dos seres.

CONCEITOS ESSENCIAIS - ETNOCENTRISMO E RELATIVISMO CULTURAL

Seria possível afirmar, que todo o indivíduo que nasceu no interior de uma cultura, tende a perceber a realidade do mundo tendo, como única base lógica e moral, a sua própria cultura. Sendo ainda mais preciso, cada indivíduo não possuirá a totalidade da cultura dentro de si, mas apenas aqueles traços e conteúdos culturais que foram disponibilizados para este indivíduo. Tanto é assim, que não é porque alguém nasceu no Brasil, que saberá necessariamente sambar, jogar futebol, tocar pandeiro, gostar de caipirinha e etc. A cultura de um povo seria um todo complexo de valores, sentidos e significados existentes, mas nem todos são oferecidos igualmente para seus membros. Max Weber possui uma definição de cultura, recuperada por Clifford Geertz (2008, p. 4) que é muito precisa neste sentido, na qual, “o homem é um animal amarrado a teias de significados que ele mesmo teceu” .

Porém, nós, individualmente, não criamos ou portamos culturas individuais. Afirmações simplistas de que “cada um tem sua própria cultura” não faz nenhum sentido, pelo menos no “mundo acadêmico”. A cultura só pode ser assim descrita, porque constitui uma criação de significados e significantes que são compartilhados com um grupo. Para entender essa lógica de raciocínio, tornando mais evidente o absurdo que significaria continuar acreditando na capacidade de criar individualmente uma cultura, equivaleria a tentativa de um sujeito criar sozinho um alfabeto próprio de comunicação e chamar ele de uma nova língua. Esse alfabeto não pode ser considerado um fenômeno cultural, pois apenas o seu criador compartilha do significado de cada palavra, letra ou sentido. A linguagem só existe quando carrega o potencial de ser considerada um fenômeno cultural, porque possui sentido compartilhado com um grupo em que se estabelece uma comunicação através dela e a mantém existindo através do ensino desta para a próxima geração. Inclusive, a comunicação e a cultura constituem alguns dos traços essenciais da nossa própria humanidade. Foi graças ao fenômeno da comunicação compartilhada, que garanti-se o surgimento da cultura, ou seja, a comunicação torna-se elemento humano essencial. Segundo Laraia (2001, p. 52): “a comunicação é um processo cultural. Mais explicitamente, a linguagem humana é um produto da cultura, mas não existiria cultura se o homem não tivesse a possibilidade de desenvolver um sistema articulado de comunicação oral”.

Conforme Roque Laraia, ao recuperar uma ideia de Ruth Benedict, na qual “a cultura é como uma lente através da qual o homem vê o mundo. Homens de culturas diferentes usam lentes diversas e, portanto, têm visões desencontradas das coisas” (LARAIA, 2001, p. 67). Ou seja, quem vive no “mundo da opinião” encontra-se limitado a reproduzir traços culturais, mas sem nunca ser capaz de entender estes e respeitar

a cultura do outro. Essa “lente cultural” que a cultura produz, faz com que a percepção da realidade mude completamente, por exemplo, como percebemos uma floresta ou uma cidade. Dependendo da “lente cultural” que recebemos, a percepção será completamente diferente.

a floresta amazônica não passa para o antropólogo — desprovido de um razoável conhecimento de botânica — de um amontoado confuso de árvores e arbustos, dos mais diversos tamanhos e com uma imensa variedade de tonalidades verdes. A visão que um índio Tupi tem deste mesmo cenário é totalmente diversa: cada um desses vegetais tem um significado qualitativo e uma referência espacial. Ao invés de dizer como nós: “encontro-lhe na esquina junto ao edifício x”, eles frequentemente usam determinadas árvores como ponto de referência. Assim, ao contrário da visão de um mundo vegetal amorfo, a floresta é vista como um conjunto ordenado, constituído de formas vegetais bem definidas (LARAIA, 2001, p. 67).

Como muitas pessoas vivem grande parte da sua vida na mesma cultura, sua percepção tende a ficar muito limitada. Vivendo sempre na mesma cultura, sem morar em outros países (o que é diferente de viajar a turismo), estudar ou ler sobre outras culturas, existe uma grande chance de naturalização da realidade cultural. E com esse pensamento automatizado de naturalização, qualquer comportamento, atitude, ideologia ou crença que destoe da sua, o sujeito tende a julgar essas diferenças como inferiores. Essa ação irrefletida de acreditar tanto na superioridade da nossa cultura, que passaríamos a utilizar esta como uma verdade em relação às demais culturas existentes, nos faz seres julgadores, criamos hierarquias injustas e simplificadoras.

Esta atitude do sujeito em colocar a sua cultura no centro da verdade e da superioridade, é chamada pela antropologia desde sua origem como *Etnocentrismo Cultural*. Poderíamos inclusive afirmar que todos somos, em princípio, etnocêntricos culturais. Ser etnocêntrico constitui um fenômeno automático. Essa palavra difícil, que advém do conceito de Etnocentrismo, é explicada como definição introdutória por Everardo Rocha, em sua obra intitulada *O que é Etnocentrismo* (1988),

Etnocentrismo é uma visão do mundo onde o nosso próprio grupo é tomado como centro de tudo e todos os outros são pensados e sentidos através dos nossos valores, nossos modelos, nossas definições do que é a existência. No plano intelectual, pode ser visto como a dificuldade de pensarmos a diferença; no plano afetivo, como sentimentos de estranheza, medo, hostilidade, etc (...) No etnocentrismo, estes dois planos do espírito humano – sentimento e pensamento – vão juntos compondo um fenômeno não apenas fortemente arraigado na história das sociedades como também facilmente encontrável no dia-a-dia das nossas vidas. (ROCHA, 1988, p.5).

Com base nesta definição, podemos afirmar que a própria formação cultural que todo o indivíduo recebe pela educação e convívio com outros indivíduos, tende a torná-lo automaticamente um ser etnocêntrico. O indivíduo não possui e nem precisa possuir consciência desse processo, ele não precisa saber que toda a formação cultural tende a ser etnocêntrica, inclusive como mecanismo de proteção da preservação cultural. Se

este mecanismo de defesa não existisse no interior de cada cultura, o simples contato com culturas diferentes, abriria possibilidade do indivíduo abandonar sem dificuldade a sua cultura e adotar traços da nova, da mesma forma com que procedemos trocando de roupas. O etnocentrismo constitui um mecanismo automático de defesa cultural, impedindo que as diferenças culturais desapareçam rapidamente, mesmo que ocorram o contato entre culturas diferentes. O etnocentrismo, essa defesa inconsciente do comum, da minha forma de ver o mundo, jogando para longe o diferente, o incomum, constitui um mecanismo automático que inicialmente defende as diferenças culturais. Outro filósofo altamente visionário, Heródoto (484-424 a.C.), já afirmava que, “se oferecêssemos aos homens a escolha de todos os costumes do mundo, aqueles que lhes parecessem melhor, eles examinariam a totalidade e acabariam preferindo os seus próprios costumes, tão convencidos estão de que estes são melhores do que todos os outros” (LARAIA, 2001, p. 11).

Cada cultura possui um conjunto de valores, estruturas de significado e entendimentos valorativos da realidade, organizados dentro de um conjunto de regras que são construídas e compartilhadas entre os seus membros em forma cultura. Assim, a cultura se manifesta em todos os agrupamentos humanos, mas o conteúdo delas nunca será universal. Por esses motivos, a cultura acaba sendo uma criação humana particular de um povo, grupo ou região, que não encontrará características completamente iguais em outros grupos ou regiões do país ou do mundo. Existe a possibilidade de um traço cultural influenciar outra cultura, como é o caso da chegada do sushi em uma cidade do Rio Grande do Sul. Com o tempo, apesar de se tratar de um alimento oriundo de um país oriental, esse alimento passará a ter novos traços gastronômicos locais em seu preparo, incluindo ingredientes locais até então impensáveis na receita original, fazendo com que o sushi do Rio Grande do Sul, tenha algumas diferenças do sushi oferecido em São Paulo, por exemplo.

Normalmente o etnocentrismo virá a tona, quando alguém de uma cultura específica fica sabendo de um comportamento incomum existente em outra cultura ou local, ou mesmo, quando viaja ou recebe alguém de outro país ou região e se depara com uma outra cultura e com as implicações desta diferença. Chamamos esse processo de *choque cultural*, que pode revelar um verdadeiro drama existencial para o sujeito. Segundo Montaigne (1533-1572), concluiu ao se deparar com os índios Tupinamba: “na verdade, cada qual considera bárbaro o que não se pratica em sua terra” (LARAIA, 2001, p.13). Um exemplo ilustrativo do choque cultural é o estranhamento que os diferentes hábitos alimentares existentes no mundo causam. Na cultura ocidental, por exemplo, a diferença entre um cachorro e um boi é definido por uma diferenciação cultural, entre o grupo de animais que são vistos como fonte de alimento e o grupo de animais que são vistos como membros da família, amigos, pets ou simplesmente como não alimentos. Um brasileiro acostumado a conviver com seu cachorro de estimação e a comer carne de boi (inclusive compartilhando os ossos ou os restos deste alimento com seu pet), viverá um profundo choque cultural, ao se deparar com uma cultura

onde a carne de cachorro é apreciada como alimento e o boi é tido como uma entidade sagrada ou mágica que não é considerada comida. Neste caso, o brasileiro tenderá a sentir repulsa (nojo) da prática alimentar do outro povo (etnocentrismo), por acreditar que o cachorro é o melhor amigo do homem (etnocentrismo), e que ele adora carne de boi por ser a carne mais apreciada para a alimentação (etnocentrismo), sem nem ao menos perceber que esse pensamento foi resultado de aprendizado cultural e que sendo assim, não possui nenhuma universalidade e que do ponto de vista nutricional, tanto o boi quanto o cachorro possuem proteína em seus corpos e teriam capacidades nutricionais muito parecidas de nos alimentar. O que diferencia esses dois tipos de animais, é a cultura que cada sujeito teve acesso e como ela os ensinou a significar cada animal, seja como alimento ou não.

Na obra de Roque Laraia intitulada *Cultura, um conceito antropológico (2001)* um exemplo bastante ilustrativo relacionado aos hábitos alimentares é recuperado dos escritos de Roger Keesing:

Uma jovem da Bulgária ofereceu um jantar para os estudantes americanos, colegas de seu marido, e entre eles foi convidado um jovem asiático. Após os convidados terem terminado os seus pratos, a anfitriã perguntou quem gostaria de repetir, pois uma anfitriã búlgara que deixasse os seus convidados se retirarem famintos estaria desgraçada. O estudante asiático aceitou um segundo prato, e um terceiro — enquanto a anfitriã ansiosamente preparava mais comida na cozinha. Finalmente, no meio de seu quarto prato o estudante caiu ao solo, convencido de que agiu melhor do que insultar a anfitriã pela recusa da comida que lhe era oferecida, conforme o costume de seu país (LARAIA, 2001, p.72).

No exemplo anterior, está muito bem ilustrado o *choque cultural*, onde é possível identificar que cada sujeito percebe o mundo pela sua própria cultura, incapaz de entender a cultura do outro, o contato entre diferentes hábitos culturais, pode revelar algumas das consequências do etnocentrismo. Se o etnocentrismo é um comportamento automático, universal, ele possui características conceituais, que para além do que já foi apresentado, poderia ser complementado com a tendência de comparação entre as culturas, construindo hierarquias e juízos de valor sobre cada uma. A anfitriã búlgara poderia comentar que achava um absurdo alguém comer até cair, bastava dizer que estava satisfeito. O estudante asiático poderia comentar também que achava um absurdo alguém oferecer comida quatro vezes seguidas até chegar ao ponto de derrubar a visita de tanto oferecer comida, bastava cessar o oferecimento. Em ambas as posturas, vemos claramente o quanto lógicas culturais podem ser opostas, revelando a diversidade com que a cultura responde as necessidades naturais. Porém, o que precisa ficar claro aqui, é que nenhuma cultura está mais certa que a outra, cada uma possui sentidos e explicações que só fazem sentido dentro do contexto cultural em que foram elaborados. Assim, podemos afirmar que nenhuma cultura pode ser comparada sem algum critério minimamente validado academicamente, sob pena de estarmos selecionando elementos retirados do seu contexto. Muitas vezes fazemos

comparações deste tipo, para construir fronteiras e reforçar identidades:

O grupo do “eu” faz, então, da sua visão a única possível ou, mais discretamente se for o caso, a melhor, a natural, a superior, a certa. O grupo do “outro” fica, nessa lógica, como sendo engraçado, absurdo, anormal ou ininteligível. Este processo resulta num considerável reforço da identidade do “nosso” grupo. No limite, algumas sociedades chamam-se por nomes que querem dizer “perfeitos”, “excelentes” ou, muito simplesmente, “ser humano” e ao “outro”, ao estrangeiro, chamam, por vezes, de “macacos da terra” ou “ovos de piolho”. De qualquer forma, a sociedade do “eu” é a melhor, a superior. Representada como o espaço da cultura e da civilização por excelência. É onde existe o saber, o trabalho, o progresso. A sociedade do “outro” é atrasada. É o espaço da natureza. São os selvagens, os bárbaros. São qualquer coisa menos humanos, pois, estes somos nós. O barbarismo evoca a confusão, a desarticulação, a desordem (ROCHA, 1988, p.5).

Comparar, julgar e hierarquizar as culturas é uma ação constitutiva do etnocentrismo. Termos normalmente utilizados para definir uma cultura, tais como: evoluída⁶, atrasada, simples, avançada ou primitiva, são termos dotados de alta carga etnocêntrica. Acreditar em evolução, dentro de um entendimento já consagrado e superado oriundo da ciência evolucionista para falar de cultura, possui hoje uma grande limitação.

Para o evolucionismo a história tinha “H” maiúsculo, era uma única para toda a humanidade. Como se, de Adão e Eva ao Juízo Final, todos caminhassem num mesmo sentido, que era o do “progresso”, o da “evolução”. O longo caminho da história, que a hipótese evolucionista criava, era como uma escada onde cada sociedade acumularia “progresso”, desde o mais “primitivo” até o dito homem “civilizado” (ROCHA, 1988, p.23).

O etnocentrismo pode ser responsabilizado inclusive por comportamentos violentos, apatidão, segregação e preconceito, muitas vezes explicando conflitos, intolerâncias religiosas, étnicas, guerras e mortes ao longo da história da humanidade. Sem reflexão sobre essas questões, corremos o risco de reproduzir facilmente essas posturas. Se o “mundo da opinião” carrega traços simplificadores e superficiais em relação às diferenças culturais, podem facilmente carregar traços fascistas, xenofóbicos e violentos. O mais importante é que o portador destes traços não terá meios de tornar consciente essas questões, principalmente se o mesmo permanecer no “mundo da

6 A própria ideia de evolução, ou seja, de que os povos e culturais estivessem necessariamente rumando para a evolução é uma crença já muito problematizada e, até certa medida, superada no que diz respeito a organização social, política, e cultural dos povos. “A noção de evolução pode estar ligada ao orgânico, ao nível biológico do desenvolvimento. Este compromisso da ideia de evolução com o crescimento e a formação dos organismos. tem no livro *A Origem das Espécies*, de Darwin, em plena metade do século XIX, sua formulação clássica. Mas, a esta noção orgânica, biológica, de evolução já se juntavam os pensamentos e discussões filosóficas dos chamados iluministas do século XVIII” (ROCHA, 1988, p. 12). Hoje sabemos que não existe uma evolução linear ou natural no comportamento humano, confundir evolução das espécies biológicas com os seres dotados de cultura, é uma manutenção do etnocentrismo. Afirmar que estamos evoluindo, nos faz esquecer dos danos que causamos a natureza, aos demais povos subjulgados por outros povos que se intitulam dominantes, causando a morte e a destruição do planeta e da existência da diversidade de povos e culturas de forma recorrente na história recente.

opinião” acreditando portar verdades.

A diferença é ameaçadora porque fere nossa própria identidade cultural. O monólogo etnocêntrico pode, pois, seguir um caminho lógico mais ou menos assim: Como aquele mundo de doidos pode funcionar? Espanto! Como é que eles fazem? Curiosidade perplexa? Eles só podem estar errados ou tudo o que eu sei está errado! Dúvida ameaçadora?! Não, a vida deles não presta, é selvagem, bárbara, primitiva! Decisão hostil! (ROCHA, 1988, p.5).

Mas como vencer esse comportamento automático, que limita a percepção das diferenças culturais, resultando em uma postura simplificadora originada em nossa própria cultura? Desde as primeiras navegações, os choques eram explicados por percepções etnocêntricas e que levavam os viajantes a chamar os demais povos de primitivos ou bárbaros. Nos primeiros contatos com povos ameríndios, o olhar etnocêntrico dos viajantes europeus (Marinheiros, viajantes, padres), observavam as diferenças culturais com enorme espanto e acabavam deduzindo interpretações extremamente simplistas e equivocadas sobre as culturas vigentes nas tribos localizadas na América. Um exemplo ilustrativo é a explicação para a prática existente em algumas tribos que viviam no continente americano, de comer carne humana, sendo então chamados de canibais. Na realidade, o canibalismo entendido como prática cultural de comer carne humana por fome ou por necessidade de proteína nunca existiu como mecanismo cultural. Retomamos essa discussão em breve.

Somente quando os primeiros pesquisadores se propuseram a produzir pesquisas sérias, criando novos métodos para descrever e coletar dados nas diferentes sociedades e culturas, é que surgiu a figura do pesquisador das culturas, o antropólogo. Responsável pelo estudo das culturas, clamou por uma nova postura intelectual, o chamado *Relativismo Cultural*. O relativismo não surge automaticamente, como ocorre no etnocentrismo, ele emerge apenas nas pessoas que passam a buscar intelectualmente a superação do etnocentrismo. Para tanto é necessário barrar o ímpeto automático de julgar, comparar e hierarquizar as diferentes culturas, utilizando um olhar distinto das percepções fornecidas pela sua própria cultura. Ou seja, para sair do “mundo da opinião” e habitar o “mundo acadêmico” é necessário estar disposto e buscar novos entendimentos e percepções intelectuais. O olhar relativista, tão necessário para a produção de pesquisas, pode ser entendido como uma postura mais humana em relação a própria capacidade do indivíduo em respeitar as diferenças culturais, passando a se interessar em entender e explicar essas diferenças, ao invés de comparar e julgar. Com essa base, a antropologia conseguiu estabelecer ao longo da história um entendimento oposto ao evolucionismo, ou seja, propondo o primeiro entendimento distoante, o difusionismo⁷. “O pensamento difusionista propunha o estudo da história concreta de cada cultura, os processos próprios de mudança, troca e empréstimo que as caracterizariam. É uma história com “h” minúsculo, de cada

⁷ O difusionismo foi uma primeira tentativa de ampliação do relativismo nos estudos antropológicos, e apesar de constituir avanços, ainda possuía grande limites. Segundo Rocha (1988,p.32): “A cul-

cultura particular, específica” (ROCHA, 1988, p. 23).

Se retomarmos o exemplo do canibalismo, que foi identificado pelos viajantes europeus em tribos que se alimentavam de carne humana, logo que os primeiros pesquisadores munidos de alguma base relativista começaram a realizar estudos nesses povos, descobriram a inexistência da prática canibal. O que esses pesquisadores fizeram, foi a observação do cotidiano desses povos, sendo possível acompanhar como e os sentidos existentes nesta prática de “comer carne humana”. Para ilustrar a complexidade mágica e mítica envolvida, os pesquisadores descobriram em uma tribo específica da América Central, que não era qualquer carne humana que era consumida e que essa prática não era cotidiana mas ritual. Os pesquisadores puderam que a carne humana era consumida dentro de um contexto ritual. Após observar que assim que era decretado o término de uma guerra ou conflito entre tribos, o sujeito considerado mágico ou com poder de cura (chamado popularmente de *Pajé*), era responsável por observar na tribo inimiga, quem eram os melhores guerreiros e quais eram seus atributos principais. Após o fim do combate, apenas os corpos dos melhores guerreiros inimigos eram indicados e levados até a tribo. Destes corpos, apenas as partes do corpo relacionadas aos seus principais atributos eram cortados e consumidos (se o guerreiro era forte, partes dos braços e pernas eram consumidos; se o guerreiro era preciso na pontaria, mão e olhos eram consumidos). O que se acreditava naquela cultura específica, era que quem se alimentasse dessas partes do corpo, estariam ganhando a força mágica existentes na carne, e que se alimentando destas em suas próximas lutas ou caçadas elas se mostrariam melhores. Assim, essa prática deixa de ser canibal (uma concepção simplista e etnocêntrica - comer carne humana pela fome) e passam a ser reconhecidas como Antropofágicas (se alimentar de algo por razões mágicas e míticas).

Se o leitor achou absurdo essa crença da existência de poderes mágicos nos alimentos, talvez pense isso por não ser capaz de reconhecer esse mesmo traço no seu próprio comportamento, originado pela cultura que ele compartilha. Nossa cultura também é antropofágica. Porém, ela se dá não pelo consumo de carne humana, mas pelo consumo de outros alimentos diversos. A carne de peru, a lentilha, o porco e tantos outros alimentos que são considerados mágicos, pois trazem prosperidade, fortuna ou sorte, são ótimos exemplos. Acreditamos que eles trazem algum poder mágico e, na dúvida, comemos para não deixar de ter essas questões em um ritual chamado natal ou ano novo. Esse comportamento de acreditar que a comida é boa para pensar e acreditar em algo mágico ou mítico, nos faz também seres de cultura antropofágica. A grande diferença é que temos inúmeras justificativas culturais para tal conduta quando falamos da nossa própria prática cultural, o mesmo não ocorre com

tura vai ser entendida como moldada, ou pelo ambiente, ou pelo indivíduo, ou pela linguagem. É claro que a acentuação num ou noutro destes fatores faz diferença, mas um traço comum atravessa todas estas abordagens. Do momento em que se privilegia um lado da cultura, qualquer que seja, como capaz de explicá-la inteiramente, no fundo está-se fazendo uma redução da cultura global a um efeito reflexo deste lado Privilegiado”.

a cultura do outro quando acionamos a opinião e seguimos orientados por um olhar automático e altamente etnocêntrico.

Como um movimento intelectual que precisa ser consciente, o relativismo cultural se transforma em um esforço gigantesco para as mentes que se acostumaram em ser etnocêntricas. Um ótimo exemplo do quanto o etnocentrismo pode ser silencioso nas experiências mais profundas, são exemplificadas nesta estória:

Ao receber a missão de ir pregar junto aos (ditos) selvagens um pastor se preparou durante dias para vir ao Brasil e iniciar no Xingu seu trabalho de evangelização e catequese. Muito generoso, comprou para os (ditos) selvagens contas, espelhos, pentes, etc.; modesto, comprou para si próprio apenas um moderníssimo relógio digital capaz de acender luzes, alarmes, fazer contas, marcar segundos, cronometrar e até dizer a hora sempre absolutamente certa, infalível. Ao chegar, venceu as burocracias inevitáveis e, após alguns meses, encontrava-se em meio às sociedades tribais do Xingu distribuindo seus presentes e sua doutrinação. Tempos depois, fez-se amigo de um índio muito jovem que o acompanhava a todos os lugares de sua pregação e mostrava-se admirado de muitas coisas, especialmente, do barulhento, colorido e estranho objeto que o pastor trazia no pulso e consultava frequentemente. Um dia, por fim, vencido por insistentes pedidos, o pastor perdeu seu relógio dando-o, meio sem jeito e a contragosto, ao jovem índio. A surpresa maior estava, porém, por vir. Dias depois, o índio chamou-o apressadamente para mostrar-lhe, muito feliz, seu trabalho. Apontando seguidamente o galho superior de uma árvore altíssima nas cercanias da aldeia, o índio fez o pastor divisar, não sem dificuldade, um belo ornamento de penas e contas multicores tendo no centro o relógio. O índio queria que o pastor compartilhasse a alegria da beleza transmitida por aquele novo e interessante objeto. Quase indistinguível em meio às penas e contas e, ainda por cima, pendurado a vários metros de altura, o relógio, agora mínimo e sem nenhuma função, contemplava o sorriso inevitavelmente amarelo no rosto do pastor. Fora-se o relógio. Passados mais alguns meses o pastor também se foi de volta para casa. Sua tarefa seguinte era entregar aos superiores seus relatórios e, naquela manhã, dar uma última revisada na comunicação que iria fazer em seguida aos seus colegas em congresso sobre evangelização. Seu tema: “A catequese e os selvagens”. Levantou-se, deu uma olhada no relógio novo, quinze para as dez. Era hora de ir. Como que buscando uma inspiração de última hora examinou detalhadamente as paredes do seu escritório. Nelas, arcos, flechas, tacapes, bordunas, cocares, e até uma flauta formavam uma bela decoração. Rústica e sóbria ao mesmo tempo, trazia-lhe estranhas lembranças. Com o pé na porta ainda pensou e sorriu para si mesmo. Engraçado o que aquele índio foi fazer com o meu relógio. (ROCHA, 1988, p. 6 e 7).

No momento em que passamos a tentar barrar o ímpeto etnocêntrico, se faz necessário assumir gradativamente uma postura relativista, na qual passamos a entender a cultura do outro, dentro do contexto e sentido dado pelo outro, suspendendo temporariamente as certezas que a nossa cultura nos fornecia. Ao mesmo tempo, no exemplo do pastor e do indígena na estória anterior, ambos fizeram o mesmo com os presentes recebidos. Tanto o pastor quanto o indígena transformaram uma ferramenta que possui utilidades específicas dentro de um contexto cultural, em um adereço ou enfeite. Esse seria um claro exemplo de um etnocentrismo de tipo cordial, não sendo causador de grandes consequências entre ambos, mas ainda limitador da percepção.

Porém, o etnocentrismo pode originar outras questões mais sérias, como definir o outro como primitivo, inferior, que é mais grave pois nos cega para as diferenças

e compartilhamento de posturas comuns. Quando o próprio pastor foi incapaz de perceber essa contradição no seu julgamento relativo ao relógio e aos arcos, sem nem perceber que realizou a mesma ação, identificamos uma primeira limitação da percepção. Mas se essa surge de forma mais radical, a inferiorização leva a posturas de subjugação, exclusão, nojo e pode resultar em ações violentas, como já discutimos anteriormente (muito comum com imigrantes negros que ingressam em cidades pouco acostumadas com esse convívio, fazendo emergir as piores definições do outro, do diferente).

Infelizmente, como afirma Rocha (1988, p.16), “relativizar é uma palavra que, até hoje, muito pouco saiu das fronteiras do conhecimento produzido pela Antropologia.” O que nos faz reconhecer que, para quem vive o “mundo da opinião”, relativizar de forma muito profunda pode retirar da pessoa às poucas certezas que a tradição cultural lhe ofereceu. Por isso é preciso respeitar o tempo necessário para retirar a mente automatizada e reprodutora de ações aprendidas, em um processo de humanização gradual e dentro de mecanismos que realizem isso de forma consciente. Para tanto, o desafio de superar o etnocentrismo no nosso cotidiano constitui um movimento intelectual muito complexo, que precisa ser encarado, mesmo que seja de forma gradual, lento mas com qualidade e continuidade. Todo movimento de pensamento traz algum desgaste inicial, segundo Everardo Rocha (1988, p.22) “relativizar é sempre mais complicado, pois nos leva a abrir mão das ‘certezas’ etnocêntricas em nome de dúvidas e questões que obrigam a pensar novos sentidos para a compreensão da sociedade do ‘eu’ e da sociedade do ‘outro’”.

Vejamos então outro exemplo, relativo aos tabus alimentares e como a postura etnocêntrica pode se transformar numa nova busca pelo relativismo cultural. Se antes a cultura que pertenceo me ensinou que animais que rastejam não viram alimento, isso não pode me impedir de compreender os hábitos alimentares de outros povos que apreciam animais rastejantes em seu cardápio alimentar. O nojo, como um tipo bem comum de etnocentrismo, quando expresso ao possuidor de uma cultura ou prática cultural diferente, pode ser entendida como falta de respeito e desprezo. Assim, o relativismo cultural não possui validade apenas aos que estudam e pesquisam as culturas, mas deveria ser um princípio básico para a humanização das relações cotidianas.

CONCLUSÃO

Talvez um dos pontos iniciais que apresentamos no presente texto, possa ser agora retomado e aprofundado. Logo no início da nossa discussão, apresentamos uma distinção que chamamos de “dois mundos de percepção”. A oposição simples entre o “mundo da opinião” e o “mundo acadêmico” não pode ser assim mantido. Sabemos que a humanização não passa necessariamente pela aquisição de conhecimento científico e muito menos constitui conteúdo mais propício para tal finalidade.

Sem dúvida é possível que alguém que viaje muito, que tenha a oportunidade de viver em diferentes países ou culturas por períodos longos de tempo, tenha uma formação mais humanizada que algum acadêmico que memoriza conhecimentos teóricos ou resultados de pesquisas que ele selecionou, para ganhar debates e se mostrar erudito para seus pares. Ou mesmo alguém que viveu a miséria e a fome pode ser muito mais sensível as suas mazelas e consequências do que alguém que estudou livros que pesquisam sobre o assunto e não entenda o nível da sua complexidade existencial.

Além disso, é necessário lembrar que não existe uma linha física e fixa que nos permita afirmar que alguém conseguiu sair completamente do “mundo da opinião” e passou a estar com sua percepção e consciência completamente formada pelo “mundo acadêmico”. O que ocorre, na realidade, são movimentos de consciência, onde o sujeito precisa reconhecer os limites do “mundo da opinião”, e trilhar seu próprio caminho cotidiano de refletir sobre a realidade, utilizando o máximo de critérios humanos, científicos e de alto nível de complexidade e aprofundamento sobre como pensa o mundo que o cerca. Isso poderá ao longo de sua estratégia formativa, o distanciar cada vez mais do “mundo da opinião” aproximando-o do “mundo acadêmico” em alguns momentos e em outros, ele poderá buscar outras formas mais ricas e interessantes de se humanizar.

Reconhecendo essas questões, poderíamos dizer que o “mundo acadêmico”, em primeiro lugar, não é nem melhor e nem pior que outros conhecimentos disponíveis, ou que ele seja mais ou menos humanizador que outras experiências disponíveis. O que podemos afirmar é que entre todas as potencialidades que o conhecimento antropológico e científico possui, a humanização é uma delas. E o presente texto procurou apresentar os potenciais humanizadores recuperados e dialogados com autores de textos introdutórios. Imagine o leitor, o potencial que esse mesmo desafio não resultaria, se o desafio proposto fosse recuperar o potencial de humanização presente nos textos e autores clássicos da antropologia? Mas isso é um outro desafio.

REFERÊNCIAS

ARENDET, Hannah. **A Condição Humana**. São Paulo: Editora Forense Universitária, 2007.

LARAIA, Roque de Barros, **Cultura: um conceito antropológico**. 14.edição, Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editora, 2001.

INEP, (<http://portal.inep.gov.br/web/censo-da-educacao-superior/evolucao-1980-a-2007> - Acesso em 31 de março de 2015).

GEERTZ, Clifford. **A Interpretação das Culturas**. 1 Edição. Rio de Janeiro, LTC, 2008.

MERCIER, Paul. **História da antropologia**. Rio de Janeiro, Eldorado.1974.

WHITE, Leslie. 1955 “The Symbol: The Origin and Basis of Humans Behavior”, in Morbel, Lennings e Smith (orgs.), **Readings of Antropology** . Nova York, McGraw-Hill. Book Co. [Ed. bras. in Fernando

Henrique Cardoso e Otávio Ianni, Homem e sociedade. São Paulo, Cia. Editora Nacional, 5ª ed., 1970.]

ROCHA, Everardo P. Guimarães. **O que é etnocentrismo**, Editora Brasiliense, São Paulo, 1988.

SANTOS, Boaventura de Sousa. **Um discurso sobre as ciências**. 13. ed. Porto : Afrontamento, 1987.

O NÚCLEO DE PRÁTICAS JURÍDICAS DO CURSO DE DIREITO DA UNICRUZ COMO UMA FERRAMENTA DE ENSINO DA PRÁTICA PROCESSUAL: POSSIBILITANDO O ACESSO À JUSTIÇA DA COMUNIDADE CARENTE

Jéssica Reis Silvano Barbosa

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ
Cruz Alta/RS

Vanessa Mastella Soares

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ
Cruz Alta/RS

Raquel Buzatti Souto

Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ
Cruz Alta/RS

RESUMO: O presente artigo visa apresentar a contribuição do Núcleo de Práticas Jurídicas - NPJ do Curso de Direito da Universidade de Cruz Alta – UNICRUZ para o ensino da prática processual dos acadêmicos do Curso de Direito da UNICRUZ e o acesso à justiça da comunidade carente através do serviço prestado pelo NPJ. Nessa perspectiva o NPJ busca desenvolver atividades de orientação para o exercício da cidadania em prol dos direitos humanos a fim de atender aos direitos fundamentais na integração desses direitos com o alcance a população. A metodologia utilizada para a construção desse presente trabalho foi de caráter bibliográfico e documental, a partir da análise investigativa dos registros concretos de atendimentos realizados à comunidade. Assim, o NPJ busca levar o conhecimento jurídico adquirido na sala de aula para um espaço de ensino onde possa existir

a participação do corpo docente e discente na transformação do acadêmico, a partir de um diálogo entre a teoria e a prática do direito na formação de um acadêmico cidadão, visto que viabiliza o acesso à justiça aqueles que não tem condições de arcar com as custas processuais e honorários advocatícios sem prejuízo do seu sustento.

PALAVRAS-CHAVE: NPJ. Ensino. Acesso à Justiça

ABSTRACT: The present article aims to present the contribution of the Juridical Practice Center of the Law Course of the Cruz Alta University-UNICRUZ to the procedural practice of teaching students of the Law Course of UNICRUZ and access to justice of the poor community by service provided by NPJ. From this perspective the NPJ seeks to develop guidance activities for citizenship exercise in favor of the human rights in order to meet the fundamental rights in the integration of these rights with the scope to population. The methodology used for the construction of this present work was bibliographic and documentary, from the investigative analysis of the specific records of services provided to the community. So the NPJ seeks to bring the legal knowledge acquired in the classroom to a teaching space where there could be the participation of faculty and students in the transformation of academic, from

a dialogue between theory and practice law in the formation of an academic citizen, as facilitating access to justice those who can't afford to pay the court costs and attorneys' fees without prejudice to their livelihood.

KEYWORDS: NPJ. Education. Access to Justice

1 | INTRODUÇÃO

Com o advento da Portaria nº 1.886/94 do MEC (Ministério da Educação) surgiram as primeiras diretrizes curriculares para os cursos de Direito do país e dentre elas a obrigatoriedade de estágios curriculares de práticas jurídicas, tornando assim a interdisciplinaridade do ensino jurídico com a prática levada a comunidade.

Nesse viés, os Cursos de Direito das Universidades criaram os seus Núcleos de Práticas e/ou Escritórios Modelos a fim de oportunizar aos acadêmicos a prática jurídico-processual aliada aos conhecimentos teóricos adquiridos nas aulas teóricas de sala de aula.

Desse modo, através das atividades desenvolvidas com os acadêmicos é prestado o atendimento à comunidade carente a qual não possui meios de acesso à justiça por conta própria necessitando dos serviços prestados por órgãos assistenciais que viabilizam o ingresso na justiça, como os Núcleos de Práticas Jurídicas - NPJ, garantindo a essas o direito constitucional de acesso à justiça.

Nesse sentido, é o objetivo geral do Núcleo de Práticas Jurídicas do Curso de Direito da Universidade de Cruz Alta levar o conhecimento jurídico adquirido em sala de aula para um espaço de ensino onde possa existir a participação do corpo docente e discente na transformação do acadêmico, a partir de um diálogo entre a teoria e a prática do direito na formação de um acadêmico cidadão.

Nessa perspectiva o NPJ da Universidade de Cruz Alta busca desenvolver atividades de orientação para o exercício da cidadania em prol dos direitos humanos a fim de atender aos direitos fundamentais na integração desses direitos com o alcance à população.

2 | REVISÃO DE LITERATURA

Com o advento da Portaria nº 1.886/94 do MEC, que fixa as diretrizes curriculares e o conteúdo mínimo do curso jurídico, foram instituídos os Núcleos de Prática Jurídica ou Escritórios Modelos nas faculdades de direito, com o objetivo de melhorar a qualidade de ensino do futuro bacharel em direito, visto que através das atividades desenvolvidas pelos acadêmicos junto aos Núcleos de Práticas Jurídicas, coloca o estudante diante da realidade e problemas enfrentados na rotina dos advogados. Assim, é uma ferramenta fundamental para formação do corpo discente das universidades.

Nesse sentido, cabe destacar o art. 10, §1º da Portaria nº 1.886/94 do MEC:

Art. 10. O estágio de prática jurídica, supervisionado pela instituição de ensino superior, será obrigatório e integrante do currículo pleno, em um total de 300 horas de atividades práticas simuladas e reais desenvolvidas pelo aluno sob controle e orientação do núcleo correspondente. § 1º O núcleo de prática jurídica, coordenado por professores do curso, disporá instalações adequadas para treinamento das atividades de advocacia, magistratura, Ministério Público, demais profissões jurídicas e para atendimento ao público.

Os Núcleos de Práticas Jurídicas servem de aporte na preparação do acadêmico de Direito para o exercício de suas habilidades, não devendo restringir-se apenas ao desempenho da advocacia, mas das demais atividades relacionadas, levando os acadêmicos a uma formação humanística, desenvolvendo um senso ético-profissional ligado a responsabilidade social e a necessidade da constante atualização. Nesse sentido dispõe o artigo 11 da Portaria nº 1.886/94:

As atividades do estágio supervisionado serão exclusivamente práticas, incluindo redação de peças processuais e profissionais, rotinas processuais, assistência e atuação em audiências e sessões, vistas a órgãos judiciários, prestação de serviços jurídicos e técnicas de negociações coletivas, arbitragens e conciliação, sob o controle, orientação e avaliação do núcleo de prática jurídica.

Diante disso, os Núcleos de Práticas Jurídicas devem obedecer duas formas de atuação na aplicação do ensino-aprendizagem, o fim didático-pedagógico e o seu compromisso ético-jurídico-social.

No que tange ao fim didático-pedagógico dos Núcleos de Práticas Jurídicas, essa finalidade vai ao encontro das exigências dos currículos dos Cursos de Direito onde há a previsão da prática jurídica como componente curricular obrigatório e assim esses devem levar em consideração a qualidade do serviço prestado e não a quantidade de atendimentos realizados, possibilitando a participação dos alunos na prestação de serviços jurídicos e em assistências jurídicas.

As atividades desenvolvidas pelos acadêmicos nos NPJs são realizadas através de casos reais e/ou fictícios, realizando atendimento a comunidade onde estão inseridos, fornecendo orientação jurídica, confeccionando peças processuais sempre acompanhados de professores-orientadores, que auxiliam os estudantes no desempenho dessas atividades sanando suas dúvidas e qualificando-os através da troca de experiências.

Os atendimentos realizados ao público pelo NPJ que é direcionado para as pessoas carentes e tem o objetivo de ampliar a reflexão teórico-prática, superando as fronteiras do conhecimento unidisciplinar e conservador característico do paradigma legalista (NOLETO, 1999).

Portanto, os Núcleos de Práticas Jurídicas têm um papel fundamental na formação acadêmica de qualidade, e ainda serve como um facilitador do acesso à justiça pela

comunidade carente na qual está inserido.

O acesso à justiça está previsto no artigo 5º, XXXV da Constituição Federal que diz: “a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça de direito.” Pode ser chamado também de princípio da inafastabilidade do controle jurisdicional ou princípio do direito de ação.

O acesso à justiça é direito humano e essencial ao completo exercício da cidadania. A tutela jurisdicional é exercida através da garantia de acesso à justiça e se constitui um dos maiores instrumentos para garantir uma ordem jurídica justa. Portanto, o acesso à justiça está intimamente ligado à justiça social, é a ponto de ligação entre o processo e a justiça social.

Nesta perspectiva o Núcleo de Práticas Jurídicas da UNICRUZ, desenvolve suas atividades proporcionando o acesso à justiça na comunidade de Cruz Alta/RS, onde os acadêmicos realizam atividades reais e fictícias, através das disciplinas de laboratório jurídico, estágios curriculares supervisionados I, II e III e estágio curricular supervisionado em mediação.

Para atender a isso, o funcionamento do NPJ da UNICRUZ pode ser assim descrito: é realizada uma triagem aos clientes que estão enquadrados nos requisitos de atendimento do NPJ, como por exemplo, a renda máxima de até 03 (três) salários mínimos; a comprovação de residência em Cruz Alta/RS, e não possuir bens que ultrapassem o valor de R\$ 100.000,00 (cem mil reais), posteriormente os clientes são encaminhados para entrevista com os acadêmicos, sob a supervisão de um professor orientador, que irão analisar o caso apresentado dando devido encaminhamento com o ajuizamento da ação ou realização de uma mediação entre as partes para a tentativa de uma conciliação via NPJ a qual posteriormente será encaminhada para homologação judicial.

O NPJ da UNICRUZ já ajuizou, até o presente momento, aproximadamente cerca de 3.900 (três mil e novecentos) processos judiciais e em torno de 360 (trezentos e sessenta) mediações realizadas e homologadas judicialmente.

Desse modo o NPJ da UNICRUZ possibilita ao acadêmico do curso de direito o contado com a prática processual, seja ela através de casos reais ou fictícios, de modo que o mesmo consegue por em prática o conhecimento adquirido em sala de aula, e se deparar com suas dúvidas, objetivando que com a auxílio dos professores orientadores consigam esclarecê-las, adquirindo novas experiências e em consequência disso melhorar a qualidade de ensino.

Atrelado a prática processual ofertada aos acadêmicos o Núcleo de Práticas Jurídicas tem um caráter social, na medida em que presta contribuição a sociedade através dos serviços prestados, que servem como um facilitador do acesso à justiça aos economicamente vulneráveis.

Ressalta-se que para a efetivação de todos os direitos, o acesso à justiça é requisito fundamental, uma vez que os mesmos só se concretizam se for real a possibilidade de exercê-los junto ao Poder Judiciário. Dessa forma o acesso à justiça

é a garantia de que os direitos se concretizem, sendo primordial para a efetivação dos direitos. E, portanto, qualquer impedimento no direito de acesso à justiça provoca limitações ou mesmo impossibilita a efetivação da cidadania.

Segundo Sadek (2009, p.170), “sem o direito de recorrer à justiça, todos os demais direitos são letras mortas, garantias idealizadas e sem possibilidades de concretização”.

Desse modo, o acesso à justiça é uma garantia constitucional, e assim foram criados vários mecanismos para viabilizar o princípio do acesso à justiça, entre eles a gratuidade da justiça aos pobres, as Defensorias Públicas, os Juizados Especiais e os Núcleos de Práticas Jurídicas.

A Constituição Federal busca assegurar que todas as pessoas tenham garantidos seus direitos, e sendo um dos meios de garantia à via judicial, quando não há formas administrativas da solução dos conflitos, os núcleos de práticas jurídicas vieram contribuir com o acesso à justiça, visto que através da assistência judiciária gratuita viabilizam o ingresso de ações judiciais, sejam contenciosas ou voluntárias, junto ao poder judiciário.

Para a efetividade de todos os direitos, sejam eles individuais ou supra-individuais, de primeira, segunda ou terceira geração, o acesso à justiça é requisito fundamental, é condição *sine qua non*. Os direitos só se realizam se for real a possibilidade de reclamá-los perante tribunais imparciais e independentes. Em outras palavras, o direito de acesso à justiça é o direito sem o qual nenhum dos demais se concretiza. Assim, pode se perceber a importância de existir meios que garantam o acesso à justiça, visto que essa é a única forma de assegurar a efetividade de todos os direitos.

Assim, a contribuição do NPJ garante aqueles que têm menor poder aquisitivo a possibilidade de exercerem seus direitos. Portanto, constata-se que o NPJ da UNICRUZ é de extrema importância, tanto para o corpo discente, quanto a comunidade local, que além dos demais meios de acesso à justiça, tem no NPJ mais uma forma de viabilizar seus direitos.

3 | METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a construção desse presente trabalho foi de caráter bibliográfico e documental, a partir da análise investigativa dos registros concretos de atendimentos realizados à comunidade.

4 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

A contribuição do NPJ do Curso de Direito da Universidade de Cruz Alta garante aqueles que têm menor poder aquisitivo a possibilidade de exercerem seus direitos.

Dessa forma o NPJ da UNICRUZ atua na seguinte sistemática: é realizada uma triagem aos clientes que estão enquadrados nos requisitos de atendimento do NPJ, como por exemplo, a renda máxima de até 03 (três) salários mínimos; posteriormente os clientes são encaminhados para entrevista com os acadêmicos, sob a supervisão de um professor orientador, que irão analisar o caso apresentado dando devido encaminhamento com o ajuizamento da ação ou realização de uma mediação entre as partes para a tentativa de uma conciliação via NPJ a qual posteriormente será encaminhada para homologação judicial.

Insta registrar que até o presente momento o NPJ da UNICRUZ já ajuizou cerca de 3.900 (três mil e novecentos) processos judiciais e em torno de 360 (trezentos e sessenta) mediações realizadas e homologadas judicialmente.

5 | CONCLUSÃO

Através desse trabalho, percebe-se a importância da existência dos Núcleos de Práticas Jurídicas para a formação acadêmica, no que tange ao ensino-aprendizagem da prática jurídica, bem como na contribuição social, uma vez que serve como um facilitador do acesso à justiça auxilia os órgãos assistenciais na promoção do acesso à justiça daqueles que não tem condições de arcar com às custas processuais e honorários advocatícios sem prejuízo do seu sustento, levando ao alcance da comunidade a garantia da efetivação dos direitos fundamentais.

Desse modo verifica-se que através dos estágios práticos realizados junto ao NPJ da UNICRUZ os acadêmicos conseguem aliar a teoria à prática aprimorando os conhecimentos adquiridos em sala de aula qualificando-os para o mercado de trabalho. Ainda, pode-se destacar que o NPJ contribui para a efetivação do direito fundamental do acesso à justiça amparado no artigo 5º, inciso LXXIV da Constituição Federal.

Assim, pode-se depreender que o NPJ possui duas funções basilares, quais sejam, a pedagógica e a social. A pedagógica verifica-se a partir das atividades pedagógicas desenvolvidas por meio do ensino de prática jurídica aos acadêmicos; já a social, advém do trabalho realizado pelos acadêmicos em seus estágios levando ao alcance da comunidade a garantia da efetivação dos direitos fundamentais através da assistência judiciária aos economicamente vulneráveis.

Nesse sentido, espera-se que o ensino jurídico a partir das suas práticas processuais-profissionais voltadas ao atendimento a comunidade carente, promova a conscientização de que são necessários esforços e comprometimento social, a partir de um diálogo entre a teoria e a prática do direito na formação de um acadêmico cidadão.

REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Saraiva: São Paulo, 2014;

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Portaria nº 1.886, de 30 de dezembro de 1994.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 26 ago 2014;

_____, Ministério da Educação e Cultura. **Resolução nº 9, de 29 de setembro de 2004.** Disponível em: <http://www.mec.gov.br>. Acesso em: 26 ago 2014;

BOBBIO, Norberto. **A Era dos Direitos.** Traduzido por Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Campus, 1992. Tradução de: L'età dei Diritti.

BRITO, R.C. da C. e Outros. **O papel do Núcleo de Prática Jurídica da Faculdade Piauiense – FAP como instrumento de cidadania.** Revista F@pciencia, Apucarana-PR, n. 8, v. 7, p. 73-88 (2010). Disponível em www.fap.com.br/fapciencia/007/edicao_2010/008.pdf. Acesso em 27 abr de 2015;

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à Justiça.** Sergio Fabris, 2002;

CORREIA, Eveline de Castro. **Núcleo de prática jurídica: um diálogo entre a teoria e a Prática nos cursos de direito.** Disponível em: <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=63923f49e5241343>. Acesso em 01 mai 2015;

NOLETO, Mauro Almeida. **Prática de direitos: uma reflexão sobre prática jurídica e extensão universitária.** Faculdade de Direito UnB, 1999.

OLIVEIRA, André Macedo. **Ensino Jurídico, diálogo entre teoria e prática.** Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 2004;

SADEK, Maria Tereza Aina. **Acesso à justiça - porta de entrada à inclusão social.** Rio de Janeiro: Scielo Book, 2009.

AGÊNCIAS REGULADORAS E GOVERNANÇA REGULATÓRIA AMPLIANDO REFLEXÕES PARA AVALIAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

Flavine Meghy Metne Mendes

Procuradora – Geral da Agência Reguladora de Energia e Saneamento Básico do Estado do Rio de Janeiro; doutoranda em Políticas Públicas, Estratégias e Desenvolvimento, Departamento de Economia da UFRJ. Mestre em Direito Público e Evolução Social pela UNESA. Secretária Executiva da Câmara Jurídica de Assuntos Institucionais da Associação Brasileira de Agências Reguladoras (ABAR).
e-mail: flavinemm@gmail.com

Alcides Fernando Gussi

Mestre em Antropologia Social e Doutor em Educação, na Área Educação, Sociedade, Cultura e Política, pela Universidade Estadual de Campinas - UNICAMP. Realizou pós-doutorado em Análise e Avaliação de Políticas Públicas na Universidade Federal do Rio de Janeiro - UFRJ. É professor associado da Universidade Federal do Ceará- UFC no Programa de Pós-Graduação em Avaliação de Políticas Públicas - PPGAPP, no Mestrado Profissional em Avaliação de Políticas Públicas - MAPP e no Curso Bacharelado em Gestão de Políticas Públicas - GPP.
e-mail: alcidesfernandogussi@gmail.com

RESUMO: O objeto de pesquisa é analisar a missão das agências reguladoras, no cenário da governança comprometida com o interesse público, como requisito do Estado Democrático de Direito, consagrado na Constituição da República Federativa do Brasil, desde 1988.

Os objetivos deste estudo são: i) descrever a missão das agências reguladoras, considerando seus antecedentes e fundamentos legais, no cenário da gestão proba e descentralizada; e ii) identificar desafios subsistentes na prática das agências reguladoras, com ênfase na ampliação da participação de atores sociais interessados na regulação. Do ponto de vista metodológico, trata-se de pesquisa descritiva, cujas fontes estão calcadas na legislação constitucional e infraconstitucional, bem como na análise de documentos publicados por estudiosos do tema. Os resultados indicam que os debates atuais são marcados pela constatação de baixa densidade às normas editadas pelas agências reguladoras, além de outros aspectos que colocam em xeque a concepção e a efetividade da ação reguladora do Estado nos distintos setores da economia. Não obstante a ausência de marco regulatório para as agências reguladoras, propõe-se a ampliação da abrangência do conjunto de atores sociais participantes do acompanhamento, controle e avaliação da governança, tendo em mente a localização pontual e tempestiva das dificuldades que se antepõem ao exercício da boa governança, no cenário do Estado Democrático de Direito, e de reflexões e propostas para formação de novas bases conceituais no campo de avaliação das políticas públicas.

PALAVRAS-CHAVE: Estado Democrático de

1 | INTRODUÇÃO

O Estado Democrático de Direito exige gestão pública com probidade, eficiência e compatibilidade com a realização de interesses coletivos e individuais e especificamente um processo designado como reforma do Estado. Nesse contexto, entre muitas outras medidas administrativas, conceberam-se entes destinados a gerenciar setores em que se verificava maior sensibilidade social, aos quais se atribuiu a missão de preservar a competição entre agentes econômicos *stricto sensu* e fiscalizar a prestação de serviços públicos, eventualmente delegados aos particulares: as denominadas agências reguladoras.

No cenário político-econômico brasileiro, essa iniciativa ocorreu precipuamente a partir dos processos de privatização e desestatização, desencadeadas na década de 1990, quando algumas atividades, antes reservadas ao domínio estatal, foram devolvidas à iniciativa privada. A incorporação dessa nova modalidade organizacional, por seu ineditismo no contexto pátrio, ainda provoca certa perplexidade entre estudiosos e profissionais que operam em prol da garantia do equilíbrio dos interesses concorrentes, sobretudo no que se refere aos debates no plano de construção da norma regulatória e sua respectiva articulação com todos os atores institucionais envolvidos.

Nessa linha de pensamento, vêm à baila, entre muitas outras questões que merecem aprofundamento analítico, as seguintes: Quais seriam os antecedentes históricos e o compromisso atribuído às entidades reguladoras, no cerne da proposta de Reforma do Estado? Quais os principais desafios a superar no que tange à função normativa dessas instituições? Como essas dificuldades se refletem na atuação das agências reguladoras, precipuamente no que se refere aos aspectos concernentes com a qualificação e legitimidade das decisões?

Tendo em vista as interrogações retromencionadas, formularam-se os seguintes objetivos:

- a) Descrever o contexto sócio-político-institucional que deu origem à institucionalização da regulação.
- b) Examinar os fundamentos legais e doutrinários à missão das agências reguladoras e seus requisitos, tendo em vista a governança comprometida com as demandas e necessidades da sociedade, quanto a políticas públicas voltadas para a prestação de serviços públicos e o exercício de atividades econômicas.
- c) Expor desafios e propostas para que agências reguladoras levem a efeito a avaliação de políticas públicas, tendo em vista sua contribuição para uma

governança comprometida com o interesse público.

Sob o enfoque de sua relevância, espera-se que a pesquisa contribua para o aprofundamento da reflexão acerca da abrangência do poder normativo conferido às agências, que alcança o acompanhamento sistemático das dimensões institucionais envolvidas na avaliação de resultados, tomando como bússola os requisitos da boa governança regulatória, na perspectiva do Estado Democrático de Direito.

2 | MATERIAL E MÉTODOS

Em coerência com os objetivos mencionados, desenvolveu-se pesquisa de doutrina jurídica, legislação, incluindo a contribuição de estudos desenvolvidos por pensadores de outras áreas de conhecimento, precipuamente da Ciência Política, segundo o modelo crítico-dialético. A esse respeito, vale sublinhar que o estudo parte do pressuposto de que as agências mantêm relação dialética com a evolução do Estado e da sociedade brasileira, no intuito de concretização dos valores democráticos, exigindo-se, para tanto, prestação de serviços eficientes e compatíveis com as demandas plurais, emanadas dos diferentes segmentos que constituem a sociedade¹.

As fontes de investigação compreenderam, além do Plano Diretor de Reforma do Estado e documentos oficiais que deram suporte à introdução das agências reguladoras na Administração Pública brasileira, a teor dos Cadernos MARE da Reforma do Estado; a produção científica de pesquisadores e especialistas que se debruçaram sobre as atribuições conferidas à Administração Pública no Estado Democrático de Direito e à participação da sociedade na gestão do Estado em suas diferentes etapas.

As hipóteses foram formuladas como segue:

- 1) A institucionalização das agências reguladoras ocorreu no contexto da Reforma do Estado, orientado para a descentralização e eficiência da gestão pública;
- 2) Um dos requisitos à superação dos desafios à efetividade da missão conferida às agências reguladoras é a ampliação de atores sociais, no acompanhamento, controle e avaliação das iniciativas do Estado no setor correspondente, tendo em vista o interesse público.

Para alcançar os objetivos mencionados percorreu-se o contexto histórico que imprimiu nova reconfiguração das funções do Estado. No palco destas transformações ocorridas na década de 1990, delimitou-se a análise para aquelas vinculadas à função

¹ MENDES, Flavine Meghy Metne. Processo normativo das agências reguladoras: atributos específicos à governança regulatória. São Paulo: Giz Editorial.

regulatória e, com ela, surgimento das agências reguladoras das quais se espera atuação coerente com as diretrizes postas no Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado e, portanto, responsiva em termos de governança regulatória. No entanto, com os desafios atuais apresentados, ainda há certa distância do ideal almejado - atuação ancorada no interesse público e articulada com os segmentos envolvidos. Esse percurso associado aos requisitos da boa governança pretende lançar novas bases de reflexão a respeito da multidimensionalidade de aspectos e atores envolvidos, fomentando-se a formação de um novo pensar no campo de avaliação de políticas públicas², classicamente pensadas e trabalhadas em função de indicadores “estatísticos” que não permitem um olhar em profundidade de todas as dimensões envolvidas.

Nesta perspectiva, para uma ampliação qualitativa da temática com amparo na proposta metodológica que vem sendo desenvolvida por Rodrigues³, são apresentados três eixos analíticos que perfazem o campo da avaliação em profundidade das políticas públicas, quais sejam: i) coleta de dados para subsidiar reflexões prospectivas no campo da avaliação da função normativa exercida pelas agências reguladoras; ii) trajetória institucional da regulação no Brasil; iii) identificação das instituições envolvidas na execução da política em exame e articulações entre elas.

O estudo é justificado pela necessidade de compreensão e ampliação do horizonte político, analítico e metodológico de avaliação das agências regulatórias. E, mais precisamente, trata-se de um lançar reflexivo a respeito da ambiência da governança regulatória, viabilizando uma compreensão maior, equidistante das armadilhas da subjetividade, sobre a trajetória institucional da regulação e os desafios postos na sociedade.

3 | A REFORMA DO APARELHO DO ESTADO E O CONTROLE SOCIAL DE SUA EFICIÊNCIA

Em 21 de setembro de 1995, aprovou-se o Plano Diretor de Reforma do Aparelho do Estado⁴, cujas premissas e estratégias foram estabelecidas a partir da releitura institucional do papel do Estado, tendo em vista o crescimento sustentável da economia, partindo-se do pressuposto de que cabe ao Estado a garantia da ordem interna, a estabilidade da moeda e o funcionamento dos mercados, no que se refere à

2 GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas. UFC, número 1, 2008, p. 29-37.

3 RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas. UFC, número 1, 2008.

4 BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Estado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM. Acesso em: 18.ago.2017. Elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado em 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que o ratificou, aprovando-o. Define objetivos e estabelece as diretrizes para a reforma da Administração Pública.

coordenação econômica, como alicerce ao bem-estar da sociedade.

Para que melhor se compreenda o alcance da Reforma, na reorganização do Estado, entre outros, foram sistematizados os seguintes objetivos gerais: i) delimitação do tamanho do Estado, incluindo as possibilidades de privatização, publicização e terceirização; ii) redefinição do papel regulador do Estado, especialmente em relação ao grau de intervenção no funcionamento do mercado; iii) recuperação da governança ou capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas tomadas pelo governo, o que envolve adoção de estratégias voltadas ao combate à crise fiscal, redefinição das formas de intervenção no segmento econômico-social e superação da forma burocrática de administração do Estado e iv) aumento da governabilidade, para intermediar interesses, envolvendo a adequação das instituições políticas para intermediação dos interesses e legitimação do governo perante a sociedade.⁵

As diretrizes e objetivos foram traçados sob a lente das redefinições operadas no campo da cidadania, cujo escopo se alargou mediante inclusão de cidadãos mais conscientes de seus deveres e obrigações, mais solidários e atentos à governança do Estado. Uma das consequências desse processo constitui o reforço à institucionalização de mecanismos coerentes com a noção de democracia direta/indireta; em síntese de maior controle social da governança. Nessa linha de raciocínio, não se pode esquecer que, tendo em mente o controle social, a sociedade deve se organizar formal e informalmente, para monitorar e avaliar a atuação das organizações públicas.

De forma específica, pretendeu-se reforçar a governança, como a capacidade financeira e administrativa de implementar as decisões políticas, por meio de transição programada do modelo de administração pública burocrática para um paradigma de gestão pública gerencial, flexível e eficiente, com preceitos voltados as demandas e necessidades da cidadania.

3.1 Antecedentes históricos: premissas político-econômicas

A crise econômica dos anos 1980 foi acompanhada pela crise do Estado, cujos efeitos foram sentidos nos segmentos fiscal, social e de gestão, dentre eles, redução da taxa de crescimento dos países centrais, estagnação da renda em relação aos países em desenvolvimento por 15 anos e colapso dos regimes estatistas do bloco soviético. A capacidade de intervenção do Estado diminuiu significativamente com os primeiros sinais o esgotamento do modelo estatizante de desenvolvimento.⁶

Como decorrência, passou-se a perceber que o capitalismo contemporâneo a coordenação do sistema econômico não se restringe à mão invisível do mercado, pois demanda atuação competente do Estado, sob a seguinte lógica: o primeiro coordena a economia via sistema de trocas, o segundo, através de transferências para os

5 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997.

6 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997.

setores aos quais o mercado não responde imediatamente, segundo as necessidades e julgamento político da sociedade.

Como reconhecido, historicamente o mercado constitui o mecanismo de alocação eficiente de recursos; todavia, com a evolução da sociedade, sua atuação se tornou débil para superar desequilíbrios, sobretudo em virtude de: i) insuficiência de recursos públicos; ii) falhas na competição e conseqüente emergência de monopólios naturais, iii) externalidades, iv) mercados incompletos, v) desequilíbrios no acesso e transparência no sistema de informação, vi) desemprego e inflação⁷.

Em paralelo, com a globalização da economia, fenômeno conhecido como a crescente abertura e transnacionalização dos mercados de matérias-primas, produção, capitais, finanças e consumo, ampliou-se consideravelmente a interdependência econômica de vários países, permitindo superação de limitações espaço-temporais, sobretudo com a redução global dos custos de transporte e de comunicação. Uma das características desse cenário foi o aumento da competição e integração entre mercados e outras dimensões da vida individual e coletiva.

A globalização, cujos efeitos foram mais fortes nas últimas décadas do século XX, provocou aumento considerável do comércio mundial, dos financiamentos internacionais e dos investimentos diretos das empresas multinacionais, significando aumento da competição internacional em níveis nunca cogitados e reorganização da produção em nível mundial a cargo, em especial, pelas empresas multinacionais. O mercado conquistou mais espaço no plano mundial, seja rompendo, ou enfraquecendo barreiras criadas pelos estados nacionais, ao mesmo tempo que transformou a competitividade em condição de sobrevivência para o desenvolvimento econômico do país⁸.

Nessa trajetória, reduziu-se o tradicional poder do Estado, em favor de sujeitos públicos ou privados de caráter transnacional ou de forte presença no plano interno. Em conseqüência, novas propostas foram dirigidas às funções estatais, em especial em busca de novo equilíbrio entre Estado e sociedade; ou seja, entre as esferas pública e privada⁹.

Nesse contexto de original modelo desenvolvimentista, o Estado passou a desempenhar papel secundário, com evidente enfraquecimento de suas bases e estruturas do poder político e econômico.

Reforçando a política de discreção do Estado na condução direta das atividades econômicas, foram editadas as Emendas Constitucionais: nº 5, de 15 de agosto de 1995, que transferiu aos Estados a competência para a exploração direta, ou mediante concessão, dos serviços públicos de distribuição de gás canalizado; nº 6, de 15 de

7 GIAMBIAGI, Fabio; Além, Ana Claudia; Garson, Sol (colaboradora). Finanças Públicas: Teoria e Prática no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016, p. 4-45.

8 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997.

9 PUIGPELAT, Oriol Mir. Globalización, Estado y Derecho: Las transformaciones recientes del derecho administrativo. Madrid: Cuadernos Civitas, 2004, p.96.

agosto de 1995, que pôs fim à distinção entre capital nacional e estrangeiro; nº 7, de 15 de agosto de 1995, que tratou da abertura para navegação de cabotagem, nº 8, de 15 de agosto de 1995, que flexibilizou o monopólio dos serviços de telecomunicações e de radiodifusão sonora e de sons e imagens; e nº 9, de 9 de novembro de 1995, que flexibilizou o monopólio da exploração do petróleo e do gás natural¹⁰.

Deflui daí, como um dos componentes básicos da reforma do Estado, a adoção de iniciativas orientadas à redução da interferência do Estado ao efetivamente necessário, transformando-o em promotor e regulador da capacidade de competição do país no plano internacional, ao invés de promotor da economia nacional contra a competição internacional¹¹.

3.2 A Reforma do Estado Brasileiro e as agências reguladoras

No intuito de zelar pelo equilíbrio entre Estado e sociedade, o PDRE reforça a ideia de que a reforma tinha o escopo de fortalecer a esfera pública na função gestora (e não executora): a proposta era substituir, em grande parte, a administração pública burocrática pela gerencial, pautada na eficiência, no controle de resultados, com ênfase na qualidade e produtividade do serviço público, melhoria dos serviços básicos prestados, mediante adoção de novas e efetivas políticas públicas de cunho social.

Como breve alusão histórica, a administração pública burocrática veio à prática na segunda metade do século XIX, como forma de combate à corrupção e ao nepotismo patrimonialista. Constituem princípios orientadores do seu desenvolvimento: a profissionalização, o requisito de carreira, a hierarquia funcional, a impessoalidade, o formalismo; em síntese, o poder racional-legal.¹²

O modelo tradicional se fundamentava na desconfiança nos administradores públicos e nos cidadãos que a eles dirigem demandas, justificando-se controle rígido dos processos, como, por exemplo, na admissão de pessoal, nas compras e no atendimento a demandas da sociedade. Por seu turno, a administração pública gerencial emerge na segunda metade do século XX, como resposta, de um lado, à expansão das funções econômicas e sociais do Estado, e, de outro, ao desenvolvimento tecnológico e à globalização da economia mundial, uma vez que ambos, tal como anteriormente sublinhado, deixaram à mostra a obsolescência do modelo anterior.

A diferença fundamental entre ambos os modelos está na forma de controle, que deixa de se basear nos processos para dirigir o foco aos resultados. Vale sublinhar que, nesse modelo a rigorosa profissionalização da administração pública continua princípio fundamental, como a admissão segundo rígidos critérios de mérito, de um sistema estruturado e universal de remuneração, de estímulo às carreiras, o que pressupõe

10 GUERRA, Sergio. Controle judicial dos atos regulatórios. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005, p. 55.

11 PUIGPELAT, Oriol Mir. Globalización, Estado y Derecho: Las transformaciones recientes del derecho administrativo. Madrid: Cuadernos Civitas, 2004.

12 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997

atualização e treinamento sistemático e avaliação constante de desempenho.

Com esses fundamentos, a reforma do Estado apoiou-se predominantemente nos valores de eficiência e qualidade na prestação de serviços públicos e no desenvolvimento de cultura gerencial nas organizações. A eficiência da administração pública e, com ela, a necessidade de reduzir custos e aumentar a qualidade dos serviços, toma como horizonte o cidadão, beneficiário essencial, cliente dos serviços prestados.

Em coerência com o novo paradigma, o grau de atendimento aos anseios do cidadão passou a ser o indicador de resultados da ação do Estado, definindo-se boa administração como aquela que dirige seu trabalho para as necessidades e demandas concretas do cidadão-cliente.

Há nova concepção do interesse público, não mais confundido com o interesse do Estado, pois relaciona seu conteúdo com o interesse da coletividade. As ações, antes direcionadas em grande parte para o atendimento das necessidades da burocracia, relegavam a segundo plano o conteúdo das políticas públicas. Na atualidade, as estratégias voltam-se para maior permeabilidade de participação dos agentes privados e/ou das organizações da sociedade civil, deslocando a ênfase dos procedimentos (meios) para os resultados (fins). Isto porque, agentes e organizações da sociedade são admitidos como protagonistas de iniciativas significativas e coerentes aos desafios presentes num mercado mais aberto e competitivo.¹³

Nessa linha de análise, o PDRE orientou-se para institucionalizar um novo modelo articulado de desenvolvimento, apto a trazer perspectivas melhores ao conjunto da sociedade brasileira. Um dos aspectos centrais desse esforço é o fortalecimento do Estado, para que seja eficaz também em sua ação reguladora, no quadro de uma economia de mercado, bem como os serviços básicos que presta e as políticas de cunho social que precisa implementar.

Apesar de se atribuir ao PDRE a institucionalização da função reguladora, não houve apresentação de proposta específica de criação de entidades reguladoras. Algumas ideias norteadoras de seus funcionamentos e competências foram reunidas em torno das chamadas atividades exclusivas, as quais refletem os serviços que só o Estado pode realizar, eis que nelas há o exercício do poder extroverso do Estado - o poder de regulamentar, fiscalizar e fomentar.

Um dos eixos determinantes era a ampliação da autonomia dos órgãos e entidades desenvolvedores de funções estatais, ainda que revestidas da natureza de atividades exclusivas. Nesse sentido, delineou-se como estratégia de desenho institucional: i) transformar as autarquias e fundações que possuem poder de Estado em agências autônomas, administradas segundo um contrato de gestão; o dirigente escolhido pelo Ministro segundo critérios rigorosamente profissionais, dotado de ampla liberdade para

13 MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. Poder, direito e Estado: o direito administrativo em tempos de globalização – in memoriam de Marcos Juruena Villela Souto. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p. 141.

administrar os recursos humanos, materiais e financeiros colocados à sua disposição, desde que atinja os objetivos qualitativos e quantitativos (indicadores de desempenho) previamente acordados; ii) substituir a administração pública burocrática, rígida, voltada para o controle *a priori* dos processos, pela administração pública gerencial, baseada no controle *a posteriori* dos resultados e na competição administrada; iii) fortalecer práticas de adoção de mecanismos que privilegiem a participação popular tanto na formulação quanto na avaliação de políticas públicas, viabilizando o controle social das mesmas.

O projeto das Agências Autônomas seria desenvolvido em duas dimensões: i) elaboração dos instrumentos legais necessários à viabilização das transformações pretendidas, e um levantamento visando a superar os obstáculos na legislação, normas e regulações existentes; ii) aplicação das novas abordagens a algumas autarquias selecionadas, para atuar como laboratórios de experimentação.

3.3 Extensão do papel regulamentador do Estado

Em que pese a redefinição das funções estatais, especialmente do papel do Estado como regulador e promotor do desenvolvimento socioeconômico, discutiu-se a delimitação de seu papel regulamentador das relações privadas. A esse respeito, indagava-se: Até que ponto deve caminhar a regulação, especialmente das atividades econômicas? Isto porque à medida que a sociedade se torna mais complexa, mais extensa será a regulamentação¹⁴.

Importante sublinhar que, em muitos momentos, a regulação trouxe traços excessivos, seja no que se refere à proteção dos direitos sociais, garantia de qualidade dos bens e serviços, segurança do bom funcionamento do mercado em áreas monopolistas, como aconteceu nos Estados Unidos, ou, ao contrário, constituiu instrumento apto a promover a cooperação entre empresas, como se verificou no Japão e na Alemanha (1989). Nos Estados Unidos, especialmente no final século dezenove, ocorreu movimento em defesa pelos consumidores e pequenas empresas de maior regulação.¹⁵

Contudo, a luta contra os excessos de regulação sempre ocupou espaço na agenda dos consumidores liberais, cabendo lembrar que a teoria econômica dominante foi erigida a partir do pressuposto de que o mercado é capaz, por si só, de coordenar a economia da melhor forma possível. Não obstante isso, especialmente pelo fato de que o Estado não deixou de regular intensamente a economia, um dos fundadores neoliberais da Escola de Chicago, George Stigler, adotou nova abordagem para o problema, qual seja, priorizou estudos voltados à economia política da regulação, partindo do pressuposto de que existe um mercado político para a

14 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997.

15 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997.

legislação reguladora.¹⁶

A partir dessa teoria, seriam discutidos os beneficiários da regulação, atendo-se ao ponto de partida de que a regulação é demanda do setor econômico, conduzida principalmente em seu benefício.¹⁷

Para a agenda liberal dos anos 1980 tornou-se imperioso, a um só tempo, desregular e regular para reduzir a intervenção do Estado e viabilizar a privatização. Em qualquer dessas circunstâncias, o problema continuava a girar em torno dos limites da intervenção do Estado no mercado. Em outras palavras, a reforma pretendida pelo PDRE herdou essa complexa discussão¹⁸.

Diante de uma missão tão espinhosa, foram apresentadas ideias interpretativas que permitissem examinar o problema a partir dos ideais de eficiência e melhor distribuição de renda. Na ocasião, Fernando Henrique Cardoso, ex-Presidente do Brasil, consignou que se tratava de procedimento destinado ao aumento da competitividade, ao incremento da produtividade e à racionalização das atividades econômicas, em paralelo ao esforço de tornar mais públicas as decisões de investimento e as que afetam o consumo. Dito de outra forma, assumia-se o compromisso de ampliar a transparência e o controle da sociedade.¹⁹

Nessa perspectiva, merece relevo a função normativa regulatória, que favorece o acompanhamento, controle e avaliação da efetividade dos resultados das diretrizes e objetivos traçados no PDRE pelo Estado, propulsor e regulador do desenvolvimento socioeconômico.

Para dar conta do conjunto de responsabilidades, tornou-se imprescindível formular um arcabouço técnico sob o crivo do exercício da função regulatória normativa, cuja legitimidade repousa no interesse da coletividade, consoante os postulados da administração pública gerencial.

4 | DESENHO DAS AGÊNCIAS REGULADORAS NO ORDENAMENTO BRASILEIRO

A previsão do Estado como agente normativo e regulador da atividade econômica remonta à Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, chancelado expressamente pelo art.174 e, em seguida, com o inciso XI, art. 21, com a redação da Emenda Constitucional nº 8, de 15 de agosto de 1995, a qual preceitua que compete à União explorar diretamente, ou mediante autorização, concessão ou permissão, os serviços de telecomunicações, nos termos de lei, que disporá, entre outros aspectos,

16 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997.

17 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997.

18 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997.

19 BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997.

sobre a organização dos serviços, a criação de um órgão regulador.

Em prosseguimento, voltadas à disciplina de serviços públicos e uso de bens públicos, foram criadas a ANEEL – Agência Nacional de Energia Elétrica, (Lei nº 9427, de 26 de dezembro de 1996); a ANATEL – Agência Nacional de Telecomunicações, (Lei nº 9.472, de 16 de julho de 1997); a ANA – Agência Nacional de Águas, (Lei nº 9.984, de 17 de julho de 2000); a ANTT – Agência Nacional de Transportes Terrestres e ANTAQ – Agência Nacional de Transporte Aquaviários, (Lei nº 10.233, de 5 de junho de 2001).

Com relação às agências reguladoras de atividades econômicas *stricto sensu*, cumpre realçar a ANP – Agência Nacional de Petróleo, (Lei nº 9.478, de 6 de agosto de 1997); a ANVISA – Agência Nacional de Vigilância Sanitária, (Lei nº 9.782, de 26 de janeiro de 1999); a ANS – Agência Nacional de Saúde Suplementar, (Lei nº 9.961, de 28 de janeiro de 2000); além das agências reguladoras estaduais²⁰ e municipais²¹.

Ainda no plano do arcabouço legal, merece realce o Projeto de Lei do Senado nº 6621, de 2016, conhecido como a Lei Geral das Agências Reguladoras, que dispõe sobre as regras aplicáveis às Agências Reguladoras, relativamente à sua gestão, à organização e aos mecanismos de controle social, os quais integram o processo de decisão das agências reguladoras.

Em paralelo, determina a obrigação das agências no sentido de apresentar relatório anual de atividades, de firmar contrato de gestão com o Ministério a que estiver vinculada e de ter em cada agência um ouvidor que atuará junto à Diretoria Colegiada ou Conselho Diretor. Dispõe, ainda, sobre a interação entre as agências reguladoras e os órgãos de defesa da concorrência e sobre a interação operacional entre as agências reguladoras e os órgãos de regulação estaduais, do distrito federal e municipais.

Como autarquias integrantes da Administração Pública indireta, as agências reguladoras são criadas por força de lei descentralizadora de uma função executiva, exigindo iniciativa privativa do chefe do executivo, que assume a direção superior da Administração Pública, na forma do art. 84, II c/c art. 61, parágrafo 1º, II, alínea “e” da Constituição Federal.

A tarefa proposta pelo modelo institucional brasileiro envolve o desempenho de funções substantivamente distintas pelas agências, tendo em conta o papel de controle e supervisão do segmento de atividade econômica ou a execução de serviço público.

20 Como exemplo: AGERO – Agência Estadual de Mobilidade Urbana e Serviços Públicos; ARESC – Agência de Regulação dos Serviços Públicos de Santa Catarina; AGRESE – Agência Reguladora de Serviços Públicos do Estado de Sergipe; AGEPAR – Agência Reguladora do Paraná; AGENERSA – Agência Reguladora de Energia e Saneamento do Estado do Rio de Janeiro, além de outras.

21 Como exemplo: AMAE – Agência Reguladora Municipal de Água e Esgoto de Belém; AGERB – Agência Reguladora de Serviços Públicos Delegados do Município de Buritis/RO; SRJ – Serviço de Regulação de Jacareí/SP; ARSAL – Agência Reguladora e Fiscalizadora dos Serviços Públicos de Salvador; ARPF – Agência Reguladora de Serviços Públicos de Porto Ferreira; AGIR – Agência Intermunicipal de Regulação, Controle e Fiscalização de Serviços Públicos Municipais do Médio Vale do Itajaí, além de outras.

É no plano da função normativa, que assegura materialização do processo decisório e, portanto, desenvolvimento da discricionariedade técnica²², que se proporão maiores desafios, particularmente a delimitação deste exercício.

4.1 Desafios atuais

No presente momento, subsistem alguns desafios pertinentes às políticas públicas regulatórias, com maiores controvérsias no eixo temático normativo.

Em workshop realizado em 15/08/2017, sob coordenação da Fundação Getúlio Vargas – FGV, em parceria com a Associação Brasileira de Agências Reguladoras - ABAR²³, tratou-se da temática “Aspectos Regulatórios: Energia Elétrica e Gás Natural & Aspectos Jurídicos e Institucionais”.

No evento, a principal discussão centrou-se nos entraves ao cumprimento da regulação: ou seja, à governança regulatória, quais sejam: i) dúvidas de interpretação da legislação existente; ii) custos elevados; iii) falhas no procedimento convencional; iv) normas desprovidas de racionalidade; v) falhas no monitoramento para avaliação das agências reguladoras; vi) contratos incompletos e incoerentes com a realidade que exige releitura à luz da natureza cambiante da sociedade – assimétricos em termos de realidade; vii) lacuna normativa constante das leis setoriais em termos de diretrizes e orientações sobre procedimento de alteração dos contratos; viii) dificuldade de adesão às normas; ix) necessidade de separação dos papéis exercidos pelo legislativo e executivo, x) compreensão sobre as atribuições do Poder Concedente e das Agências Regulatórias, cujas funções são confundidas na atualidade; xi) independência na representação judicial; xii) autonomia “limitada” de fontes e gestão de recursos.

Outrossim, questionamentos atinentes à extensão do poder normativo conferido às agências reguladoras são elevados ao Judiciário, sob o prisma do controle de constitucionalidade. A esse respeito, foi ajuizada Ação Direta de Inconstitucionalidade nº 4.874 pela Confederação Nacional da Indústria (CNI) a respeito do inciso XV, art. 7º, da Lei Federal nº 9.782/1999, que criou a ANVISA e definiu suas atribuições. Discute-se a edição, pela agência, de resolução que veta aditivos nos produtos fumígenos derivados do tabaco. A entidade reguladora proibiu o uso de palavras como “light”, “suave” e “soft” nos maços de cigarro, desautorizando, ainda a utilização de agentes flavorizantes e similares, no intento de tornar os cigarros mais atraentes para os fumantes e aos não-fumantes. A CNI argumentou que a agência estaria extrapolando suas competências, ao interditar o uso de aditivos, ressaltando que não há danos adicionais à saúde.

Por seu turno, a ANVISA aduz que a lei setorial lhe conferiu, como órgão técnico, competência explícita para avaliar o que é “risco iminente à saúde”. E, nessa linha

22 MENDES, Flavine Meghy Metne. Processo normativo das agências reguladoras: atributos específicos à governança regulatória. São Paulo: Giz Editorial, 2014, p. 92.

23 WORKSHOP SOBRE ASPECTOS REGULATÓRIOS: Energia elétrica e gás natural & Aspectos jurídicos e institucionais. Rio de Janeiro: NOVOTEL – Praia de Botafogo, 330, realizado em 15. ago. 2017.

de argumentação, acrescentou que os produtos fumígenos tendem a criar novos contingentes de fumantes, especialmente entre os jovens, reforçando que sua missão institucional também está revestida de caráter preventivo (regulação de riscos).

A decisão da ADI refere-se, em última análise, ao reconhecimento pelo Supremo tribunal Federal do poder normativo das agências reguladoras, e, segundo Coutinho²⁴, estão postos em xeque a própria concepção e a efetividade da ação reguladora do Estado nos distintos setores da economia.

O contexto apresentado, ancorado em dados da realidade, mostra que persiste movimento anticíclico quanto aos limites ao exercício do poder normativo das agências reguladoras, particularmente na disputa entre o campo legislativo e o normativo regulamentar, mesmo contando com respaldo legal, como se demonstrou.

4.2 Instituições envolvidas e respectivas articulações

Em coerência com a delegação de função essencial ao equilíbrio do mercado, a estrutura da atividade regulatória envolve comportamento dinâmico e permanente dos governos – englobando, por óbvio as entidades reguladoras vinculadas - e um amplo domínio de atores, como o Legislativo, o Judiciário, bem como os níveis subnacionais e supranacionais de governo e atividades de normatização internacional, além do setor privado²⁵. Alargando a abrangência do olhar, cumpre incluir os interessados e afetados pela regulação: cidadãos, empresas, consumidores e funcionários (com respectivas organizações representativas e associações), o setor público, organizações não-governamentais, parceiros comerciais internacionais, além de outros parceiros que, em maior ou menor grau, interagem com os setores regulados²⁶.

Do que foi exposto, depreende-se que a função normativa das agências se concretiza, a partir da política regulatória formatada e coerente com as diretrizes impostas no PDRE, pelo exercício da coordenação aberta e cooperativa, possibilitando, entre outros resultados, a ponderação de demandas e expectativas dos sujeitos envolvidos²⁷. É o que se passa a evidenciar, segundo as recomendações traçadas pela OECD²⁸.

24 COUTINHO, Diogo. R. O STF e o poder das agências. Folha de São Paulo, São Paulo, 16 ago2017.

25 BALDWIN, Robert; CAVE, Martin; Lodge, Martin. Understanding Regulation. Theory, Strategy, and Practice. Oxford, 2012, p.374.

26 OECD. Recomendação do Conselho sobre Política Regulatória e Governança. Disponível em: <<http://www.oecd.org/http://www.oecd.org/gov/regulatorypolicy/Recommendation%20PR%20with%20cover.pdf>> Acesso em: 22 de maio 2017.

27 MENDES, Flavine Meghy Metne. Processo normativo das agências reguladoras: atributos específicos à governança regulatória. São Paulo: Giz Editorial, 2014, p. 140.

28 OECD. Recomendação do Conselho sobre Política Regulatória e Governança. Disponível em: <<http://www.oecd.org/http://www.oecd.org/gov/regulatorypolicy/Recommendation%20PR%20with%20cover.pdf>> Acesso em: 22 de maio 2017.

Política Pública Regulatória	Agências Reguladoras
A política deve ter objetivos claros que contemplem os benefícios econômicos, sociais e ambientais. Os efeitos distributivos sejam considerados e os benefícios líquidos maximizados. Marco Regulatório voltado ao interesse público.	A legislação que concede autoridade regulatória a um órgão específico deve explicitar os seus objetivos. A legislação deve definir claramente o objetivo da política que pretende alcançar, em vez do processo pelo qual os objetivos serão alcançados. O grau apropriado de detalhamento da legislação é questão de opção.
Sistema de gestão regulatória, incluindo processos de avaliações. Monitorar o impacto das regulações e dos processos regulatórios. Avaliação periódica dos efeitos concorrenciais da regulação sobre os vários agentes econômicos do mercado.	A agência reguladora existe para atingir objetivos considerados pelo governo como de interesse público. Ele opera dentro e em conformidade com os poderes conferidos pelo legislador. Portanto, um sistema de accountability precisa levar em conta o desempenho das funções regulatórias.
Revisões sistemáticas do estoque regulatório, o que requer certa periodicidade para identificar e eliminar ou substituir cláusulas ou normas obsoletas, insuficientes ou ineficientes.	Monitorar sistematicamente toda a regulação ao longo do tempo, melhorando a consistência e coerência do estoque regulatório. Deve ser dada prioridade à identificação de regulações ineficazes e com significativos impactos econômicos sobre os usuários e/ ou na gestão de riscos.
Desenvolver, implementar e avaliar uma estratégia de comunicação para garantir apoio contínuo aos objetivos da qualidade regulatória.	É importante considerar como arranjos de governança de uma agência reguladora influenciam a confiança do público. A criação de uma agência reguladora independente do governo e daqueles que ela regula pode fornecer maior confiança de que as decisões serão justas e imparciais, principalmente quando em jogo decisões significativas financeiras e de mercado.
Adotar uma abordagem integrada, que considere políticas, instituições e ferramentas como um todo, em todos os níveis de governo e em todos os setores, incluindo o papel do Legislador em assegurar a qualidade das leis. Desenvolver ferramentas para diagnosticar problemas regulatórios que atravessam os níveis de governo (incluindo organizações supranacionais) para identificar e reformar as regulações sobrepostas. Devem ser considerados os acordos internacionais na área da regulação na formulação de propostas regulatórias para promover a coerência global.	A legislação baseada em princípios é provavelmente a mais apropriada para alcançar os objetivos da política em ambientes de mudanças rápidas e complexas na política. Para tanto, requer que a autoridade regulatória ter a expertise setorial necessária e capacidade para implementar suas responsabilidades legislativas. Além disso, deve ser entendido que isso impõe desafios de comunicação que têm que ser gerenciados pela agência reguladora.
Capacidade estratégica assecuratória de que a política regulatória continue a ser relevante e efetiva e que possa se ajustar para responder aos desafios emergentes.	Uma coordenação efetiva das atividades de regulação também pode trazer importantes benefícios administrativos. As atividades de uma agência reguladora podem sobrepor-se e ter impacto umas sobre as outras, seja porque os temas regulados são de natureza similar (por exemplo, relacionadas com a proteção do consumidor), seja porque elas interagem com as mesmas empresas.

<p>A política regulatória deve identificar claramente as responsabilidades dos Ministros para colocar a política regulatória em vigor dentro de suas respectivas Pastas. Além disso, os governos devem considerar a nomeação de um ministro específico com responsabilidade política de manter e aperfeiçoar a operação da política governamental geral sobre a qualidade regulatória e assegurar liderança e supervisão sobre o processo de governança regulatória, competindo-lhes, dentre outras atribuições, identificar oportunidades de melhorias no sistema como um todo para as definições de política regulatória e de práticas de gestão regulatórias.</p>	<p>As agências reguladoras devem apresentar regularmente relatórios - seja para o Legislativo ou para o ministério setorial responsável - sobre o cumprimento dos seus objetivos e o exercício das suas funções, inclusive através de indicadores de desempenho relevantes.</p>
<p>Procedimentos e mecanismos assecuratórios de transparência e participação no processo regulatório para garantir que a regulação sirva ao interesse público e para que seja informado das necessidades legítimas dos interessados e das partes afetadas pela regulação. Isto inclui a oferta de canais efetivos (incluindo online), para que o público possa contribuir para o processo de preparação de propostas regulatórias e para a qualidade da análise técnica.</p>	<p>Os reguladores devem ser encorajados a se enxergarem como parte de um sistema integrado de regulação e trabalharem e aprenderem mutuamente, contando sempre com a <i>expertise</i> dos múltiplos agentes e dos indivíduos em geral que possam participar no processo de deliberação pública. Integração permanente de especialistas originários dos segmentos representados tem condão de qualificar o processo decisório no alcance de resultado ótimo na regulação em abstrato.²⁹</p>
<p>Ações que fomentem o envolvimento ativo de todas as partes interessadas durante o processo regulatório e constituição de processos de consulta para maximizar a qualidade e a efetividade das informações recebidas. Publicidade de todos os aspectos da análise de avaliação de impacto regulatório usando, por exemplo, avaliações de impacto como parte do processo de consulta pública. Disponibilização ao público, na medida do possível, de todo o material relevante dos processos regulatórios, incluindo as análises e notas técnicas, e as razões para as decisões regulatórias, bem como todos os dados relevantes.</p>	<p>As agências reguladoras devem estabelecer processos de revisão e publicar avaliações internas independentes sobre decisões importantes. Da mesma forma, as decisões regulatórias das agências reguladoras devem estar sujeitas a revisão independente, especialmente aquelas que geram impactos econômicos significativos sobre as partes reguladas.</p>
<p>Todas as regulações devem estar facilmente acessíveis ao público. Um banco de dados normativo e regulatório completo e atualizado deve estar gratuitamente disponível ao público em um formato de pesquisa de interface amigável na Internet.</p>	<p>Ações contínuas que primem pelo aumento da transparência dos atos regulatórios.</p>
<p>Desenvolver uma política consistente capaz de abranger o papel e as funções das agências reguladoras, a fim de proporcionar maior confiança de que as decisões regulatórias sejam tomadas de maneira objetiva, imparcial e consistente, sem conflito de interesse ou influência indevida.</p>	<p>A discussão democraticamente processualizada das alternativas em questão potencializa a aceitação da decisão e, pois, o alcance de seus efeitos no tempo, como por exemplo, menor susceptibilidade de descumprimento pelos destinatários da norma.³⁰</p>

Tabela 1 - Resumo dos requisitos à boa governança obtidos no estudo

29 MENDES, Flavine Meghy Metne. Processo normativo das agências reguladoras: atributos específicos à governança regulatória. São Paulo: Giz Editorial, 2014, p.161.

30 MENDES, Flavine Meghy Metne. Processo normativo das agências reguladoras: atributos específicos à governança regulatória. São Paulo: Giz Editorial, 2014, p. 133.

5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Como se demonstrou no estudo, a missão das agências reguladoras é abrangente, complexa e exige mediações institucionais em campos disciplinares com distintas particularidades. Não se pode perder de vista que o modelo das agências reguladoras, em resposta ao paradigma gerencial, traz a responsabilidade de concretização das diretrizes voltadas para o funcionamento do Estado Democrático de Direito, o que exige a multiforme consideração dos interesses concorrentes à moldura regulatória para o respeito ao interesse coletivo.

Decorre daí a exigência de interação de diferentes protagonistas: ou seja, profissionais especializados em diversas áreas, cujo conhecimento e prática podem contribuir decisivamente para a efetividade do compromisso político com o interesse público.

Não obstante a relevância dessa missão, persistem na atualidade fortes controvérsias, especialmente sobre a extensão do poder normativo que lhes compete, o que, em certas circunstâncias, põe em xeque a concepção e a efetividade da ação reguladora do Estado nos distintos setores da economia.

Tal insegurança aumenta, quando se considera a falta de regras gerais aplicáveis às agências reguladoras. O Projeto de Lei do Senado nº 6621, de 2016, embora cogitado com lapso temporal considerável à época da institucionalização do Estado Regulador, pretende melhorar ambiente institucional regulatório, conferindo maior estabilidade às regras. Contudo, a iniciativa não é suficiente, nem garante maior adesão às normas editadas pelas entidades reguladoras, especialmente porque a boa governança regulatória requer a presença efetiva das considerações apresentadas, envolvendo a comportamento dinâmico e permanente dos governos e amplo compromisso de atores, como o Legislativo, o Judiciário, bem como os níveis subnacionais e supranacionais de governo e atividades de normatização internacional, além do setor privado e demais interessados oriundos da sociedade civil.

A trajetória, os compromissos atribuídos, os presentes desafios e propostas apresentadas instigam reflexões por parte dos estudiosos e pesquisadores envolvidos nos estudos da regulação, tendo em vista empreender avanços, dissociados dos modelos formais e pontuais de avaliação de iniciativas públicas e privadas no sentido do interesse coletivo, sempre calcado no Estado Democrático de Direito.

Em linhas finais, a adequada compreensão do exercício do poder normativo, na perspectiva da governança caracterizada pela probidade, há que se considerar o todo articulado da execução da política regulatória, permitindo localizar com melhor acuidade as dificuldades e perspectivas de solução com fundamento na ampliação de atores comprometidos com resultados voltados ao interesse público, na esteira do Estado Democrático de Direito.

Por óbvio, tal compreensão favorece o aprimoramento da qualidade regulatória, viabilizando formação de novas bases conceituais de avaliação de políticas públicas

regulatórias. A partir dos pressupostos apresentados, espera-se desenvolvimento de práticas e padrões que permitam implementação da melhor gestão regulatória e, com ela, uma forma efetiva do controle social e da afirmação da cidadania.

REFERÊNCIAS

BALDWIN, Robert; CAVE, Martin; LODGE, Martin. Understanding Regulation. Theory, Strategy, and Practice. Oxford, 2012.

BRASIL. Plano Diretor da Reforma do Estado. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/publi_04/COLECAO/PLANDI.HTM. Acesso em: 18.ago.2017. Elaborado pelo Ministério da Administração Federal e da Reforma do Estado e, depois de ampla discussão, aprovado em 21 de setembro de 1995. Em seguida foi submetido ao Presidente da República, Fernando Henrique Cardoso, que o ratificou, aprovando-o. Define objetivos e estabelece as diretrizes para a reforma da Administração Pública.

BRESSER-PEREIRA, Luiz Carlos. A Reforma do estado dos anos 90: lógica e mecanismos de controle. Brasília: Cadernos MARE da Reforma do Estado; v.1, 1997.

COUTINHO, Diogo. R. O STF e o poder das agências. Folha de São Paulo, São Paulo, 16 ago 2017.

GIAMBIAGI, Fabio; Além, Ana Claudia; Garson, Sol (colaboradora). Finanças Públicas: Teoria e Prática no Brasil. Rio de Janeiro: Elsevier, 2016.

GUERRA, Sergio. Controle judicial dos atos regulatórios. Rio de Janeiro: Lúmen Júris, 2005.

GUSSI, Alcides Fernando. Apontamentos teórico-metodológicos para avaliação de programas de microcrédito. Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas. UFC, número 1, 2008, p. 29-37.

MENDES, Flavine Meghy Metne. Processo normativo das agências reguladoras: atributos específicos à governança regulatória. São Paulo: Giz Editorial.

MOREIRA NETO, Diogo de Figueiredo. Poder, direito e Estado: o direito administrativo em tempos de globalização – in memoriam de Marcos Juruena Villela Souto. Belo Horizonte: Fórum, 2011, p. 141.

PUIGPELAT, Oriol Mir. Globalización, Estado y Derecho: Las transformaciones recientes del derecho administrativo. Madrid: Cuadernos Civitas, 2004.

OECD. Recomendação do Conselho sobre Política Regulatória e Governança. Disponível em: <<http://www.oecd.org/http://www.oecd.org/gov/regulatorypolicy/Recommendation%20PR%20with%20cover.pdf>> Acesso em: 22 de maio 2017.

RODRIGUES, Lea Carvalho. Propostas para uma avaliação em profundidade de políticas públicas sociais. Aval – Revista de Avaliação de Políticas Públicas. UFC, número 1, 2008.

WORKSHOP SOBRE ASPECTOS REGULATÓRIOS: Energia elétrica e gás natural & Aspectos jurídicos e institucionais. Rio de Janeiro: NOVOTEL – Praia de Botafogo, 330, realizado em 15. ago. 2017.

A GESTÃO DE RISCOS DE DESASTRES SOCIONATURAIS NA PERSPECTIVA DA ENGENHARIA DE RESILIÊNCIA

Andréa Jaeger Foresti

Msc. em Eng. Civil e Assistente Social,
andreaforesti@gmail.com

Luiz Antônio Bressani

PhD em Eng. Civil, CEPED-RS, UFRGS CEPED/
R-UFRGS, labressani@gmail.com

Cornélia Eckert

Dra. em Antropologia, UFRGS - chicaeckert@
gmail.com

Luiz Carlos Pinto da Silva Filho

PhD em Eng. Civil, CEPED-RS, UFRGS CEPED/
R-UFRGS, lcarlos66@gmail.com

RESUMO: O artigo tem o objetivo de apresentar a Engenharia de Resiliência como forma de definir elementos que configuram resiliência a um processo de gestão de riscos de desastres socionaturais. A Engenharia de Resiliência, como referencial teórico, refere-se a um campo relativamente novo de estudo, foi introduzido pela aviação. Nesse sentido, foi necessário adaptar conceitos já utilizados para o tema desta pesquisa, fornecendo um quadro teórico para o estudo, pautado na identificação de categorias de análise aplicadas tanto ao conhecimento científico como para o saber local, que é o ponto de vista de uma comunidade a respeito dos riscos a que está exposta. As análises que foram feitas à luz da Engenharia de Resiliência, a partir de critérios

que configuram um processo como resiliente, apoiaram uma proposta metodológica que pode ser utilizada em planejamento de gestão integrada de riscos de desastres socionaturais em nível local, municipal, estadual e federal.

PALAVRAS-CHAVE: Resiliência, Gestão, Riscos, Desastres Socionaturais, Tecnologia Social

ABSTRACT: The article aims to present the Resiliency Engineering as a way to define elements that make up resilience to a disaster risk management process. The Resilience Engineering, as a theoretical reference, refers to a relatively new field of study was introduced by aviation. Thus, it was necessary to adapt concepts already used to the subject of this research, providing a theoretical framework for the study, based on the identification of categories of analysis applied to both the scientific knowledge as to local knowledge, which is the point of view of a community about the risks to which it is exposed. The analyzes were made based on Resilience Engineering, based on criteria that make up a process as resilient supported a methodology that can be used in integrated management planning risk disasters at local, municipal, state and federal level.

KEYWORDS: Resilience, Risk management,

1 | INTRODUÇÃO

O artigo foi elaborado a partir do estudo “Um arranjo interdisciplinar para gestão de riscos de desastres socionaturais com base na Engenharia de Resiliência”, apresentado como requisito para obtenção de título de mestre em Engenharia Civil pelo Programa de Pós-Graduação em Engenharia Civil da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Estabelecendo um diálogo interdisciplinar com áreas de conhecimento das Ciências Humanas e Sociais, a complementariedade entre essas áreas de conhecimento permite uma maior efetividade nos resultados do estudo, na medida em que elas contribuem com o entendimento da cultura local, das relações sociais estabelecidas entre indivíduo, ambiente e sociedade, corroborando assim, com alguns mecanismos de participação social. E, quanto maior a participação social na construção de soluções aos problemas comunitários, maiores serão as chances dos resultados serem mais efetivos, no que diz respeito à adoção de técnicas empregadas na resolução de problemas estruturais.

Os desastres socionaturais têm se apresentado como tema cada vez mais frequente, não somente em países que já convivem há séculos com o fenômeno, mas em locais que historicamente não sofriam impactos com eventos desses níveis de impacto. É possível que se trate de um conjunto de causas combinadas que derivam da própria natureza e de ações antrópicas. O Escritório da Estratégia Internacional das Nações Unidas para Redução de Desastres aponta que aproximadamente 64% da população mundial já foi afetada por desastres e o Atlas Brasileiro de Desastres Naturais (CEPED/UFSC, 2013) disponibiliza informações sobre registros de desastres em todo território nacional entre 1991 e 2012, indicando aproximadamente 39 mil registros de ocorrências. As informações do Atlas Brasileiro apontam que, enquanto na década de 1990 aconteceram 22% dessas ocorrências, na década de 2000 já foram 56% e somente entre 2010 e 2012, as ocorrências somaram 22% desse total. Esses números evidenciam a importância de se prever ações que se configurem como resilientes, de forma a levar para os atores envolvidos com a gestão de riscos de desastres socionaturais, uma metodologia que os auxilie no planejamento de seu cotidiano.

A escolha do referencial teórico se justifica na medida em que o mesmo possibilita a identificação de categorias de análise para compor elementos que configurem um processo de gestão de riscos resiliente. Como se trata de um campo relativamente novo de estudo foi necessário adaptar os conceitos utilizados pela Engenharia de Resiliência, utilizados em outras áreas, para o tema desta pesquisa, fornecendo um quadro teórico para este artigo.

2 | ENGENHARIA DE RESILIÊNCIA

A Engenharia de Resiliência pode ser considerada como um campo de estudo relativamente novo, embora o termo *resiliência* venha sendo empregado há mais tempo, em diferentes contextos e distintas áreas.

De acordo com Hollnagel (2014) o termo *resiliência*, foi empregado em 1818 por Tredgold com o objetivo de explicar porque madeiras não quebravam com severos impactos; em 1856 Mallet a descrevia como habilidade de alguns materiais serem submetidos a severos impactos; em 1973 Holding empregava o termo como ecossistema capaz de absorver mudanças e continuarem existindo; e nos anos 2000 Hamel e Välikangas utilizavam o termo em negócios comunitários para definir a habilidade de reinventar modelos de estratégias quando as circunstâncias mudam, referindo-se não a respostas a crises, mas sim à antecipação das mesmas.

Hollnagel, Pariès, Woods e Wrethall (2011) adotaram “resiliência” como capacidade intrínseca de um sistema ajustar seu funcionamento durante ou na sequência de mudanças e distúrbios, capaz de sustentar operações sob condições esperadas e inesperadas. (HOLLNAGEL, 2014).

O termo também foi adaptado a pesquisas das ciências da saúde, há cerca de trinta e cinco anos, como “processo que se desenvolve no âmbito das interações humanas frente às adversidades tendo como resultado final a superação”. (SOUZA, 2011).

O termo “Engenharia de Resiliência” está associado a um campo de estudo aplicado inicialmente na área da aviação, no sentido de gerenciar os processos de segurança, prevenir resultados adversos e identificar formas de medição a partir da definição de indicadores. (WREATHALL, 2011).

Na abordagem de segurança tradicional para prevenção de acidentes em organizações o foco se dá nas situações que dão errado e despreza as que dão certo, pressupondo que se aprende mais com as adversidades. Isso se deve ao fato de que quando a maioria das pessoas se acostuma com algo por muito tempo, não a repara. O termo técnico para isso é *habituação*, que se refere a um processo psicológico humano que leva a uma redução da resposta a um estímulo após a exposição por um determinado período de tempo. (HOLLNAGELL, 2011). A posição da Engenharia de Resiliência para a questão da segurança é diferente. Ela vê algo que dá errado como o outro lado da moeda das coisas que dão certo, que são resultados de um mesmo processo. Isso explica que faz mais sentido tentar entender porque as coisas dão certo do que entender porque as coisas dão errado. Isso porque, muito mais coisas dão certo do que coisas dão errado. (HOLLNAGELL, 2011). Se a probabilidade de falha de um sistema é de 1/10.000, então os homens/mulheres são culpados por 80 a 90% de 1 caso entre os 10.000 casos de quando as coisas dão errado. Na mesma lógica, os homens/mulheres podem ser elogiados por 80 a 90% dos 9.999 casos que não deram errado. (HOLLNAGELL, 2011). Ou seja, ao invés de entender somente os

resultados negativos, a Engenharia de Resiliência propõe o entendimento de todo o resultado. Hollnagell ressalta que não há erro que magicamente aparece no processo, ao contrário, os erros estão latentes no processo. Por isso a efetividade na prevenção de acidentes ocorre quando se entende o desempenho geral, independentemente se o foco estiver no desempenho individual, coletivo ou organizacional. (HOLLNAGELL, 2011).

2.1 Critérios para um sistema se configurar como resiliente

De acordo com Hollnagel (2011), para que um sistema seja configurado como resiliente, são necessárias quatro habilidades: (i) capacidade de reagir a eventos adversos; (ii) capacidade de monitorar processos em curso; (iii) capacidade de antecipar ou prever futuras ameaças e oportunidades; (iv) capacidade de aprender com experiências (de sucesso e de falhas) do passado. Entende-se que a engenharia de resiliência seja o caminho prático de se desenvolver essas quatro habilidades em determinados processos.

i. Capacidade de reagir a eventos adversos

Para Elizabeth Lay resiliência é a habilidade de reagir à mudança. A autora afirma que organizações altamente resilientes são capazes de reagir ao inesperado no caminho que minimiza perdas ou aumenta ganhos, embora ressalte que o sistema resiliente não se restrinja à reação imediata a alguma ocorrência, mas também ao ajuste de como o trabalho é feito, movendo-se em diferentes ações (LAY, 2011).

De acordo com Jean Pariès a reação às adversidades está relacionada ao processo de avaliar a situação, saber *o quê* fazer e decidir *quando* fazer. Estar pronto para reagir depende de duas estratégias: proativa e reativa. A estratégia proativa se refere à habilidade específica de ter planos de reação a crises. A estratégia reativa diz respeito à disponibilidade de recursos requeridos, como pessoas e equipamentos. Para o autor, a resiliência reside na capacidade do operador de determinado sistema, não só de detectar, reconhecer, mas de aceitar que o sistema rompeu os limites do potencial de variabilidade e tomar uma decisão referente a essa constatação. Ou seja, a necessidade do pedido de ajuda é vista como um sinal positivo, de mudança no controle de situações de crise. O autor ressalta que muitos acidentes podem se configurar como resultado da falha em reconhecer e aceitar o problema (PARIÈS, 2011).

(ii) capacidade de monitorar processos em curso

Para obter-se segurança no monitoramento de processos em curso, visando à prevenção de resultados adversos, é necessário estabelecer medidas que auxiliem

no processo de gerenciamento. De acordo com Westrum (1999) (WREATHAL, 2011), indicar “sinais de problemas” é um recurso frequentemente utilizado por organizações resilientes, os quais sinalizam o reconhecimento das primeiras advertências em um sistema ou projeto. Esses sinais provem de uma seleção de indicadores que, conforme Wreathal e Jones (2000) possuem um conjunto de características desejadas: baseados em fontes observáveis e não manipuláveis; mensuráveis, podendo identificar quando mudanças no desempenho ocorrem; avaliáveis, obtidos através de dados existentes; simples de entender; compatível com outros programas, não necessitando programas adicionais para geração de dados (WREATHAL, 2011).

Há uma variedade de tipos de medidas para a criação de indicadores. Um exemplo apresentado por P. Cabon et al (2011), relacionado com o modelo de risco de fadiga na aviação, envolve medidas diretamente associadas com itens objetivos, tais como o dever de acordar cedo de manhã (antes das 6 horas), trabalhar períodos maiores do que cinco dias e o número de vôos. (CABON et al, 2011). Outros tipos de medidas incluem mais julgamentos subjetivos como questões relacionadas com a moral e com a redução da qualidade. Todos esses exemplos são vistos como subsídios para criação de indicadores.

Wreathal (2011) refere a existência de dois tipos de indicadores: de condução e de defasagem. Enquanto os indicadores de condução fornecem informação para o controle de ações de forma a prevenir resultados inaceitáveis, os de defasagem refletem mudanças que já ocorreram em estágios intermediários de determinados processos. Um exemplo de indicador de defasagem se refere a aqueles utilizados por empresas que baseiam a segurança de seu sistema na quantidade de dias sem acidentes. Isso reflete o gerenciamento de segurança baseado no desempenho passado, ou seja, não subsidia informações suficientes para o alcance de efetividade no gerenciamento presente e futuro. No entanto, ao se estabelecer como uma das medidas, o resultado de medir o número de acidentes pode se configurar como indicador da necessidade de mudanças sistêmicas.

(iii) capacidade de antecipar ou prever futuras ameaças e oportunidades

A resiliência é apreendida por Woods e Branlat como forma de capacidade adaptativa, que se constitui no potencial de adaptação no futuro quando: informações variam, condições mudam ou quando novos tipos de eventos acontecem. (WOODS e BRANLAT, 2011).

Woods (2011) afirma que sistemas resilientes podem prever que a capacidade de adaptação está caindo e que metas prioritárias precisam ser modificadas, descrevendo assim, a habilidade de antecipar ou prever ameaças e oportunidades. Uma das formas de adaptação é a mudança de perspectivas da posição inicial e outra faz referência à capacidade de mudanças através do estabelecimento de novos papéis, atividades, níveis e metas.

Woods e Branlat (2011) apontam que sistemas adaptativos falham ao atravessarem as escalas individuais, de grupos e organizacionais. Podem ocorrer colapsos quando os desafios crescem em efeito cascata, ou seja, quando respostas são definidas em uma velocidade menor do que efetivamente implantadas. Também ocorrem colapsos quando propósitos cruzados geram conflitos de metas e dificuldades para outros grupos desenvolverem seus papéis e atenderem metas mais globais ou de longo prazo. Ainda pode haver falha quando não há atualização de comportamento, por exemplo, quando as organizações ficam presas a interpretações do que conduz a acidentes.

Eventos desafiadores ocorrem porque o meio ambiente muda o tempo todo e de forma surpreendente. (WOODS e BRANLAT, 2011). A Engenharia de Resiliência sustenta que o sistema pode gerenciar fragilidades, devendo ter a habilidade de refletir em quão bem é adaptado, ao quê é adaptado e o quê está mudando em seu ambiente. (WOODS e BRANLAT, 2011).

(iv) capacidade de aprender com experiências (de sucesso e de falhas) do passado

John Stoop (2011) afirma que para se elaborar projetos resilientes, muitas exigências devem ser atendidas, como a identificação dos riscos que podem se propagar no sistema; a identificação das deficiências do sistema, bem como das carências de conhecimento para entender e controlar a propagação dos riscos; a aplicação de uma abordagem integrada dos sistemas a partir de uma perspectiva de multi-atores e multi-aspectos para se atingir consenso entre as partes envolvidas com base em um entendimento comum e na habilidade de se mudar a performance geral do sistema; a necessidade de um papel explícito para um integrador do sistema; a necessidade de inovação, de um papel integrador de sistemas deve ser agregada tanto a componentes tecnológicos como a mudanças de gerência, de organização e de arranjos institucionais.

Stoop (2011) aponta para a investigação de acidente como uma informação para a Engenharia de Resiliência e também destaca duas estratégias principais para superação das limitações de projetos. A primeira estratégia se refere a uma abordagem de processo, em que deve haver o reconhecimento de conflitos de valores e de forma subsequente uma estruturação do processo de comunicação, coordenação e cooperação entre todas as partes envolvidas nas tomadas de decisão, administrando indicadores de performance quantificáveis e valores públicos qualitativos. E a segunda estratégia faz referência a uma abordagem tecnológica, em que há a eliminação do envolvimento humano em performances ruins, camufladas devido a valores de tomada de decisão ambíguos, baseado em tecnologia moderna e em uma nova geração de sistemas.

3 | APROXIMAÇÕES DA ENGENHARIA DE RESILIÊNCIA COM A GESTÃO DE RISCOS DE DESASTRES SOCIONATURAIS

A resiliência em um contexto de riscos de desastres socionaturais pode ser definida conforme já especificado anteriormente, como habilidade de reinventar e construir **continuamente** novas estratégias para superar demandas que derivam dos desastres socionaturais numa perspectiva processual. Destaca-se a importância de se manter a busca contínua de novas estratégias de enfrentamento aos desastres socionaturais em razão das demandas se apresentarem constantemente diferenciadas entre as ocorrências de desastres, estando essas, conforme Bressani (2014), diretamente relacionadas ao grau de variabilidade do comportamento da natureza. Isso porque, cada evento ocorre de uma forma distinta no ambiente e gera um comportamento diferenciado da natureza, em cada caso.

A imagem que é capaz de expressar o movimento dinâmico dessa busca constante de novas estratégias para enfrentamento das demandas, em distintos níveis de atuação (local, municipal, estadual e federal), se evidencia na espiral reproduzida na Figura 1:

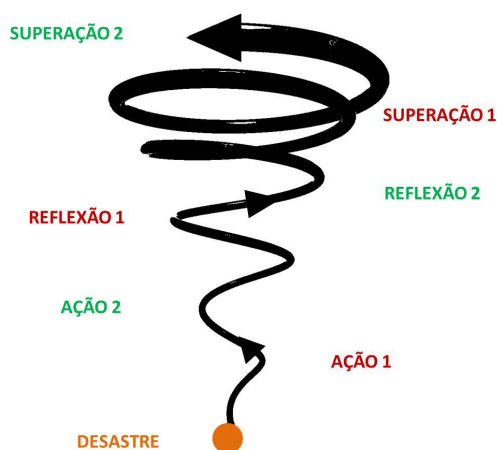


Figura 1: Movimento de Superação aos desastres

Com inspiração na dialética, preconizada na Filosofia, a imagem tenta expressar que toda a *ação* que visa ao enfrentamento dos riscos de desastre socionatural é seguida de um processo de *reflexão* para sua *superacão*, evidenciando um movimento circular que, mesmo completando 360°, nunca retorna para o ponto inicial, mas a frente do mesmo, no sentido de avançar. Em outras palavras é possível afirmar que, ainda que algumas tentativas de enfrentamento que venham a ser avaliadas como ineficazes ou insuficientes, se constituem como ações que permitiram avanços, mesmo que esses avanços indiquem somente que determinado caminho escolhido não seja o melhor a ser adotado, já que também evidencia a necessidade de se buscar outra alternativa. Em uma situação hipotética, quando em determinado território é adotada a construção de um dique como solução para recorrentes registros de inundação e,

este dique é rompido com a força de uma enxurrada, isso não significa que não houve avanço no sentido de superação aos desastres provocados pelas inundações. Pode-se evidenciar avanço expresso, por exemplo, no aprendizado que tal ação propiciou, relacionado ao dimensionamento do dique que, ao ser reconfigurado, certamente não seguirá a mesma lógica de cálculo anteriormente adotado.

3.2 Critérios para um processo de gestão de riscos de desastres socionaturais se configurar como resiliente

Da mesma forma que na aviação, área precursora da Engenharia de Resiliência, os erros não aparecem magicamente no processo (HOLLNAGEL, 2011), na engenharia civil, pode-se afirmar que também não acontecem. Por isso Hollnagel ressalta a importância da prevenção de acidentes estar diretamente relacionada ao entendimento do desempenho geral de um sistema aéreo, e, no caso desse estudo, a prevenção de desastres socionaturais se encontra relacionada com o desempenho do processo como um todo, ou seja, desde a escolha do local para a ocupação habitacional, independentemente se o foco for estabelecido no desempenho individual, coletivo ou organizacional.

É possível relacionar essas dimensões do desempenho (individual, coletivo ou organizacional) na aviação para o entendimento dos níveis de atuação em que se manifestam os problemas / demandas e ocorrem as ações de enfrentamento aos riscos de desastres socionaturais. A legislação relacionada com esse processo, criada em abril de 2012, determina as respectivas ações de competência dos níveis municipal, estadual e federal. Trata-se da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDC), instituída pela Lei 12.608/12, que especifica formas de redução de desastres a partir da diminuição da ocorrência e dos impactos da mesma. Porém, somente a lei não é suficiente para garantir resiliência ao processo, pois a redução de desastres (foco da lei) é apenas uma das partes de uma gestão integrada de riscos de desastres.

Dessa forma, além de encontrar meios de redução de desastres, presentes na lei, é necessário verificar na literatura específica, de que forma se expressam os critérios para se estabelecer se um sistema se configura como resiliente em situações de desastres socionaturais, a partir da Engenharia de Resiliência: *reação* a eventos adversos, *monitoramento* de processos em curso, *antecipação* de ameaças e/ou oportunidades, *aprendizado* de sucessos e falhas. O Quadro 1 auxilia no processo dessa verificação na medida em que propõe que esses critérios sejam considerados categorias para analisar processos de gestão de riscos de desastres socionaturais à luz da Engenharia de Resiliência, apontando questões norteadoras para cada categoria, nos distintos níveis de atuação (local, municipal, estadual e federal).

Categorias Eng. Resiliência	Questões norteadoras para os níveis: Local, Municipal, Estadual e Federal
Reação: estratégia reativa e proativa	<ul style="list-style-type: none"> -saber como reagir imediatamente ao desastre: quais os recursos humanos e materiais disponíveis?; -saber como se ajustar ao trabalho: como tornar disponíveis os recursos humanos e materiais necessários? Elaborar plano de contingência definindo atribuições aos multi-atores do processo; -saber quais as diferentes ações necessárias para os distintos níveis de atuação (local municipal, estadual e federal);
Monitoramento: sinais de problemas	<ul style="list-style-type: none"> -saber quais são as primeiras indicações de problemas que estão envolvidos no processo de desastre (observáveis, não manipuláveis, mensuráveis); - para situações de inundações: quais os níveis de águas indicam cheias dos rios?; como é o desempenho das drenagens das águas da chuva?; -saber quais as medidas que auxiliam em estágios intermediários do gerenciamento: fiscalizar para a não-ocupação indevida contando com a co-responsabilidade da população; -saber o histórico da comunidade: quantas ocorrências de desastres na comunidade foram registradas pela Defesa Civil local (se não há registros e houve ocorrências, há uma indicação de falta de monitoramento); passar a registrar as ocorrências elaborando inventários dos desastres em Banco de Dados;
Antecipação: observação das potências e fragilidades do sistema para prevenção de desastres	<ul style="list-style-type: none"> -saber reconhecer que a capacidade adaptativa do sistema está caindo ou é inadequada: há uma integração entre Defesa Civil Municipal e CENAD (Centro Nacional de Gerenciamento de Riscos e Desastres) para acionamento de alertas?; -saber quais metas são esperadas: melhorar a tecnologia de previsões de ocorrências, priorizar investimentos para defesa da vida/redução de riscos de desastres, definir quantas horas de antecedência da ocorrência dos desastres são necessárias para acionar alarmes para organizar a comunidade; -saber se há conflitos de metas: locais e globais; de curto e longo prazo; -saber identificar mudanças no meio ambiente: natural (condições climáticas) e processo (condições de projeto); -saber como registrar dados/informações que foram observados em eventos adversos no passado.
Aprendizado: segurança integral, envolvendo perspectiva tecnológica e engenharia social	<ul style="list-style-type: none"> -aprender como disponibilizar conhecimento sobre desastres a partir do desenvolvimento de simulados, seguindo o roteiro definido pelo plano de contingência local; -aprender como reduzir/eliminar os problemas que derivam do erro de comunicação: capacitar os multi-atores envolvidos na gestão de riscos de desastres socionaturais sobre Percepção de Risco, Tecnologia Social, protocolos de prevenção e alertas de desastres socionaturais; -aprender como garantir segurança no processo de projetos e construção de moradias: capacitação da população para processo seguro de construção, estudos para escolha adequada das áreas mais apropriadas para ocupação; -aprender como incentivar a pesquisa sobre desastres: criação de centros de estudo e pesquisa; -aprender a sistematizar o aprendizado acumulado sobre o tema: criar um Banco de Dados dos registros de ocorrências de desastres e dos simulados.

Quadro 1: Processo de adaptação da Engenharia de Resiliência para situações de desastres socionaturais

3.3 O saber científico: expressões de resiliência nos temas relacionados a riscos de desastres socionaturais

O levantamento bibliográfico do estudo permite identificar que para cada categoria de análise há um conjunto de conceitos relacionados à gestão de riscos de desastres socionaturais. Esses conceitos estão relacionados à *percepção de riscos*, *tecnologia social*, *estudos etnográficos*, *legislação específica sobre riscos* e se constituem como elementos de resiliência que surgem no percurso em espiral, expresso na Figura 1, utilizado para descrever o movimento dinâmico de superação dos desastres. Esse movimento dinâmico, segundo Hegel, “nos permite superar uma contradição (...) na medida em que eleva a um estágio superior para resolver os problemas não resolvidos” (JAPIASSU e MARCONDES, 2001; p.71). Baseada na imagem da espiral apresentada na Figura 1 deste artigo, as Figuras 2 e 3 evidenciam o movimento que representa a Engenharia de Resiliência, na busca contínua de ações que se classificam de acordo com as categorias: *reação*, *monitoramento*, *antecipação* e *aprendizado*.

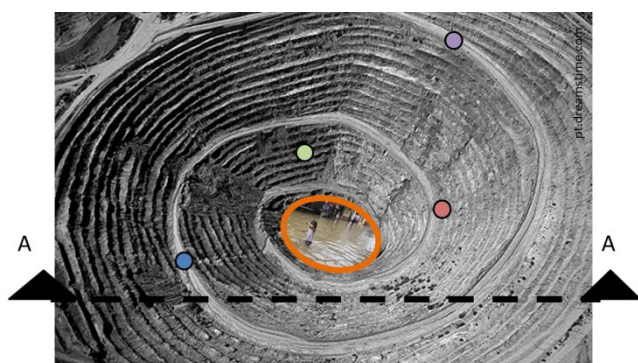


Figura 2: Perspectiva do caminho formado pela representação do movimento resiliente para superação de riscos de desastres



Figura 2: Corte A-A sobre a figura 2 representando o movimento de resiliência para superação dos riscos de desastres

As imagens tentam expressar que, praticar Engenharia de Resiliência, seria como percorrer uma trajetória em busca da identificação e implementação de ações que se classificam como *reação*, *monitoramento*, *antecipação* e *aprendizado* em um processo cíclico. Ou seja, há nessas figuras, a representação de uma trajetória em que se *aprende continuamente* com experiências do passado, tanto de sucessos quanto de falhas; se é capaz de *antecipar* ou *prever* problemas durante o percurso; se *monitorea* processos em desenvolvimento a partir da criação de indicadores de desempenho; e se *reage* a eventos adversos, tanto imediatamente antes quanto depois dos mesmos, a partir de estratégias reativas e proativas. É importante ressaltar que não importa a ordem de sequência das categorias, mas é recomendável, conforme Hollnagel (2011), que nenhuma das quatro esteja de fora para que o processo seja considerado resiliente, pois a complementariedade do conjunto é que vai determinar a efetividade

da Engenharia de Resiliência aplicada.

As demandas que levam a essa busca contínua de novas formas de superação dos riscos de desastres estão diretamente relacionadas com o grau de variabilidade do comportamento da natureza, já que, segundo Woods e Branlat (2011), o meio ambiente muda o tempo todo de forma surpreendente. Ora se verificam registros de ocorrências de chuvas que provocam inundações que afetam centenas de moradias, ora as ocorrências não chegam a afetar a mesma comunidade em outras circunstâncias, em função de um conjunto de variáveis que incidem sobre o mesmo local, como a direção dos ventos, o volume pluviométrico, entre outras. Esse movimento dinâmico em busca de soluções para a gestão dos desastres também se justifica por vários outros motivos: em razão de, no território local, incidir ações de nível municipal, estadual e federal que podem ser conflitivas entre si, além das ações realizadas pela população moradora; enfim, em função da própria realidade que se expressa de forma contraditória, o tempo todo, conduzida por diferentes interesses.

3.4 O saber local: o olhar de uma comunidade exposta a riscos de desastres

O estudo contemplou uma análise sobre o saber local, constituído pelo olhar de uma comunidade exposta a riscos de inundação. Atividades coordenadas por pesquisadores do Grupo de Gestão de Riscos de Desastres da Universidade Federal do Rio Grande do Sul foram desenvolvidas durante seis meses junto a um grupo de moradores da Ilha das Flores, localizada no Bairro Arquipélago de Porto Alegre, no estado do Rio Grande do Sul. Os moradores fazem parte de famílias inseridas em programas sociais de governos, como Bolsa Família, Programa Infância Melhor e Fome Zero, e se caracterizam como trabalhadores informais, pensionistas, com nível de instrução completo e incompleto que varia entre o Ensino Fundamental e Médio. Participaram dos encontros aproximadamente quinze homens e mulheres entre 18 e 65 anos de idade e crianças/pré-adolescentes entre 7 e 11 anos.

As atividades tinham como objetivo, qualificar a percepção de riscos da população exposta a riscos de inundação, pressupondo-se que ao identificar o risco, a comunidade se protege melhor de possíveis desastres. Este foi um trabalho participativo (Figura 4) que oportunizou a elaboração de propostas dos moradores para enfrentamento dos riscos que, na visão deles, poderão contribuir para uma vida mais sustentável e segura para a comunidade. As propostas não incluíram somente ações relacionadas aos riscos de inundação, mas ao cuidado com os animais e a natureza, à organização do lixo de forma que o mesmo pudesse ser reutilizado, à eliminação de ligações elétricas clandestinas para evitar incêndios nas moradias, à geração de trabalho e renda, e a moradias com projetos mais adequados às características do ambiente, entre outras.



Figura 4: Processo de identificação de causas e responsáveis pelos riscos presentes na comunidade

Com base nessas propostas, foi desenvolvida uma análise da resiliência configurando as propostas como diretrizes. Quanto à diretriz “Educação Ambiental”, é importante que sua política pública esteja articulada nos níveis municipal, estadual e federal, de forma que não haja contradições e se efetivem atividades em escolas locais envolvendo não somente alunos, mas seus pais/responsáveis e a comunidade de forma geral.

Em relação à diretriz “Políticas Públicas”, é fundamental que as mesmas estejam vinculadas à Política Nacional de Proteção e Defesa Civil. Essa vinculação garante, por exemplo, que a Política Habitacional preconize estudos prévios sobre os terrenos, prevenindo a ocupação de áreas de risco; que no processo de Urbanização sejam planejadas estruturas de proteção em pontes / rodovias para que a população do entorno não seja exposta a riscos de acidentes que ocorram nesses locais e gerem impactos sobre seus assentamentos.

No que se refere à “Mobilização Comunitária”, a comunidade propôs que líderes comunitários e moradores se articulem com ONGs, para que, coletivamente, possam garantir direitos sociais. Essa organização será fundamental à participação dos moradores nos conselhos e fóruns deliberativos para assuntos comunitários.

A “Prevenção de Acidentes” faz referência a podas regulares de árvores, realizadas por setor específico da prefeitura, para evitar incêndios. Esta diretriz também diz respeito ao monitoramento de estruturas das edificações públicas e privadas como forma de prevenir desmoronamentos, como a área que foi interditada na escola local.

A diretriz que trata da “Capacitação para Prevenção de Incêndios” se refere à atribuição do Corpo de Bombeiros, de preferência em espaço físico disponibilizado pela escola local, envolvendo, além de professores e alunos, seus pais/responsáveis.

A “Campanha para Trânsito Seguro” é uma diretriz que envolve, além do órgão federal DNIT e postos de fiscalização, a empresa EPTC do município para promover um processo de conscientização para usuários da BR 290 (rodovia que faz parte

do território em estudo) a dirigirem com cautela, transportarem cargas devidamente fixadas nos veículos e “não jogarem objetos para fora do veículo”. É importante, também, incentivar o uso da passarela, construída sobre a rodovia, para moradores prevenirem atropelamentos.

Os “Projetos de Geração de Trabalho e Renda” podem ser incentivados por editais de seleção, promovidos por governos municipais, estaduais e federais. ONGs que desenvolvem este tipo de projeto, participando desses editais, contribuem com o desenvolvimento comunitário quando se articulam com os líderes e moradores para elaborar propostas condizentes com a realidade local.

A “Assistência Técnica para Moradias Seguras” se efetiva a partir da Lei 11.888/2008 (BRASIL, 2008), que assegura às famílias de baixa renda a assistência técnica pública para projetos de arquitetura, urbanismo e engenharia, necessários para edificações, principalmente para moradias localizadas em áreas de interesse social e com características ambientais específicas.

A metodologia desenvolvida em Ilha das Flores contou com a participação de moradores que contribuíram com suas experiências e habilidades na construção do saber local, conduzidos por atividades lúdico-educativas. Ampliando a visão do grupo de moradores com relação aos riscos existentes no local, a metodologia oportunizou reflexões e debates sobre aspectos socioculturais relacionados às possíveis causas e respectivos responsáveis pelos riscos identificados coletivamente. Além de reconhecerem os vizinhos, a natureza e o poder público como responsáveis por algumas causas de riscos, o grupo também chegou à conclusão sobre a necessidade de assumir a responsabilidade por outros (riscos) que eles próprios geraram.

Constituída de uma abordagem participativa que tem o potencial de estabelecer a superação das possíveis diferenças culturais entre o grupo (ISRAEL et al., 2001), o trabalho derivou na certificação da Tecnologia Social Educativa para Redução de Vulnerabilidades Socioambientais, emitida pela Fundação Banco do Brasil em 2013, e pode se constituir em um processo a ser adaptado e desenvolvido em outras comunidades.

3.5 Como o quadro teórico pode ser conduzido para o cotidiano de comunidades vulneráveis

É recomendável, a partir dos pressupostos da Tecnologia Social (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2009), que se crie um instrumento de fácil manuseio e simples compreensão, corroborando com a adoção de medidas para os níveis local, municipal, estadual e federal. Com a participação da população local, servidores públicos, entidades privadas e Organizações Não Governamentais (ONGs), essas medidas poderão ser adaptadas para a especificidade de cada contexto de risco de desastre socionatural onde as atividades forem implementadas. Recomenda-se também, que

haja a coordenação de uma equipe multidisciplinar que contemple profissionais das áreas sociais, humanas e exatas na condução dos elementos que poderão constituir uma Tecnologia Social de Resiliência, de acordo com o Quadro 2.

Categorias da engenharia de resiliência	Síntese das questões com base no levantamento bibliográfico
Reação	<p>Importante haver o envolvimento da população exposta a riscos de desastres durante o processo de construção das soluções para os problemas identificados, configurando tecnologias sociais (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2009). Na medida em que é desenvolvido um processo de qualificação da percepção de riscos da comunidade, é possível compreender melhor quais são as respostas mais efetivas para as demandas locais (LOPES et al, 2010). Ao se estabelecer um olhar mais atento à população atingida por desastres torna-se mais conhecida a cultura dos desastres (DEVOS, 2007). A criação da Lei 12.608/2012 que estabelece a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil (PNPDC) é uma forma de reação aos desastres e nela se tem acesso a diferentes ações para uma gestão de riscos eficaz nos diferentes níveis (municipal, estadual, federal) (BRASIL, 2012).</p>
Monitoramento	<p>A inclusão de moradores de áreas de risco desde o início do desenvolvimento das tecnologias sociais que buscam o enfrentamento dos riscos de desastres amplia a possibilidade dos mesmos realizarem diagnósticos mais condizentes com a realidade (FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL, 2009). Orientar e acompanhar a imprensa na divulgação de dados auxilia na qualificação da percepção de riscos da população, amplia os elementos de proteção comunitária na medida em que evita a divulgação de dados incorretos (VICTOR, 2011). É fundamental que os problemas de desastres não sejam tratados somente no momento de sua eclosão, mas continuamente, com a participação comunitária (SILVA, 2013). A PNPDC inclui a criação do SINPDEC e CONPDEC, que se configuram como sistema de informações e de monitoramento de desastres (BRASIL, 2012).</p>
Antecipação	<p>Além da elaboração da tecnologia social de enfrentamento dos desastres, é importante manter o questionamento crítico sobre o desenvolvimento da mesma, no sentido de permitir seu avanço e evitar contradições (FINEP, 2013). A principal interferência da percepção de riscos se efetiva no processo de confiança da população nas autoridades e na credibilidade das informações que são disponibilizadas pela mídia (VICTOR, 2011). Quando se estabelece vínculos com as comunidades locais torna-se possível propor políticas públicas mais efetivas, baseadas nas necessidades reais da população atingida (SILVA, 2013). O Art. 3º da Política Nacional de Proteção e Defesa Civil abrange ações de prevenção, voltadas à proteção e defesa civil (BRASIL, 2012).</p>
Aprendizado	<p>O processo de difusão de tecnologias sociais de enfrentamento de desastres entre comunidades atingidas se constitui no aprendizado em prática. Modelos de gestão com base em conhecimento interdisciplinar evitam propostas fragmentadas e reiteram a importância do aprendizado que se efetiva com a participação social (BARROS et al, 2010). A certificação de produtos, processos e tecnologias sociais potencializam a redução da pobreza, que se constitui como um dos fatores que expõe a população a riscos de desastres sicionaturais (RADOMSKY, 2010). A criação de um Banco de Dados de registros de desastres permite a organização de um conhecimento capaz de contribuir com a redução de riscos aos quais as populações estão expostas, na medida em que podem ser facilmente consultados.</p>

Quadro 2: Síntese das questões com base no levantamento bibliográfico para as categorias da engenharia de resiliência

4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

O estudo baseado na Engenharia de Resiliência permitiu estabelecer uma análise do processo de gestão de riscos de desastres socionaturais de forma a elencar alguns elementos que venham compor uma Tecnologia Social de Resiliência a ser desenvolvida em áreas de risco de inundação, contando com a participação dos multiatores direta e indiretamente envolvidos, possibilitando concluir que:

- envolvendo a cultura local incorporada por seus moradores, uma Tecnologia Social de Resiliência pautada em políticas de urbanização que priorizem o acesso da população às oportunidades de trabalho e às redes sociais de ajuda mútua, às políticas de remoção, pode atribuir maior efetividade ao processo de gestão de riscos de desastres socionaturais;

- o processo que parte de uma condição de respeito à situação de vida dos moradores, às suas redes sociais e locais de trabalho, priorizando mantê-los no território ao invés de removê-los de seu núcleo comunitário ou, em caso de removê-los, preservando as relações de vizinhança e de trabalho em local seguro, gera um sentimento de pertencimento social, que permite o entendimento, por parte das comunidades em risco, de que a busca de soluções visa à segurança de todos, superando as desconfianças e fundamentando a parceria por longo prazo;

- ao eleger soluções que respondam às necessidades locais e a formas mais sustentáveis de utilização dos recursos naturais, evitando partir de definições preestabelecidas técnica e heteronomamente, uma TS de Resiliência torna-se mais capaz de gerar no processo de seu desenvolvimento, autonomia coletiva como possibilidade concreta, política, econômica, social e cultural de determinar uma gestão integrada de riscos de desastres;

- como decorrência, a população local se vê contemplada em suas necessidades, na sustentabilidade do local onde está inserida, passa a perceber o exercício de sua cidadania, identificando a importância de sua presença no processo público de tomadas de decisão e conseqüentemente assumindo co-responsabilidades na gestão de riscos;

- esta forma de trabalho com a comunidade aumenta a qualidade da pesquisa quando incorpora o saber local das pessoas envolvidas, bem como o uso dos dados por todos os participantes (equipe técnica e moradores);

- ao adotar um modelo direto de comunicação de riscos, conferindo protagonismo às comunidades e credibilidade às instituições envolvidas com a gestão de riscos de desastres, uma Tecnologia Social de Resiliência terá maiores chances de gerar aumento da confiança por parte das comunidades e conseqüentemente maior efetividade nas medidas de segurança com a população em risco; porque esse modelo de comunicação (direto) é capaz de gerar sentimento de pertencimento social, que é proporcionado quando há a construção de soluções de forma coletiva, com uso de linguagem de fácil compreensão por todos;

- ao promover capacitação da população local para a compreensão do processo de gestão integrada de riscos (desde estudos necessários para uma ocupação segura, como cartas de inundação), incluindo elementos participativos e interdisciplinares, uma Tecnologia Social de Resiliência será mais efetiva quando articular multi-atores do Poder Público, com entidades intermediárias como ONGs, profissionais da saúde, das áreas exatas, jurídica e acadêmica;

- a socialização de informações sobre riscos permite a compreensão das vulnerabilidades, a avaliação do potencial nível de riscos e exposições, reduzindo assim, os riscos de desastres; e quando a socialização de informações / capacitação se efetiva em um coletivo que articula multi-atores que atuam em diferentes fases da gestão de riscos, a compreensão do trabalho em rede é mais efetiva, na medida em que cada participante pauta a sua experiência na perspectiva de sua atribuição;

- ao adaptar produtos e/ou metodologias certificadas por entidades nacional e internacionalmente reconhecidas, uma Tecnologia Social de Resiliência pode atribuir maior efetividade aos resultados esperados, tendo em vista que o processo de certificação se pauta em casos já experimentados que tenham atendido determinados critérios de sustentabilidade;

- o desenvolvimento de políticas acadêmicas que propaguem Tecnologias Sociais em cursos de graduação, mestrado e doutorado, potencializam os impactos gerados pela Engenharia de Resiliência na gestão integrada de riscos de desastres socionaturais;

- para validação dos elementos que se propõem a subsidiar uma Tecnologia Social de Resiliência, é importante que sejam envolvidos representantes de cada nível de atuação (local, municipal, estadual e federal) e que sejam considerados representantes da população local que tenham sido afetados recentemente por desastres, de forma que suas experiências contemplem ações que se classifiquem nas quatro categorias da Engenharia de Resiliência. Nessa perspectiva, as técnicas utilizadas na Tecnologia Social Educativa para Redução de Vulnerabilidades, certificada pela Fundação Banco do Brasil em 2013, disponível no Banco de Dados de Tecnologias Sociais, em www.fbb.org.br, podem fundamentar o trabalho de validação dos elementos de uma Tecnologia Social de Resiliência, como propostos neste artigo.

REFERÊNCIAS

BARROS, SÉRGIO R. S.; WASSERMAN, JULIO CESAR; LIMA, GILSON B. A. *Risco Ambiental na Zona Costeira: uma proposta interdisciplinar de gestão participativa para os Planos de Controle e Emergências dos portos brasileiros*. Revista da Gestão Costeira Integrada. 217-227; 2010.

BRASIL, Lei 11.888/2008 (Assegura às famílias de baixa renda assistência técnica pública e gratuita para o projeto e a construção de habitação de interesse social e altera a Lei no 11.124, de 16 de junho de 2005). Disponível em http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11888.htm. Acesso 24/02/2015.

BRASIL. Lei 12.608/2012. (Institui a Política Nacional de Proteção e Defesa Civil - PNPDEC; dispõe

sobre o Sistema Nacional de Proteção e Defesa Civil - SINPDEC e o Conselho Nacional de Proteção e Defesa Civil - CONPDEC; autoriza a criação de sistema de informações e monitoramento de desastres; altera as Leis nos 12.340, de 1o de dezembro de 2010, 10.257, de 10 de julho de 2001, 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.239, de 4 de outubro de 1991, e 9.394, de 20 de dezembro de 1996; e dá outras providências.)

BRESSANI, LUIZ A. 2014. Informação transmitida durante processo de orientação.

CABON, P.; DEHARVENGT, S.; BERECHET, I.; GRAU, J.Y.; MAILE, N. AND MOLLARD R. From Flight Time Limitations to Fatigue Risk Management Systems – A Way Toward Resilience. P. 70 to 86. IN *Resilience Engineering in Practice – a guidebook*. Ashgate Publishing Limited; 2011. Reprinted 2013.

CEPED/UFSC – *Atlas Brasileiro de Desastres Naturais – 1991 a 2012*. Volume Brasil. 2ª edição revisada e ampliada. CEPED / UFSC. Florianópolis, 2013.

DEVOS, RAFAEL VICTORINO. *A questão ambiental sob a ótica da antropologia dos grupos urbanos, nas ilhas do Parque Estadual Delta do Jacuí, Bairro Arquipélago, Porto Alegre, RS*. Tese apresentada para obtenção do título de doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. 2007.

FINEP, 2013. Rede FINEP de Moradia e Tecnologia Social. *Marco Teórico – Sub Projeto 2*.

FUNDAÇÃO BANCO DO BRASIL. *Tecnologia Social da Memória - para comunidades, movimentos sociais e instituições registrarem suas histórias*. 2009.

HOLLNAGEL, ERIK et al. *Resilience Engineering in Practice – a guidebook*. Ashgate Publishing Limited; 2011. Reprinted 2013.

HOLLNAGEL, ERIK. *Resilience engineering and the built environment*, Building Research & Information, 42:2, 221-228; 2014. Acessado em 31/01/2014. Disponível em <http://dx.doi.org/10.1080/09613218.2014.862607>

ISRAEL, BARBARA et. al. *Community-based Participatory Research: Policy Recommendations for Promoting a Partnership Approach in Health Research*. Michigan: Taylor & Francis, 2001. Disponível em: <http://depts.washington.edu/ccph/pdf_files/EducforHealthIsrael.pdf>. Acesso em: 06/03/2014.

JAPIASSU H. E MARCONDES D. *Dicionário Básico de Filosofia*. 3ª Edição Revista Ampliada. Jorge Zahar Editor. Rio de Janeiro, RJ. 2001

LAY, ELIZABETH. Practices for Noticing and Dealing with the Critical. A Case Study from Maintenance of Power Plants. P. 87 to 100. IN *Resilience Engineering in Practice – a guidebook*. Ashgate Publishing Limited; 2011. Reprinted 2013.

LOPES, DANIELA DA CUNHA; COSTA, DILENE DA SILVA; SOARES, ELIANA VIANNA; FURTADO, JANAÍNA ROCHA; ALVEZ, LUCELITA MARIA; SOLINO, MARIA NAZARETH, CARTAGENA, SARAH MARCELA CHINCHILLA. *Gestão de Riscos de Desastres – Contribuições da Psicologia – Formação à Distância*. Centro Universitário de Estudos e Pesquisas sobre Desastres – CEPED / UFSC. 2010.

PARIÈS, JEAN. Resilience and the Ability to Respond. P. 4 to 8. IN *Resilience Engineering in Practice – a guidebook*. Ashgate Publishing Limited; 2011. Reprinted 2013.

RADOMSKI, GUILHERME WATERLOO. A dádiva da rede: processos de transubstanciação simbólica. IN *Certificação participativa e regimes de propriedade intelectual*. Tese Doutorado. Porto Alegre: PPG Antropologia Social, 2010, p. 128-159.

SILVA, ROBERTO ANTONIO CAPIOTTI DA. *Águas de Novembro - Estudo antropológico sobre*

memória e vitimização de grupos sociais citadinos e ação da Defesa Civil na experiência de calamidade pública por desastre ambiental: estudo de caso em Blumenau, Santa Catarina, Brasil. Tese apresentada para obtenção do título de doutor junto ao Programa de Pós-Graduação em Antropologia Social da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre – RS. 2013.

SOUZA, MARILZA TEREZINHA SOARES DE. *Resiliência e desastres naturais.* Cienc. Cult. vol. 63 nº 3 São Paulo July; 2011. Disponível em http://cienciaecultura.bvs.br/scielo.php?pid=S000967252011000300002&script=sci_arttext. Acessado em 03/2014.

STOOP, JOHN. No Facts, No Glory. P. 199 to 217. *Resilience Engineering in Practice – a guidebook.* Ashgate Publishing Limited; 2011. Reprinted 2013.

VICTOR, CILENE. *Curso de Capacitação – Comunicação e Percepção de Riscos de Desastres.* 2011, em LOPES, Daniela da Cunha. et al. Comunicação de riscos e de desastres. Florianópolis: CEPED UFSC, 2011.

WOODS, DAVID D.; BRANLAT MATTHIEU. Basic Patterns in How Adaptive Systems Fail. P. 127 to 143. IN *Resilience Engineering in Practice – a guidebook.* Ashgate Publishing Limited; 2011. Reprinted 2013.

WREATHALL, JOHN. Monitoring – A Critical Ability in Resilience Engineering. P. 61 to 68. IN *Resilience Engineering in Practice – a guidebook.* Ashgate Publishing Limited; 2011. Reprinted 2013.

A CONTRIBUIÇÃO DO ORIENTADOR EDUCACIONAL NAS RELAÇÕES INTERPESSOAIS

Edla Maria Gordiano Chagas

Pedagoga. Psicopedagoga. Orientadora Educacional. Mestranda da UDE em Educação.
E-mail: edlagordiano@hotmail.com

RESUMO: O presente trabalho, toma-se como objeto de estudo a contribuição do Orientador Educacional nas relações interpessoais entre o corpo docente, discente e famílias. Com objetivo de analisar a importância da presença do Orientador Educacional nas escolas do grupo SEB - sistema Educacional Brasileiro na Bahia, cujo projeto foi submetido e aprovado pelo Comitê de Ética em Pesquisa. Realizou-se a pesquisa em quatro escolas da Bahia, três no município de Salvador e uma no município de Lauro de Freitas. Optou-se pela abordagem qualitativa exploratória. Assim, foi realizada entrevista semiestruturada como dispositivos de investigação. A partir da questão básica acerca do que pensa o corpo docente, discente e família a respeito do trabalho do Orientador Educacional? Para tanto, buscou-se como marco teórico as contribuições de Grinspun (1994/2010); Carvalho, (1979/2010); Giacágli e Penteado (2010); Morin (2011), com informações atuais e de extrema relevância à temática estudada, proporcionando o enriquecimento da pesquisa com fundamentação científica. Os resultados apontaram que o trabalho da Orientação

Educacional no contexto das distintas unidades da escola particular investigada, caracterizou-se por uma dimensão pedagógica muito mais abrangente, tendo suas funções demarcadas e valorizadas. Este profissional possui um caráter mediador junto aos demais educadores, atuando em conjunto com todos os atores da escola para facilitar as relações interpessoais, no resgate de uma ação mais efetiva e reflexiva, visando qualificar a educação nas unidades escolares, tornando-as indivíduos conscientes, reflexivos e respeitosos com as diferenças e coletividade.

PALAVRAS-CHAVE: Orientador Educacional. Família. Escola

ABSTRACT: The present study takes as object of study the contribution of the Educational Advisor in the interpersonal relations between the faculty, students and families. In order to analyze the importance of the presence of the Educational Advisor in the schools of the SEB group - Brazilian Educational System in Bahia, whose project was submitted and approved by the Research Ethics Committee. The research was carried out in four schools in Bahia, three in the municipality of Salvador and one in the municipality of Lauro de Freitas. We opted for the exploratory qualitative approach. Thus, a semi-structured interview was conducted as research devices. From the basic question

about what the faculty, student and family think about the work of the Educational Advisor? The author de Grinspun (1994/2010); Carvalho, (1979/2010); Giacágia e Penteado (2010); Morin (2011) with current information and the results showed that the work of Educational Guidance in the context of the different units of the private school investigated, was characterized by a pedagogical dimension much more comprehensive, having its functions demarcated and valued. This professional has a mediating role with other educators, acting together with all the actors of the school to facilitate interpersonal relations, in the rescue of a more effective and reflexive action, aiming to qualify education in school units, the conscious, reflective and respectful individuals with the differences and collectivity.

KEYWORDS: Educational Advisor. Family. School

TRAJETÓRIA DO SERVIÇO DE ORIENTAÇÃO EDUCACIONAL NO BRASIL

Neste artigo, apresentaremos uma análise contextualizada do surgimento e desenvolvimento profissional do orientador educacional no Brasil, das funções atribuídas as suas ações e da produção de conhecimento científico sobre o campo de atuação. Mostraremos também que a política educacional brasileira está estritamente vinculada e articulada com a história da orientação educacional.

Fundamentado em documentos oficiais e na produção acadêmica, o levantamento proposto, fornecerá subsídios para analisar os diversos aspectos que envolvem a profissionalização do orientador educacional no Brasil, as razões pelas quais ele foi inserido no sistema escolar, sua atual situação, suas funções e atribuições.

Com o objetivo de compreender o que é o orientador educacional, é preciso fazer uma breve retomada e uma retrospectiva histórica, pois há diversas vertentes no processo de seu desenvolvimento. Onde em sua trajetória existiram momentos de instabilidade e reconhecimento profissional, para tanto, faremos uma análise de seus momentos mais importantes.

Ela foi introduzida pelo professor e engenheiro suíço Roberto Mange, cujos trabalhos iniciais foram realizados na área de orientação profissional. Em 1934, essa atividade foi configurada como atividade de aconselhamento segundo Grinspun (2006). A Trajetória da orientação educacional no Brasil surge sobre as influências da orientação norte americana e da orientação francesa, no início da década de 20, na capital paulista. Sobre a influências desses mesmos modelos, a orientação educacional, passa a ser desenvolvida na escola, com a função de adequar a conduta e o comportamento da criança à sociedade.

Analisando a bibliografia que foca na orientação educacional através dos decretos oficiais, portarias e leis, sendo o primeiro decreto destacado por alguns autores Grinspun (2001), que traz a atuação do orientador educacional no Brasil já nos anos de 1920, identificado através do serviço de seleção e orientação profissional dos alunos em São Paulo do Liceu de Artes, contudo o primeiro decreto oficial tenha

data dos anos de 1940.

Analisando a bibliografia de Freitag (2007) que faz uma descrição do cenário político brasileiro entre os anos de 1930 e 1945, marcado pelo fortalecimento da indústria, período este, que marca a invasão da sociedade política na sociedade civil, estabelecendo uma forte atividade do Estado subordinando as instituições de ensino ao seu controle. Percebe-se desta análise um vínculo da orientação educacional com as questões políticas que refletem no sistema educacional brasileiro.

“O Estado, procurando ir ao encontro dos interesses e das necessidades das empresas privadas, se propõe a assumir o treinamento da força de trabalho do que eles necessitam. Essa mediação política é tomada de interesse do desenvolvimento das forças produtivas” (Freitag,2007, p.92-93).

A autora analisa a criação das escolas técnicas profissionalizantes como as escolas para os “filhos dos outros”, feitas para formar nos centros urbanos um “ exército industrial de reserva”, reproduzindo assim uma sociedade de classes. Nessa formação observamos que o orientador educacional foi o profissional designado e responsável para condução e direcionamento dos alunos destas escolas técnicas.

Ainda baseada nas análises da política educacional brasileira entre 1964 a 1975, Freitag (2007) indica que a educação no Brasil esteve durante este período voltada aos interesses políticos e econômicos. A autora fundamenta sua análise nos planos e leis educacionais, nos pronunciamentos oficiais e nas próprias ações do governo militar.

Analisando o Decreto-Lei n.4.073 de 1941, que propõe designar como fim do exercício profissional do orientador educacional, a identificação dos problemas dos alunos, com o objetivo de corrigi-los, e conduzir os educandos para uma escolha profissional condizente com as suas aptidões, assim como esclarecer e ministrar aconselhamentos em congruência e partilha com as respectivas famílias. Os alunos eram observados como portadores de características inatas (aptidão) e geradores de seus próprios problemas. “As funções definidas no decreto indicavam que o orientador educacional deveria assumir uma ‘ação moralizadora na escola’ voltada para a formação social do educando e para seu lazer e descanso” (Triviños, p.12, apud Alves, 1995, p.78).

Após o Decreto-Lei 4.073, em 1942 a atuação do orientador educacional volta a ser abordada pela Lei Orgânica do Ensino Industrial, voltando-se para as políticas educacionais vigentes, onde o orientador educacional assumia o papel educacional de ajustar os alunos às suas escolas, famílias e sociedade. Surgindo logo em seguida o Decreto-Lei 4.244, a Lei Orgânica do Ensino Secundário, mais conhecido como Lei Capanema, onde tornou-se obrigatório a presença de um orientador educacional em todo o sistema de ensino, sendo este profissional formada através do ensino superior.

Neste mesmo período a autora Mirian Grinspun (2006), sinaliza que o serviço da orientação educacional tem o propósito de reforçar a ideologia das aptidões dos

educandos.

“O papel do Orientador Educacional está relacionado à mudança social, através do questionamento do modo de perceber o mundo, a valorização dos conteúdos que serão transmitidos aos alunos como instrumento que lhes permitam transformar a sociedade (GRINSPUN,2006, p..29).

A LDB 4.024, - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concedida em 1961 pelo MEC – Ministério da Educação, que tem como objetivo organizar a educação brasileira com base nos princípios da Constituição. Alves (1995) faz um registro que o profissional que desempenha a função de orientador educacional deve enfatizar o seu trabalho no campo de adaptação dos alunos às atividades escolares e ajuda-los a optar entre cursos profissionalizantes e propedêuticos. Por conseguinte, é criado em 1968 o artigo 1º.da Lei 5.564 que dispõe da seguinte designação:

“A orientação educacional se destina a assistir o educando, individualmente ou em grupo, no âmbito das escolas e sistemas escolares de nível médio e primário, visando o desenvolvimento integral e harmonioso de sua personalidade, ordenando e integrando os elementos que exercem influência em sua formação e preparando-o para o exercício das opções básicas” (id.ibid.)

A análise de Grinspun (2006) focalizada neste mesmo contexto temporal, descreve que a orientação educacional se “especializou” no exercício da orientação profissional, instrumentalizando-se por meio de testes psicométricos e de aptidão. Segundo a autora a profissionalização ficou caracterizada por uma linha de trabalho intitulada “psicológica-preventiva”.

Posterior à Lei 5.540/68, Pascoal, Honorato e Albuquerque evidenciaram a obrigatoriedade do Orientador educacional em todas as instituições de ensino, incorporando o aconselhamento vocacional em “cooperação” com o corpo docente, a família e a comunidade.

“ ... o campo de atuação do orientador educacional, era inicialmente, apenas e tão somente focalizar o atendimento ao aluno, aos seus “problemas”, à sua família, aos seus “desajustes” escolares, etc., pouco ou quase nada voltado à autonomia do aluno e à sua contextualização como cidadão. Depois, voltou-se à prestação de serviços, mas sempre com o objetivo de ajustamento ou prevenção (Pascoal, Honorato e ALBUQUERQUE, 2008, p.105)

Ao final da década dos anos 70 encontramos alguns princípios de mudança com relação a atuação do orientador educacional, aconteceu neste período o primeiro concurso público para os profissionais que fossem assumir o cargo dentro das instituições de ensino. Neste período foi desenvolvido um documento pela equipe da Faculdade de Educação do Distrito Federal com o objetivo de fornecer um suporte ao trabalho que seria desenvolvido por estes profissionais intitulado de “ Projeto Básico da Orientação Educacional”. O conteúdo deste projeto marcava o princípio de uma mudança na perspectiva de atuação no trabalho dos orientadores educacionais no

Brasil.

O Brasil se libertava da ditadura militar na década de 80, por conseguinte a era da obrigatoriedade do ensino profissionalizante dos anos 70, onde a atuação do orientador educacional estava essencialmente focada para a sondagem de aptidões transforma o cenário da atuação deste profissional e fomenta-se questionamentos sobre a sua real função.

Ao longo da década dos anos 80 com a mudança do cenário político brasileiro, agora liberto da ditadura militar, Alves (1995) relatava a sua crença na importância da contribuição do ensino profissionalizante obrigatório, direcionada pela sondagem das aptidões; e que o fim desta obrigatoriedade gerou questionamentos a respeito do trabalho e do papel do orientado educacional. Neste período em congressos, sindicatos e na academia foram abordados pressupostos da atuação do orientador educacional e a importância da sua inserção no contexto escolar evidenciando a sua necessidade no processo de aprendizagem dos alunos e no envolvimento com a comunidade afim de atender o papel social da escola.

Na década de 1990 o profissional de orientação educacional passou a vivenciar momentos de inseguranças e incertezas, a sua atuação ficou descaracterizada e a sua organização de classe FENOE (Federação Nacional dos Orientadores Educacionais) ao ser extinta, ficando os profissionais sem uma unificação sindical perdendo assim o fortalecimento da categoria e sua identidade:

"A formação de profissionais de educação para administração, planejamento, inspeção, supervisão e orientação educacional para a educação básica, será feita em curso de graduação em pedagogia ou em nível de pós-graduação, a critério da instituição de ensino, garantida, nessa formação, a base comum nacional." (ibid.)

Nas primeiras décadas do século XX, diante das novas Diretrizes Curriculares Nacionais o trabalho desempenhado pelo orientador educacional foi reduzido à área de serviços e apoio escolar e sua obrigatoriedade foi eliminada.

A trajetória histórica da atuação do profissional de orientação educacional, mapeado nesta introdução tem como objetivo esclarecer o seu papel, assim como o a sua trajetória profissional nestes últimos 40 anos em consonância com os momentos políticos que o Brasil vivenciou e seus reflexos diretos e indiretos.

O orientador educacional é atualmente, o profissional encarregado da articulação entre a escola e família. Assim, cabe a ele a tarefa de contribuir para a aproximação entre as duas, planejando momentos de ordem pedagógica, cultural e social em que a família possa estar presente, junto com seus filhos, na escola. Cabe também ao orientador educacional a tarefa de servir de elo entre a situação escolar do aluno e a família, sempre visando a contribuir para que o aluno possa aprender significativamente não somente os aspectos culturais como também os de formação social. A perspectiva da orientação educacional que consideramos válida não se equipara ao trabalho do psicólogo escolar, que tem dimensão terapêutica.

O papel do orientador com relação à família não é apontar desajustes ou procurar os pais apenas para tecer longas reclamações sobre o comportamento do filho e, sim, procurar caminhos, junto com a família, para que o espaço escolar seja favorável ao aluno, portanto cabe ao orientador a tarefa de diagnosticar problemas e/ou dificuldades emocionais ou psicológicos e, sim, direcionar o seu trabalho para os aspectos saudáveis da vida de seus alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo interessou-se por analisar a importância da atuação do orientador educacional, no grupo SEB – Sistema Educacional Brasileiro, para tal realizou-se uma análise no projeto pedagógico da escola que nos revelou alguns pontos com os quais podemos dialogar com as informações construídas com as cinco orientadoras das três unidades distintas da instituição. Tal proposta apresenta as escolas do grupo SEB, como um espaço favorável com normas claramente estabelecidas, que ofereceria a mesma oportunidade de educação para todos e cada um ocuparia seu lugar social de acordo com suas aptidões, verificadas, medidas e classificadas com a ajuda do orientador (GRINSPUN, 2010). A partir das considerações tecidas com as orientadoras das unidades com diferentes sedes, porém da mesma escola, é possível afirmar a ação do orientador em grande parte de seu tempo aplica-se no atendimento do aluno de forma individual e também as famílias dos educandos, desta maneira este profissional contribui positivamente com essa ação partilhando as especificidades de cada realidade para que junto com os atores educativos da instituição pensem na solução dos problemas de maneira personificada. E com isso colaboram para uma reflexão acerca das transformações individuais e sócio afetivas de todos de fazer parte o contexto da escola.

Diante do exposto e da análise da pesquisa qualitativa aplicada através de questionário, o orientador precisa estar sempre comprometido com a formação dos seus alunos considerando, em especial, não somente a formação cognitiva e pedagógica, mas também o caráter da formação integral. Para tanto, é necessário compreender o desenvolvimento cognitivo, o contexto familiar no qual está inserido bem como a dimensão afetividade: emoções, valores e atitudes. Dando uma atenção à orientação individual e sem perder de vista o enfoque coletivo, a construção relacional e interativa da escola e da própria sociedade, sem esquecer que o coletivo é composto por seres humanos, que devem pensar e agir a partir de questões reais, envolvendo tanto contradições e conflitos como realizações de sucesso.

Portanto, é fundamental conhecer a realidade para transformá-la, torná-la mais humana e justa. O atendimento disciplinador atribuído historicamente ao Orientador Educacional faz parte do passado; na atualidade ele deve atuar na promoção da integração entre todas as culturas, envolvendo a família, a escola e a comunitária na qual está inserida. Desse modo, é preciso criar situações para desenvolver uma

educação com responsabilidade, participação e liderança, envolvendo o conjunto de atores envolvidos no processo educativo. E diante desta realidade, cabe ao orientador, não apenas contribuir para a formação integral do educando, mas também buscar conhecer a realidade e, através de suas ações, instrumentalizar os indivíduos de forma que consigam se sentir sujeitos e agentes da transformação pessoal e social, para que a sociedade em geral seja mais justa e humana. Nesse contexto cabe o orientador trabalhar no sentido amplo para validar e valorizar sua real função na educação dentro dos padrões éticos, contribuindo de maneira fundamental para uma formação e ação humanista.

O embasamento teórico de Grispun, Morin e Giacágli e Penteado e outros autores, ofereceram importantes conceitos e subsídios para uma ação renovadora dos profissionais da orientação educacional, o que fica claramente demonstrado quando nossas colaboradoras da pesquisa afirmam o seu papel através de novas reflexões e diálogo conjunto com todos os autores educativos que compõem a escola, bem como com as famílias dos alunos, sendo as suas ações relevantes diante do processo ensino-aprendizagem.

A presente pesquisa tem limitações, mas é fruto de um esforço individual e com um prisma investigativo onde as orientadoras nos confirmaram acreditarem ser sua função a mediação entre o aluno, família e a sociedade, validando sua cultura e crendo ser essencial a presença da sua função para o fortalecimento do processo pedagógico. O aluno sendo visto como ser real, histórico e concreto, e o conhecimento, assim como as relações interpessoais por todos os atores educativos.

Finalmente a pesquisa aponta para a necessidade de ampliar esta mesma investigação em outros estados nos quais o grupo SEB também tem unidades escolares, para avaliar o papel do orientador educacional, se ele existe, suas funções e atribuições para que seja validada a importância da sua presença nas instituições de ensino. Assim, é necessário enfrentar a complexidade presente nas unidades de ensino, já que há nela elementos diferentes, mas devidamente importantes, inseparáveis, constitutivos do todo, e foi apreendido em nossa pesquisa, diante de um sistema complexo, que manteve o foco trabalho desenvolvido pelo orientador educacional, mas não somente dele, como de todos os demais atores escolares, cujo trabalho integrado pode representar significativas transformações no sentido das melhorias esperadas no processo educativo.

REFERÊNCIAS

ALVES, Nilda; GARCIA, Regina L. (Org.). O fazer e o pensar dos supervisores e orientadores educacionais, 1995.

CARVALHO, Maria de Lourdes Ramo da Silva. A função do orientador educacional. São Paulo: Cortez & Moraes, 1979.

FREITAG, Bárbara. Escola, Estado e Sociedade- São Paulo, Moraes, 2007

GIACAGLIA, Lia Renata Angelini; PENTEADO, Wilma Millan Alves. Orientação Educacional na prática. 6. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2011.

GRINSPUN, Mirian P. S. Orientação Educacional – Conflito de paradigmas e alternativas para a escola. São Paulo: Cortez, 2001.

_____. A Orientação Educacional: conflito de paradigmas e alternativas para a escola. 4. ed. São Paulo: Editora Cortez, 2010.

LDB 4.024, - Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, concedida em 1961 pelo MEC – Ministério da Educação

MORIN, Edgar. A cabeça bem feita: repensar a reforma Reformar o pensamento. Trad. de Eloá Jacobina. 5. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

PASCOAL, Miriam; HONORATO, Eliane C.; ALBUQUERQUE, Fabiana A. O orientador educacional no Brasil. **Educação em Revista**, n 47. Belo Horizonte, 2008.

TRIVIÑOS, Augusto N. Silva. Introdução à pesquisa em Ciências Sociais-: A pesquisa qualitativa. São Paulo, 1995.

SAVIANI, D. História das ideias pedagógicas no Brasil. Campinas: Autores Associados, 2007b.

SOBRE A ORGANIZADORA

Karina Durau: Mestranda em educação pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); MBA em Multi Gestão Educacional - Modelos Internacionais pela Faculdade de Educação Superior do Paraná (FESP); pós-graduação em Educação Infantil e anos iniciais do Ensino Fundamental pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); pedagoga pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (UEPG); atualmente professora do Ensino Fundamental da Secretaria Municipal de Educação de Ponta Grossa.

Agência Brasileira do ISBN
ISBN 978-85-7247-083-4

