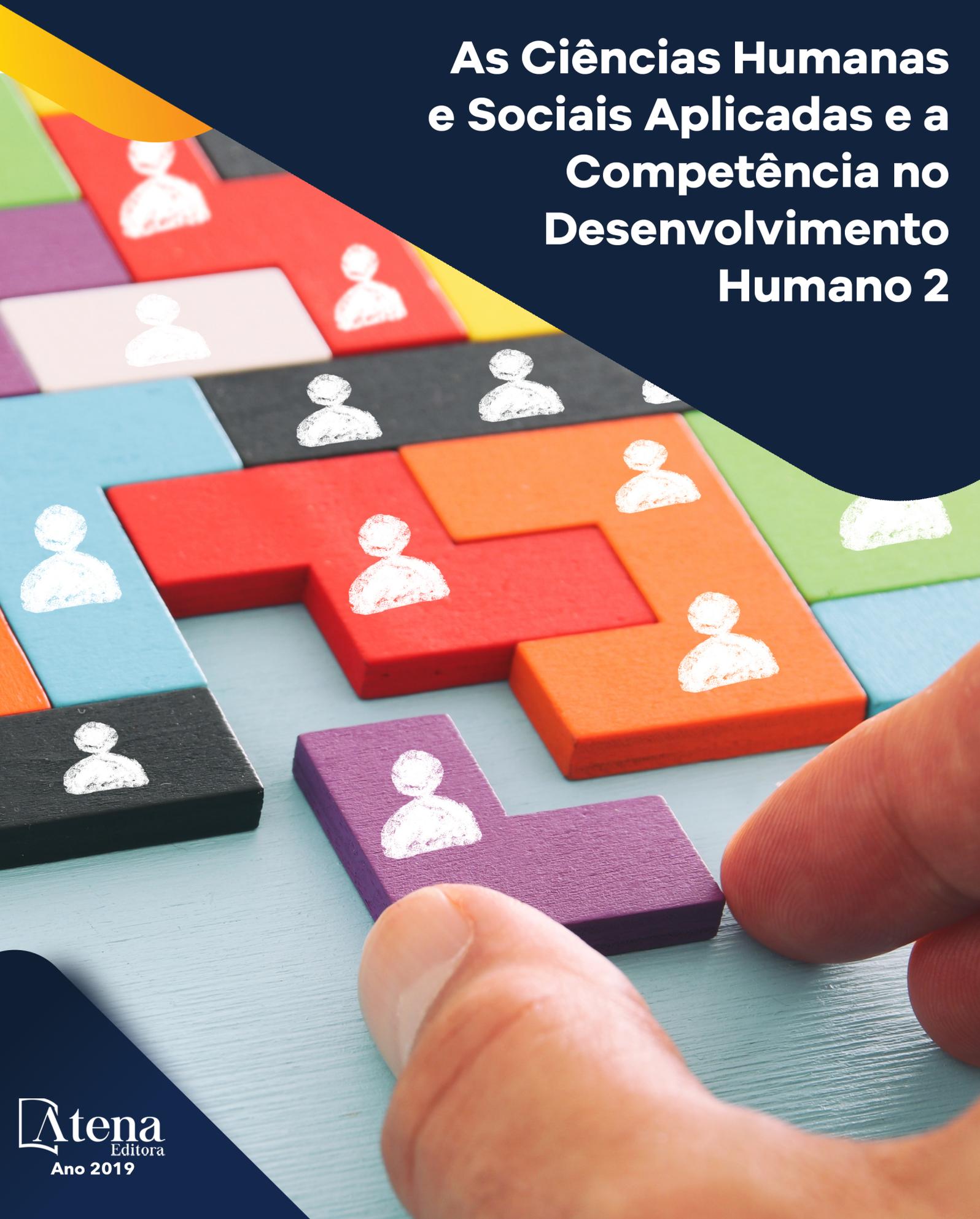


**Luciana Pavowski Franco Silvestre  
(Organizadora)**

# **As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Competência no Desenvolvimento Humano 2**



Luciana Pavowski Franco Silvestre  
(Organizadora)

As Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e  
a Competência no Desenvolvimento Humano  
2

Atena Editora  
2019

2019 by Atena Editora  
Copyright © Atena Editora  
Copyright do Texto © 2019 Os Autores  
Copyright da Edição © 2019 Atena Editora  
Editora Executiva: Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Antonella Carvalho de Oliveira  
Diagramação: Natália Sandrini  
Edição de Arte: Lorena Prestes  
Revisão: Os Autores

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

### **Conselho Editorial**

#### **Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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  
Prof. Dr. Constantino Ribeiro de Oliveira Junior – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionele delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

#### **Ciências Agrárias e Multidisciplinar**

Prof. Dr. Alan Mario Zuffo – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Daiane Garabeli Trojan – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Darllan Collins da Cunha e Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof<sup>a</sup> Dr<sup>a</sup> Girlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jorge González Aguilera – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

#### **Ciências Biológicas e da Saúde**

Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará

Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande

### **Ciências Exatas e da Terra e Engenharias**

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Msc. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Dr. Adaylson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Msc. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Prof.ª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Prof. Msc. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Msc. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Prof. Msc. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista  
Prof.ª Msc. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Msc. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof.ª Msc. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista

<b>Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP) (eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)</b>	
C569	As ciências humanas e sociais aplicadas e a competência no desenvolvimento humano 2 [recurso eletrônico] / Organizadora Luciana Pavowski Franco Silvestre. – Ponta Grossa, PR: Atena Editora, 2019. – (As ciências Humanas e Sociais Aplicadas e a Competência no Desenvolvimento Humano; v. 2)  Formato: PDF Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader Modo de acesso: World Wide Web Inclui bibliografia ISBN 978-85-7247-515-0 DOI 10.22533/at.ed.150190607  1. Antropologia. 2. Pluralismo cultural. 3. Sociologia. I. Silvestre, Luciana Pavowski Franco.  CDD 301
<b>Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422</b>	

Atena Editora  
Ponta Grossa – Paraná - Brasil  
[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br)  
contato@atenaeditora.com.br

## APRESENTAÇÃO

A Atena editora apresenta o e-book “Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Competências no Desenvolvimento Humano”.

São ao todo noventa e três artigos dispostos em quatro volumes e dez seções.

No volume 1 apresentam-se artigos relacionados as temáticas *Estado e Democracia; Gênero: desigualdade e violência; Identidade e Cultura e Perspectivas teóricas e produção de conhecimento*. As seções descritas possibilitam o acesso a artigos que introduzem o tema central do e-book, através de pesquisas que abordam a formação social brasileira e como é possível identificar os reflexos desta na constituição do Estado, nos espaços de participação social, nas relações de gênero e constituição da identidade e cultura da população.

O volume 2 está organizado em três seções que apresentam relação e continuidade com o primeiro volume, em que são apresentadas pesquisas que trazem como objeto de estudo as políticas de saúde, de educação e de justiça e a relação destas com a perspectiva de cidadania.

Território e desenvolvimento regional: relações com as questões ambientais e culturais, é a seção que apresenta os artigos do volume 3 do e-book. São ao todo 18 artigos que possibilitam ao leitor o acesso a pesquisas realizadas em diferentes regiões do país e que apontam para a relação e especificidades existentes entre território, questões econômicas, estratégias de organização e meio ambiente e como estas acabam por interferir e definir nas questões culturais e desenvolvimento regional. São pesquisas que contribuem para o reconhecimento e democratização do acesso à riqueza da diversidade existente nas diversas regiões do Brasil.

Para finalizar, o volume 4 apresenta 23 artigos. Nestes, os autores elaboram pesquisas relacionadas a questão econômica, e como, as decisões tomadas neste campo refletem na produção de riqueza e nas possibilidades de acesso ao trabalho e renda. As pesquisas apontam também para estratégias identificadas a exemplo da organização de cooperativas, empreendedorismo, uso da tecnologia e a importância das políticas públicas.

As pesquisas apresentadas através dos artigos são de extrema relevância para as Ciências Humanas e para as Ciências Sociais Aplicadas, e contribuem para uma análise mais crítica e fundamentada dos processos formativos e das relações estabelecidas na atual forma de organização social, econômica e política.

Desejamos boa leitura e todos e a todas!!

Luciana Pavowski Franco Silvestre

## SUMÁRIO

### SAÚDE E CIDADANIA

<b>CAPÍTULO 1</b> .....	<b>1</b>
(RE)ENCONTRANDO SENTIDO NOS (DES)ENCONTROS DA INTERNAÇÃO HOSPITALAR	
Henrique Carlos Santana Redman	
DOI 10.22533/at.ed.1501906071	
<b>CAPÍTULO 2</b> .....	<b>9</b>
A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA POLÍTICA DE REDUÇÃO DE DANOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CAPS AD	
Beatriz Holanda Macena	
Esequiel Pagnussat	
Herbênia Carmen de Lima Oliveira	
Isadora da Silva Rezende	
DOI 10.22533/at.ed.1501906072	
<b>CAPÍTULO 3</b> .....	<b>20</b>
A TRANSFORMAÇÃO DAS TECNOLOGIAS MÉDICAS E A ORGANIZAÇÃO DA MEDICINA COMO CIÊNCIA	
José Nilton Conserva de Arruda	
Marianne Sousa Barbosa	
DOI 10.22533/at.ed.1501906073	
<b>CAPÍTULO 4</b> .....	<b>31</b>
ANOMIA JURÍDICA ENQUANTO OBSTÁCULO AO DESENVOLVIMENTO DE EMPREENDIMENTOS SOCIAIS EM SAÚDE NO BRASIL	
Francisco Edmilson Dias Araújo	
Antonia Lourenny Epifanio Souza	
Francisco Fernando Dias da Silva	
DOI 10.22533/at.ed.1501906074	
<b>CAPÍTULO 5</b> .....	<b>36</b>
TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL NO TRATAMENTO DOS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM	
João Marcos Ferreira Gonçalves	
Eduardo Luiz Muniz Medeiros	
Ítalo Moreira Leite	
João Paulo de Paiva Ramos	
DOI 10.22533/at.ed.1501906075	
<b>CAPÍTULO 6</b> .....	<b>52</b>
PROJETO DE INTERVENÇÃO COLETIVA: PROPOSTA PARA FORMAÇÃO MÉDICA ATUAL	
Lucas Nunes Meireles	
Gabriela de Oliveira Carvalho	
Rafaela Lima Camargo	
Yolanda Schiavo Schettino de Oliveira Borges	
Roberta Mendes Von Randow	
Tatiana Vasques Camelo dos Santos	
DOI 10.22533/at.ed.1501906076	

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>63</b>
POLIOMIELITE: O FIO DA NAVALHA	
Maria Cristina Baluta	
Dircéia Moreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1501906077</b>	
<b>EDUCAÇÃO E CIDADANIA</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>70</b>
ESTUDAR E VIVER NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS	
Rubens da Silva Ferreira	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1501906078</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>84</b>
EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PROESDE NA UNISUL	
Milene Pacheco Kindermann	
Rosiléia Rosa	
Ivana Marcomin	
Fátima Kamel Abed Deif Allah Mustafa	
Flávia Wagner	
<b>DOI 10.22533/at.ed.1501906079</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>95</b>
HABILIDADES SOCIAIS E SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIOS DA FACIG, NOS CURSOS DA ÁREA DE EXATAS	
Iara Duarte Moreira	
Laís da Silva Huebra	
Juliana Santiago da Silva	
Márcio Rocha Damasceno	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060710</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>106</b>
IMPORTÂNCIA DO PERFIL EMPREENDEDOR PARA OS GESTORES/COORDENADORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR	
Cristina Nunes Rocha	
Andréia Almeida Mendes	
Daniel José Rodrigues da Costa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060711</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>122</b>
METODOLOGIA IRDI NAS CRECHES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA E PRIVADA	
Ana Paula Magosso Cavaggioni	
Michelle Cristine Tomaz de Oliveira	
Miria Benincasa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060712</b>	

<b>CAPÍTULO 13</b> .....	<b>134</b>
POLÍTICAS PÚBLICAS DE EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE	
Cláudio Eduardo Resende Alves Magner Miranda de Souza Nilma Coelho	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060713</b>	
<b>CAPÍTULO 14</b> .....	<b>148</b>
O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL	
Ivana Alves Monnerat de Azevedo Mauriane Almeida Machado	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060714</b>	
<b>CAPÍTULO 15</b> .....	<b>162</b>
GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?	
Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra Anna Jéssica do Vale Bonamigo	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060715</b>	
<b>CAPÍTULO 16</b> .....	<b>171</b>
PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA COMO INSTRUMENTO INDISPENSÁVEL À DIGNIDADE HUMANA DE INDÍGENAS E QUILOMBOLAS	
Maíra Bogo Bruno Jaqueline de Paula e Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060716</b>	
<b>CAPÍTULO 17</b> .....	<b>182</b>
PERCEPÇÕES DE SUSTENTABILIDADE DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ATIVIDADES DE ROBÓTICA EDUCACIONAL	
Angel Pena Galvão Paulo Marcelo Pedroso Pereira Andrik Guimarães Ferreira Clayton André Santos Maia Aloisio Costa Barros Irley Monteiro Araújo Juarez Benedito da Silva Alan Christian da Silva Pinheiro Alan Cristian Martins Ribeiro Marcio Juvenal Cardoso Tapajós Eunice Raimunda Vinhote de Sousa	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060717</b>	

## JUSTIÇA E CIDADANIA

<b>CAPÍTULO 18</b> .....	<b>190</b>
A TECNOLOGIA DA LINGUAGEM JURÍDICA E A PARIDADE NO ACESSO À JUSTIÇA	
Diego Henrique Damasceno Coêlho Camila Braga Corrêa João Pedro Schuab Stangari Silva Luíza Carla Martins da Rocha Tuler Natália da Luz Mendes Rinara Coimbra de Moraes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060718</b>	
<b>CAPÍTULO 19</b> .....	<b>202</b>
ANTROPOLOGIA E DIREITOS HUMANOS: ALTERIDADE NO RECONHECIMENTO DE DIREITOS PARA POVOS INDÍGENAS	
Gabriel Moraes de Outeiro Durbens Martins Nascimento	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060719</b>	
<b>CAPÍTULO 20</b> .....	<b>213</b>
CRIME DE VILIPÊNDIO: O DIREITO À MEMÓRIA DE PESSOAS FALECIDAS E SUA VIOLAÇÃO PELAS REDES SOCIAIS	
Lorena Almeida Vieira Rodrigo Oliveira Santana	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060720</b>	
<b>CAPÍTULO 21</b> .....	<b>225</b>
O PSICODIAGNÓSTICO RORSCHACH COMO MÉTODO INVESTIGATIVO NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE JOVENS QUE COMETERAM HOMICÍDIOS	
Ana Beatrice Colares Rocha Maria das Dores Carneiro Pinheiro Patrik Hilliard Silva dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060721</b>	
<b>CAPÍTULO 22</b> .....	<b>231</b>
TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): PERSPECTIVAS JURÍDICAS E SOCIAIS	
Camila Braga Corrêa Diego Henrique Damasceno Coêlho Bernardo Henrique Pereira Marcial Emmanuelle da Silva Viana Fábio da Costa Batista Gomes Julliana Victória Almeida Roberto João Pedro Schuab Stangari Silva Rinara Coimbra de Moraes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060722</b>	
<b>CAPÍTULO 23</b> .....	<b>243</b>
A DISSOLUÇÃO DA SOCIEDADE LIMITADA E AS QUOTAS GRAVADAS POR PENHOR: A BOA-FÉ COMO LIMITE DA REALIZAÇÃO DOS HAVERES NO EXERCÍCIO DO DIREITO DE RETIRADA	
Alicya Cordeiro Evangelista Pontes João Matias Costa Sobrinho Alessandro Barbosa de Menezes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060723</b>	

<b>CAPÍTULO 24</b> .....	<b>248</b>
A TECNOLOGIA DA LINGUAGEM JURÍDICA E A PARIDADE NO ACESSO À JUSTIÇA	
Diego Henrique Damasceno Coêlho	
Camila Braga Corrêa	
João Pedro Schuab Stangari Silva	
Luíza Carla Martins da Rocha Tuler	
Natália da Luz Mendes	
Rinara Coimbra de Moraes	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060724</b>	
<b>CAPÍTULO 25</b> .....	<b>260</b>
JUSTIÇA RESTAURATIVA, PRÁTICAS RESTAURATIVAS E CULTURA DA PAZ: PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO REFLEXIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS	
Nei Alberto Salles Filho	
Daniele Cristina Bahniuk Mendes	
Thais Cristina dos Santos	
<b>DOI 10.22533/at.ed.15019060725</b>	
<b>SOBRE A ORGANIZADORA</b> .....	<b>268</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO</b> .....	<b>269</b>

## (RE)ENCONTRANDO SENTIDO NOS (DES) ENCONTROS DA INTERNAÇÃO HOSPITALAR

**Henrique Carlos Santana Redman**

Hospital e Pronto Socorro 28 de Agosto

Manaus – Amazonas

**RESUMO:** O indivíduo, ao se deparar com o contexto hospitalar da internação, experimenta diversas reações emocionais como temor, fantasias negativas, ansiedade, além de sentimentos complexos como, por exemplo, fragilidade e desamparo. As modificações enfrentadas por ele, devido à cronicidade da doença, são de grandes proporções. É nesse contexto que se faz necessária a atuação do psicólogo hospitalar a fim de compreender a concepção desse sofrimento ante o adoecer. Sendo assim, o presente artigo busca dar uma visão da subjetividade do paciente através de vivências com grupo e atividades de arteterapia, no intuito de dar uma visão diferente de olharmos o mundo, o homem e suas inter-relações a partir do relato de experiência do autor.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia Hospitalar, Pacientes Crônicos, Grupo de Encontro.

(RE)DISCOVERING MEANING ON

HOSPITALIZATION (MIS)ENCOUNTERS

**ABSTRACT:** The Individual, when he is in the hospital context of hospitalization, experiences

several emotional reactions such as fear, negative fantasies, anxiety, as well as complex feelings such as fragility and outflow. The modifications faced by him, due to the chronicity of the disease, are of great proportions. It is in this context that the performance of the hospital psychologist is necessary in order to understand the conception of this suffering before it becomes ill. Thus, this article seeks to give a vision of the patient's subjectivity through experiences with group and activities of art-therapy, in order to give a different view of looking at the world, man and its interrelations, from the author's experience report.

**KEYWORDS:** Hospital Psychology, Chronic Patients, Meeting Group.

### 1 | INTRODUÇÃO

Ao nos depararmos com a realidade hospitalar, notamos uma enorme variedade de motivos que conduzem a internação hospitalar. Os pacientes de longa permanência são acometidos, geralmente, por complicações cirúrgicas ou por doenças crônicas e/ou degenerativas. As doenças crônicas podem ter seu início determinado por fatores de ordem hereditária ou até mesmo ocasionado pelo estilo de vida dos pacientes. O paciente, ao se deparar com a internação em decorrência

de algum dos problemas supracitados, percebe-os como uma agressão, uma cisão no ser, tornando seu futuro incerto, e, deparando-se com a incerteza no futuro, o paciente experimenta um sentimento de desamparo e ansiedade. É possível também que esse indivíduo experiencie a não realização de um futuro, outrora planejado, pois seu fim chegará antes ou a sua enfermidade impossibilitará o seu acontecimento.

Além disso, o paciente também vivencia as perdas como definitivas, impostas como consequências da doença, e estas são traduzidas por uma privação ao nível do funcionamento e do prazer corporal. Muitas vezes, as perdas são equivalentes à perda de um objeto de amor e acarretam as mesmas reações do luto.

Com isso, podemos perceber que a pessoa hospitalizada vivencia uma série de experiências emocionais, como, por exemplo, ansiedade, medo, fantasias mórbidas, além de sentimentos difíceis, como sensação de desamparo e fragilidade, podendo, muitas vezes, desenvolver comportamentos agressivos e regressivos.

Devido a tantas experiências negativas o psicólogo hospitalar se faz necessário, pois o seu principal objetivo é assistir o paciente na travessia desse momento de adoecimento. Mas como isso é possível? Trata-se de abrir espaço para a subjetividade da pessoa doente, ou seja, não é apenas tratar as doenças com causas psíquicas, mas sim dos aspectos psicológicos de toda e qualquer doença. Segundo Simonetti (2016), “toda doença apresenta aspectos psicológicos, toda doença encontra-se repleta de subjetividade, e por isso pode se beneficiar do trabalho da psicologia hospitalar”.

Partindo-se de uma perspectiva fenomenológico-existencial, Feijoo (2000) afirma que “o homem se constitui no mundo: ser-no-mundo, ou seja, a filosofia do existir trata da vulnerabilidade do homem, do risco, da liberdade, da morte, da solidão e dos paradoxos da existência humana”. Sendo assim, o espaço terapêutico deve permitir ao homem reconhecer-se em sua vulnerabilidade, com liberdade perante seu ser de possibilidades e não como um ente simplesmente dado pela sua função no mundo.

As modificações confrontadas pelo indivíduo devido à cronicidade da doença e conseqüentemente a sua internação, são de grandes dimensões, impactantes e significam uma vivência difícil para o paciente, a partir do momento que revelam dificuldade provocada pela dependência, pelo isolamento social o qual é fruto da doença e de outros fatores.

Angerami-camon (2002) amparado no pensamento de Martin Heidegger chama de facticidade a situação em que o homem, na sua existencialidade, é lançado no mundo independente de sua vontade, e sua existência o impõe a situações não planejadas, não desejadas e esperadas por ele. O mundo para Heidegger não é só o espaço físico onde se vive, porém o contexto em que é presença; o mundo circundante é um círculo de desejos, ideias, afetos, interesses, medos, preocupações, condições socioeconômicas. É nesse contexto que o homem está imerso, situado e é um mundo de possibilidades.

Levando-se em consideração o contexto hospitalar e a dificuldade de alguns pacientes em se expressarem de maneira tradicional (linguagem verbal), buscou-se também uma forma complementar de acesso à subjetividade dos pacientes, através de técnicas expressivas como desenho, pinturas, origamis, música: a arte. A Arteterapia trata de um método baseado no uso de várias formas de expressão artística com finalidade terapêutica. No contexto hospitalar, o paciente tem a possibilidade de utilizar a arte como canal de expressão de sua subjetividade, ou seja, segundo Carvalho (1995), acessar conteúdos emocionais, ampliar as possibilidades de expressão, indo até mesmo além das abordagens tradicionais que são baseadas na linguagem verbal

Apesar de a arteterapia ser desenvolvida a partir de diferentes referenciais teóricos, ela se define em todos eles por um ponto comum: o uso da arte como meio à expressão de subjetividade. Sua noção central é que a linguagem artística reflete (em muitos casos melhor que a verbal) as experiências internas, proporcionando uma ampliação da consciência acerca dos fenômenos subjetivos

Diante disso, dessa realidade em que se encontra o indivíduo hospitalizado, da perspectiva fenomenológico-existencial, e dos pressupostos da arteterapia o trabalho visou possibilitar abrir um espaço para a expressão da subjetividade da pessoa internada, ou seja, proporcionar um ambiente de compreensão para que o indivíduo possa expressar seus sentimentos, desejos, pensamentos, comportamentos, fantasias, lembranças, crenças, sonhos, conflitos, estilo de vida e estilo de adoecer.

## 2 | DESENVOLVENDO O MÉTODO

A ideia deste trabalho surgiu de um olhar minucioso, questionador, observador e, também, da necessidade de transformar a realidade encontrada no ambiente hospitalar, mais precisamente nas peculiaridades que permeiam a Clínica Vascular do Hospital e Pronto Socorro 28 de Agosto – Manaus/Am.

Ao me deparar com a realidade do hospital geral, há aproximadamente dois anos, percebi que a enfermaria da clínica vascular apresentava diversas características tais como: maior tempo de internação, pacientes com sinais e sintomas de depressão e ansiedade devido ao afastamento familiar, possibilidade de amputações, diversos procedimentos invasivos, como punções, ‘dextro’ (aferição da glicemia), medicações, etc., mas foi há um ano e seis meses, quando precisei assumir os atendimentos deste clínica, que me vi inquieto de fato.

Diversas literaturas, como Straub (2005) por exemplo, apresentam que as maiores demandas de nossa sociedade se encontram na área da saúde. Percebi que, além de uma grande demanda do público com doenças crônicas, como o diabetes, há uma reprodução, pelos profissionais da saúde, de um modelo que mantém o paciente em uma forma de entidade fechada, reduzindo seus pensamentos, sentimentos,

percepções e comportamentos a fatos que não são relevantes, obscurecendo a questão do ser-doente.

Com isso, surgiu a inquietação em relação à “neutralidade” impessoal a qual não deixa espaço para o caráter íntimo e idiossincrático da concepção pessoal de saúde ou doença que conseqüentemente redundava nesta prática que reflete nessa ‘universalidade’, com modelos interventivos preestabelecidos e universais, onde o profissional tem que saber apenas avaliar, de acordo com enquadres teóricos preexistentes, a fim de encaixar o sujeito (paciente) no modelo interventivo que lhe seja mais ‘apropriado’, reproduzindo assim o modelo biomédico, transformando a *psyché* em mais um ‘órgão’.

Sendo assim, como poderia compreender o paciente a partir de uma visão não limitada às causas ou aos sintomas, mas a partir de uma perspectiva multifacetada por diversos fatores, como ordem econômica, social, política, psicológica e cultural? Como eu, enquanto psicólogo dentro de uma instituição biomédica, posso contribuir na descoberta das necessidades dos sujeitos, para assim auxiliar nas estratégias de saúde, contribuindo assim para a sua recuperação e transformação da realidade? Como poderia auxiliar os pacientes a procurar novos sentidos para viver, apesar de todo um bombardeio de limitações?

Assim iniciou-se a implementação do serviço de vivências em grupo, vinculado ao Serviço de Psicologia, junto aos pacientes internados na clínica vascular do Hospital e Pronto Socorro 28 de Agosto. Os sujeitos compreenderam 36 (trinta e seis) pacientes ao lado de seus acompanhantes, divididos por 6 (seis) enfermarias, a maioria com diagnóstico de hipertensão e diabetes mellitus e com probabilidade de amputação de parte dos membros inferiores.

Os encontros com os pacientes deram-se semanalmente, não ultrapassando 90 minutos, na própria enfermaria, local onde os pacientes e seus acompanhantes puderam dispor de tempo e espaço para se expressarem, relatarem suas dificuldades, seus medos, anseios e possibilidades futuras. Nesse espaço também foi proposta a realização de trocas de experiências, no intuito que o grupo seja “terapeuta do próprio grupo” (Rogers, 1970).

Como forma de aproximação, experimentação e formação de vínculos junto aos grupos, utilizei as expressões artísticas do tipo pinturas, desenhos e outras técnicas expressivas, pois, segundo Carvalho (1995) a Arteterapia é uma área de atuação profissional que utiliza recursos artísticos com finalidade terapêutica, funcionando ainda como instrumento de trabalho no campo específico da Psicologia.

Os pacientes e acompanhantes possuíam liberdade de participar ou não dos grupos, sendo a vontade própria o único critério de inclusão/exclusão.

Como o grupo apresentava caráter permanente, e há rotatividade de pacientes, durante as atividades nos grupos profissional poderia ter uma maior compreensão de como este trabalho auxilia no enfrentamento do processo de internação, bem como os pacientes se percebem e são percebidos pela equipe de saúde e familiares.

### 3 | COMPREENDENDO AS VIVÊNCIAS

Os primeiros encontros com os pacientes nas enfermarias da clínica vascular serviram como espaço de apresentações a respeito de quem eu era, há quanto tempo estava ali e o que me motivou a iniciar este trabalho. Explicando acerca da proposta do trabalho, abri espaço para que os pacientes também se apresentassem e falassem um pouco sobre a experiência de estarem internados e cada um pudesse relatar uma dificuldade que estivesse mobilizando maior preocupação, ou que despertasse interesse para que pudessemos conhecer uns aos outros cada vez melhor.

E assim foram os primeiros encontros em todas as enfermarias. Todos os pacientes relataram bastante dificuldade em lidar com a relação, com os procedimentos diários como coleta de sangue, curativos, medicações e com seus diagnósticos. Acerca deste, uma paciente explica:

“...todos os dias recebemos um diagnóstico diferente, todo dia tem um médico diferente que vem e mudam o diagnóstico do dia anterior, não tem psicológico que aguente...”

Os encontros sempre foram livres para que os pacientes pudessem se expressar e explicar como se sentiam, e houveram relatos de dificuldade na comunicação com equipe de enfermagem. A falta de explicação do que significavam aqueles números no aparelho de glicemia, por exemplo. Fica claro nesses primeiros encontros, que os pacientes relatavam apenas ‘problemas’ relacionados a dinâmica hospitalar, como questões de comunicação, diagnósticos e outros, corroborando com o que afirma Simonetti (2016) “adoecer é como entrar em órbita. A doença é um evento que se instala de forma tão central na vida da pessoa, que tudo o mais perde importância ou então passa a girar em torno dela...”

Vale ressaltar que após alguns encontros “em órbita da doença” os pacientes começaram a ‘aventurar-se’ em questões pessoais, como relacionamentos familiares, afetivos, vivências de fora do ambiente hospitalar.

O conflito, o medo, a vergonha e a dor eram marcas que surgiam nesses momentos e tal sofrimento, ai presente, por vezes, eram tão intensos, que havia dificuldade em expressá-los através de palavras, fazendo-se necessária a expressão através de origamis, pinturas e meditações.

Uma questão muito presente dizia respeito à família. E a melhor forma de compreender esse movimento é com exemplos das vivências do grupo. Em um dos encontros, uma paciente chamada L. mostrou-se bastante emocionada e começou a relatar o abandono que vinha acontecendo por parte de seus familiares, e, em contrapartida, afirmava querer permanecer assim. E nesse movimento a Sra. L. começou a falar cada vez mais baixo e então, perguntei se ela gostaria de compartilhar a experiência, a fim de que o grupo pudesse ajudá-la e lidar com a situação. A

Sra. J., também internada na enfermaria, relatou que vivia uma situação parecida e que, após a internação conseguira aproximar-se com os filhos. Levantou-se assim o assunto de reaproximação familiar.

Mas nem tudo correu sempre bem, a Sra. M. alegou não ter do que reclamar, e durante seu discurso, percebi que a Sra. L. não gostou, pois se recolheu em seu leito, cobrindo-se da cabeça aos pés. Nesse momento tentei explicar novamente os objetivos do grupo, pois em momento algum queria confrontá-las ou colocá-las em posição de disputa, pelo contrário, o objetivo ali era buscar ouvir cada experiência no intuito de que pudéssemos juntos achar maneiras mais adaptativas para lidar com os problemas que ali surgissem.

Os encontros foram acontecendo e, percebi que as pacientes estavam mais motivadas a falar das questões da internação e de suas dificuldades, medos, anseios e de outros sentimentos que a internação despertava nelas. Resolvi então apenas *escutar*. Uma delas relatou sentir-se *abandonada*, mas não era um abandono pela família ou pelas pessoas, era uma espécie de abandonada pela própria vida, como se houvesse perdido sua liberdade, e as condições e possibilidades de vida. Outra paciente relatou que não se sentia assim, ela se sentia apenas *ansiosa*, frente ao adoecimento, a possibilidade de uma intervenção cirúrgica e provável amputação.

Isso me remeteu ao segundo grupo da enfermaria masculina, onde um paciente encontrava-se também bastante *ansioso*, e bastante motivado para falar acerca de um exame de *arteriografia*, perguntei, então, se havia alguma outra pessoa ali presente que já tivesse realizado este exame. Foi então que o Sr. X relatou com suas próprias palavras que já havia realizado o exame e que não sentira dor nenhuma:

*“...rapaz, senti apenas uma ‘picadinha’ na minha costa, depois de pouquinho tempo não conseguia mais mexer minhas pernas e fui sentindo sono. Quando acordei, já tinha feito o exame e estava me sentindo bem.”*

Com essa explanação de experiência, o mesmo paciente que faria o exame no dia seguinte, disse que parecia muito com o *cateterismo*, procedimento que ele já havia realizado. Sendo assim, o paciente relatou que não estava mais tão preocupado. Houve então um momento em que o mesmo paciente começou a relatar um pouco sobre sua vida, em que trabalhava, e falou sobre sua vontade em melhorar logo e poder retornar para casa. Todos os encontros eram marcados pela intensa relação interpessoal.

Havia uma paciente que ainda não sabia da necessidade de *amputação* e outra paciente, recém-admitida naquela enfermaria que, além das complicações *circulatórias periféricas*, era também *deficiente visual*, fato este novo que me fez desconstruir algumas concepções próprias.

Distribui para as pacientes cópias de uma lamina que aborda o tema de labirintos cujo teor trata de crescimento pessoal e busca da consciência plena. Li a respeito do Labirinto dos Pedregulhos da Finlândia que ressalta que:

*“depois de algumas jornadas encontramos um caminho de pedras. É mais um convite para vencer nossas emoções, ultrapassando o fosso de águas profundas e escuras. Passar o portal será nosso desafio, pois esse labirinto pede que estejamos libertos de quaisquer julgamentos. Mas como vencer a tirania da mente? A lei é clara: assim como é acima é embaixo, portando, lembre-se de que existe um grande coração cósmico cuja energia é puro amor. Tenha pensamentos libertos, simplesmente conectando-se com o grande coração, e tenha certeza de que no centro do labirinto encontrará a coerência, a harmonia, a saúde e, principalmente, o equilíbrio emocional”. (Gerenstadt & Valletta, 2014)*

Após essa reflexão abri para o grupo a fim de que pudéssemos refletir a respeito das novas possibilidades que ali se configuravam e das ressignificações que se apresentavam as pacientes. Ou seja, apesar de se encontrarem internadas, com algum tipo de doença crônica e possibilidade de limitações físicas futuras, havia possibilidades de redimensionar suas vidas e suas vivências a partir dali.

Uma paciente então perguntou como poderia ressignificar se nem podia receber visita de sua netinha, porque ela era pequena e não podia ter acesso ao ambiente hospitalar. Questionei o que ela achava de solicitar uma cadeira de rodas e ir encontrá-la lá embaixo, perto do estacionamento. Então afirmei que era esse tipo de ressignificação, buscar resoluções de problemas que, quando estamos envolvidos e não conseguimos achar uma solução a qual parece tão complicada.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na busca de compreender esse outro e nas suas perspectivas frente o adoecimento, bem como, o cotidiano da internação hospitalar possibilitou desconstruir as minhas concepções pessoais construídas durante a vida pessoal e acadêmica. Desenvolver e proporcionar os primeiros encontros com os pacientes internados me fez refletir cada vez mais no saber-fazer enquanto profissional da psicologia.

Ao receber o diagnóstico, ser internado e encontrar-se ali num leito de hospital foi como uma abertura a uma longa jornada de perdas e (des)encontros nas vidas dessas pessoas, pois a angústia, o medo e as dúvidas se fizeram presentes do início até a confecção deste trabalho.

Baseando os encontros na perspectiva de intensa relação interpessoal e numa postura voltada para o cuidado, a escuta e visão total do indivíduo hospitalizado, esperei dar aos pacientes as melhores condições possíveis nesse período. Não nos furtando essa relação, devemos sempre aprimorá-la da melhor forma possível, considerando que ela é um dos instrumentos mais poderosos que temos para tratar as pessoas. Mediados pela empatia e aceitação incondicional, deixamos de ser técnicos para nos tornarmos cada vez mais humanos.

#### REFERÊNCIAS

ANGERAMI-CAMON, V. A. (org.) *E a Psicologia entrou no Hospital*. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

ANGERAMI-CAMON, V. A. (org.) **Psicologia Hospitalar: teoria e prática**. 2ª Ed. Revista e ampliada – São Paulo: Cengage Learning, 2010.

ANGERAMI-CAMON, V. A. (org.) **Psicoterapia Fenomenológico-Existencial** – São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002.

BATISTA, N. N. L. A. L. & LUZ, M. H. B. A. **Vivências de pessoas com diabetes e amputação de membros**. Rev. bra. enferm. [on line]. 2012, vol. 65, n.2, pp . 244-250. ISSN 0034-7167. Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/S0034-71672012000200007>. acessado em 07 de agosto de 2017.

CARVALHO, M. M. M. J. de. **O que é arte-terapia**. In M. M. M. J. de Carvalho (org.), A Arte Cura? Recursos Artísticos em Psicoterapia. Campinas, Sp; Editora Psy II, 1995.

FEIJOO, A. M. L. C. de. **A Escuta e a fala em psicoterapia: uma proposta fenomenológico-existencial**. 1ª Ed. São Paulo: Vetor, 2000.

GERENSTADT, H. & VALLETTA, M. **Labirintos – Caminhos para a Liberdade da consciência**. Matrix, 2014.

ISMAEL, S. M. C.; SANTOS, J. X. A. **Psicologia Hospitalar – Sobre o adoecimento... Articulando conceitos com a prática clínica**. São Paulo: Editora Atheneu, 2013.

LANGE, E. S. N. (org.) **Contribuições à Psicologia Hospitalar: desafios e paradigmas**. 1ª Ed. – São Paulo: Vetor, 2008.

ROGERS, Carl. R. **Grupos de Encontro**. Tradução: Joaquim L. Proença – 8ª Ed. – São Paulo: Martins Fontes, 2002.

SANTANA, M. G. Áreas de silêncio e corpo diabético. Rev. bra. enferm., Brasília, v. 53, n. 1, p. 95-98. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf /reben/v53n1/v53n1a12.pdf> acessado em 05 de agosto de 2017.

SIMONETTI, A. **Manual de Psicologia Hospitalar: o mapa da doença**. 8ª Ed. – São Paulo: Casa do Psicólogo, 2016.

STRAUB, Richard O. **Psicologia da Saúde**. Porto Alegre: ArtMed, 2005

## A ATUAÇÃO DO PSICÓLOGO NA POLÍTICA DE REDUÇÃO DE DANOS: UM RELATO DE EXPERIÊNCIA NO CAPS AD

### **Beatriz Holanda Macena**

Universidade Potiguar (UnP)  
Mossoró/RN

### **Esequiel Pagnussat**

Universidade Potiguar (UnP)  
Mossoró/RN

### **Herbênia Carmen de Lima Oliveira**

Universidade Potiguar (UnP)  
Mossoró/RN

### **Isadora da Silva Rezende**

Universidade Potiguar (UnP)  
Mossoró/RN

**RESUMO:** O psicólogo que trabalha com a drogadição deve atuar sob uma perspectiva psicossocial, uma concepção ampliada do processo saúde-doença. A atual política de saúde mental tem a Redução de Danos (RD) como motor para agregar uma visão mais estratégica de ações que foquem na saúde, nos direitos humanos e na subjetividade, de maneira a reduzir os riscos associados ao uso de substâncias ilícitas. Este relato de experiência, realizado no CAPS AD III em Mossoró, objetiva discutir a atuação do psicólogo diante as políticas de redução de danos. Baseado em uma abordagem qualitativa, utilizou-se como instrumentos entrevistas e observação participativa a partir de visitas

técnicas. O CAPS AD III em Mossoró recebe usuários de álcool e outras drogas que, devido a essas condições ou não, podem apresentar transtornos psicológicos e outras doenças. Nesse contexto, o psicólogo atua com dinâmicas diversas, realizando atendimentos individuais e grupos terapêuticos de acordo com o projeto terapêutico individual dos usuários. A Redução de Danos orienta o cuidado em saúde, leva os usuários a ter consciência de sua condição e a se corresponsabilizar por suas vidas. A vivência com o psicólogo no CAPS AD III foi fundamental para entender suas possibilidades de atuação, o seu compromisso nesse espaço e como suas ações são indispensáveis. Tornando-se, assim, crucial sua capacitação. Com isso, é possível revitalizar a psicologia em termos teóricos, metodológicos e ético-políticos como promotor da RD no campo da saúde pública e atenção psicossocial.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia; Políticas Públicas; Drogadição

### THE PSYCHOLOGIST'S ASSESSMENT OF HARM REDUCTION POLICY: NA ACCOUNT OF EXPERIENCE IN CAPS AD

**ABSTRACT:** The psychologist who works with drug's addiction has to act from a psychosocial perspective, an expanded health-disease

process' conception. The current mental health policy has Harm Reduction (HR) as a motor to aggregate a more strategic vision of actions that focus on health, human rights and subjectivity, in order to reduce the risks associated with the illicit substances' abuse. This experience report at the CAPS AD III in Mossoró, aims to discuss the psychologist's action in relation to the harm reduction policies. Based on our from technical visits, we used a qualitative approach, interviews and participatory observation as instruments. The CAPS AD III in Mossoró receives alcohol and other drugs' users, due to these conditions or not, may present with psychological disorders and other diseases. In this context, the psychologist works with diverse dynamics, performing individual care and therapeutic groups according to the users' individual therapeutic project. Harm Reduction guides health care, leads users to be aware of their condition and become responsible for their lives. The experience with the CAPS AD III psychologist was fundamental to understand his action's possibilities, his commitment in this space and how his actions are indispensable. Then, training courses for the psychologist's improvement is crucial. With that, it is possible to revitalize psychology in theoretical, methodological and ethico-political terms as a promoter of DR in the field of public health and psychosocial attention.

**KEYWORDS:** Psychology; Public Policy; Drugaddiction

## 1 | INTRODUÇÃO

O conceito de saúde é discutido por diversos autores e organizações, sendo definido pela Organização Mundial de Saúde (OMS) em 1948 como o mais completo bem-estar físico, psicológico e social, deslocando os trabalhos em saúde de uma perspectiva homogênea da medicina para uma visão dualista de que as enfermidades têm aspectos físicos e psicossociais (TRAVERSO-YÉPEZ, 2001). Esse autor diz que, partindo de uma ótica médico-paciente mais estreita, endurecida e com ênfase na cura e medicalização, as relações de saúde são construídas excluindo-se aspectos externos, ou seja, do ambiente psicológico e social do indivíduo, parte de grande influência no estado de saúde global, como mostram diversos estudos.

A psicologia da saúde busca compreender de que maneira os fatores biológicos, comportamentais, psicológicos, sociais e os diversos estilos de vida podem afetar na relação saúde-doença (CASTRO e BORNHOLDT, 2004), podendo se caracterizar como teorias e práticas direcionadas à promoção, manutenção e melhoria de saúde e das políticas sanitárias, influenciando e modificando os processos de saúde-doença (TRAVERSO-YÉPEZ, 2001).

Nesse sentido, o psicólogo se insere no âmbito da saúde pública em meados de 1980, com o aumento de concursos públicos, segundo Paulin e Luzio (2009), momento em que esse profissional se desvincilhou de sua atuação unicamente voltada para as instituições de saúde mental, espaços ambulatoriais e hospitalares, inserindo-se nas unidades básicas de saúde, conquistando seu espaço paulatinamente. Apesar de ganhar espaço, as dificuldades que rodeiam esse campo são persistentes, indo

desde a precária formação acadêmica até as dificuldades de atuação e de salários baixos (PAULIN e LUZIO, 2009). Conforme estes mesmos autores (p.102), “os psicólogos ainda são formados, predominantemente, dentro de uma proposta de clínica tradicional, dentro de uma formação clássica, que os deixa sem ferramentas teóricas, técnicas e críticas para atuar no SUS”.

Castro e Bornholdt (2004) ressaltam que, no Brasil, as concepções e atuações dos psicólogos na saúde ainda trazem muitas problemáticas e discussões, tendo em vista não somente a ruptura com o modelo médico hegemônico para uma “medicina psicossomática” ou mais humanizada, mas também devido à estreita atuação clínica dos profissionais de psicologia, que enfrentam na saúde pública uma insuficiência na produção de intervenções que possam abranger o psicossocial, desmembrando-se do individualismo clínico.

Os centros de Atenção Psicossocial (CAPS) foram criados em uma substituição dos antigos modelos de asilo e recolhimento, buscando a valorização do indivíduo com um tratamento que não mais o isole em longos períodos de internação (ALVES et al, 2015). Segundo o mesmo autor, a proposta do CAPS é um tratamento que busca envolver os familiares e a comunidade, ajudando na recuperação e na reintegração social, através de atividades individuais e grupais, lazer e atendimento terapêutico. Por isso, há diversos profissionais tais como, assistentes sociais, terapeuta ocupacionais, educadores, educadores físicos, médicos, enfermeiros, pessoas do setor administrativo e psicólogos (SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE, 2015). Assim, com a Lei da Reforma Psiquiátrica, os CAPS se tornaram uma importante referência para o acolhimento das pessoas com intenso sofrimento psíquico, como relatou Ferreira et al (2016, p.76), “[...] era de extrema necessidade o surgimento de um novo modelo de contribuição, que viabilizasse uma rede que substituísse o modelo ‘hospitalocêntrico’”.

O CAPS em suas diferentes modalidades são pontos de estratégia dos chamados RAPS (Rede de Atenção Psicossocial), visando à promoção da vida comunitária e a autonomia dos usuários tanto na atenção direta, quanto no trabalho em conjunto, articulando e ativando os recursos existentes em outras redes, tais como, as Unidades de Básicas de Saúde, Consultórios na Rua, Hospitais Gerais, etc (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2018). Cada modalidade tem seus horários de funcionamento próprios e a organização da equipe profissional, devendo todos obedecer os parâmetros contidos na Portaria 336 de 19 fevereiro de 2002, para prestação de serviços que essa comunidade tão peculiar merece, afinal “Constituem-se como lugar de referência e de cuidado na comunidade, promotor de saúde e que tem a missão de garantir o exercício da cidadania e a inclusão social de usuários e de seus familiares” (SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE, 2015, p.15).

Voltado para usuários com intenso sofrimento psíquico, os CAPS diferem quanto estrutura física, profissionais, atividades terapêuticas e especificidade das demandas (BRASIL, 2004).

O CAPS AD III executa atividades que promovem a redução de danos, desde as 8h até as 16h, recebendo os usuários e atendendo recém-chegados, buscando realizar da melhor maneira o fazer profissional que ajuda aos pacientes serem pessoas autônomas, com dignidade e respeitando os direitos humanos.

Assim, é possível perceber que o serviço prestado, de forma específica pelo CAPSAD III, é voltado para usuários de substâncias psicoativas, envolvendo o público de crianças, adolescentes e adultos, podendo oferecer um atendimento conjunto ou separado para essas faixas etárias, além de ser um serviço comunitário que oferece cuidado e proteção, não só para o usuário mas também para a família, se for necessário, respeitando, de maneira adequada, o quadro de visão dos usuários de drogas e da própria política sobre drogas no Brasil (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2012).

Dito isso, o presente artigo busca compreender a atuação do psicólogo inserido na política de redução de danos, a partir de atividades realizadas no Estágio Básico de Psicologia e Processos de Saúde, realizadas pelos alunos da 8ª série do curso de Psicologia da Universidade Potiguar.

## 2 | O PSICÓLOGO E A POLÍTICA DE REDUÇÃO DE DANOS

No Brasil, a política sobre drogas, como afirma Boiteux (2015) em seu discurso, é refém do conservadorismo das bancadas políticas que acabam por atrasar o desenvolvimento de melhores soluções que envolvam prevenção e proteção à saúde de usuários. Historicamente, conforme o mesmo autor, foi no período da Ditadura Militar no Brasil que surgiu uma lei referente à criminalização do uso de drogas, trazendo o enfoque autoritário e repressivo da época com um enfoque de combate e extinção às drogas. Segundo Correa (2014), foi em 1998 que surgiu a primeira política nacional sobre drogas, mantendo o enfoque antidrogas, com contribuição do I Fórum Nacional Antidrogas que construiu a Política Nacional Antidrogas - PNAD e, com efeito de outros fóruns regionais e nacionais a discussão sobre drogas se ampliou com, inclusive, participação internacional de países que têm outras visões e métodos sobre a administração do uso de drogas, tais como Canadá, Holanda, Reino Unido e Portugal.

Ainda seguindo a discussão de Boiteux (2015), no ano de 2006 foi instituída uma política definitiva e mais ampla sobre as drogas, em contrapartida ao período da Ditadura, porém mantendo o conservadorismo, que tratou da despenalização do usuário e focou na prevenção e redução de riscos. Conforme o autor, o país ainda mantém uma perspectiva higienista e excludente, principalmente de populações pobres, trazendo programas governamentais de combate e erradicação do uso de drogas tais como o programa “Crack, é possível vencer”.

McRae (2001) aborda em seu texto que a visão farmacológica é ultrapassada e deve ser superada, crescendo o número de estudos e práticas voltadas para os aspectos biopsicossociais dos indivíduos, sendo capaz de compreender não

apenas seus aspectos físicos, mas psicológicos, individuais e subjetivos. Correa (2014) enfatiza, de forma complementar, a necessidade de entender os diversos aspectos que constituem a drogadição, havendo necessidade de uma postura mais ampla e de políticas públicas que envolvam todos os aspectos individuais e sociais dessa questão, não sendo suficiente uma posição de internação compulsória como algumas políticas abordam e nem de erradicação do uso.

Essa visão restrita e preconceituosa, como aborda Kist e Burgierman (2014), de que os usuários são “drogados”, “viciados” e “alcoólatras” é vista, pelos estudos do neurocientista Carl Hart, como limitada, devido à pesquisas deste sobre a percepção de que os usuários de crack e outras drogas utilizam-se das substâncias para um alívio e fuga da realidade, com propósitos subjetivos, individual e social, tendo em vista que estes usuários não tem outro meio de satisfação em suas vidas que substitua o alívio que a droga lhes traz. Conforme trazem os autores, o neurocientista relata que “Para as pessoas que estão na rua, sem perspectiva, não há reforço alternativo. Ficar sem crack, para eles, é pior, porque obriga-os a conviver de cara limpa com a sujeira, a desesperança, a violência.” (KIST e BURGIERMAN, 2014, p. 02).

Partindo dessa visão, surgiram políticas de Redução de Danos (RD) que são constituídas por ações mais amplas, definidas como uma promoção de estratégias e ações voltadas para a saúde pública e direitos humanos, devendo ser articulada de forma inter e intra-setorial, visando a redução dos riscos e dos danos associados ao uso de álcool e outras drogas para a pessoa, a família e a sociedade, com diretrizes que vão desde o incentivo a estudos e pesquisas científicas para o embasamento desta prática na elaboração de estratégias que permitam a sensibilização e discussão com a sociedade sobre a Redução de Danos (MINISTÉRIO DA JUSTIÇA, 2018).

Segundo Petuco e Medeiros (2010), a RD fundamenta-se na não exigibilidade da abstinência, mas em garantir o direito de participação política das pessoas que usam drogas e no trabalho de campo territorializado. Parafraseando Carlini (2003): Como estratégia de prevenção no campo da saúde, a estratégia da RD, segundo a classificação da Organização Mundial da Saúde, pode ser alocada no nível da prevenção terciária, em que já não existe a pré-condição de abolir o uso de drogas, mas em que se busca minimizar as consequências dos danos, que certamente vão ocorrer.

No Brasil, a primeira primeira ação nesta perspectiva foi em 1989, quando a Secretaria de Saúde de Santos realizou distribuição de equipamentos para o uso seguro de drogas injetáveis para os UDI (usuários de drogas injetáveis), contudo, essa ação foi equivocadamente mal interpretada pelo Ministério Público que interrompeu a ação alegando que a mesma era um incentivo ao uso de drogas (NIEL e SILVEIRA, 2008). Embora essa tenha sido a estratégia inicial da redução de danos, hoje não podemos limitá-la apenas a distribuição de agulhas e seringas (ARAÚJO e MOREIRA, 2008).

A partir de 2003, as ações de Redução de Danos passam a adotar estratégias

relacionadas às questões psicossociais, norteando a Política do Ministério da Saúde para atenção Integral a Usuários de Álcool e Outras Drogas e da Saúde Mental (PASSOS e SOUZA, 2011). No SUS, a escola de Redução de Danos objetiva a capacitação profissional viabilizando a atenção da saúde de população marginalizada ou excluída por ter seus direitos sociais negados pela sua condição de usuária (MESQUITA e RIBEIRO, 1998).

A partir da aprovação da Lei Federal nº 10.216/2001, o movimento da reforma psiquiátrica foi legitimado na área da saúde mental, resultando na aceitabilidade dos usuários de drogas como responsabilidade da saúde pública (BRASIL, 2001a). Segundo esta mesma fonte, com a vigência desta lei, as políticas sobre drogas passam a priorizar os cuidados extra-hospitalares, que incluem os Centros de Atenção Psicossocial álcool e drogas (CAPS AD).

Ainda que a estratégia da Redução de Danos tenha conseguido legitimar-se nas políticas sobre drogas, a complexidade do fenômeno das drogas suscita ainda muitos desafios na comunidade científico-acadêmica, na saúde e na segurança pública, nos meios de comunicação e na sociedade de maneira geral. (MACHADO E BOARINI, 2013).

Larentis e Maggi (2012) apresenta em seu estudo uma percepção sobre a atuação dos psicólogos nos CAPS AD, apontando que ainda existe uma atuação predominantemente clínica, baseada em terapias individuais, além de elucidar falhas na formação profissional dos psicólogos que ainda se mantém em um viés clínico tradicionalista.

Schneider et al (2014) também pontua o viés clínico utilizado pelos profissionais da psicologia nos equipamentos de saúde, principalmente nos CAPS, apontando que deve-se manter uma visão ampla da diversidade social a que a política do Sistema Único de Saúde (SUS) se destina. O autor destaca a importância de uma atuação interdisciplinar nos serviços de saúde, de maneira a ofertar uma prática mais completa que considere todos os atributos do sujeito.

Além disso, destaca-se a necessidade de trabalhar uma perspectiva não somente individual, mas também coletiva, que abarque a comunidade e família dos usuários de álcool e outras drogas, visto que esse direcionamento pode proporcionar maior suporte e compreensão desse apoio social do indivíduo dependente químico sobre suas particularidades (SCHNEIDER et al, 2014; LARENTIS e MAGGI, 2012).

### **3 | METODOLOGIA**

O presente estudo se baseia em dados obtidos através do estágio obrigatório da disciplina Estágio Básico em Psicologia e Processos de Saúde, do oitavo período da graduação em Psicologia da Universidade Potiguar, na cidade de Mossoró, realizado no CAPS AD III do referido município.

Este artigo está inserido no campo da pesquisa social que, segundo GIL (1999, p.42), “é um processo que, utilizando a metodologia científica, permite a obtenção de novos conhecimentos no campo da realidade social”. Marconi e Lakatos (1999) ainda enfatizam que os estudos sociais são indispensáveis para a contribuição e resolução de problemáticas coletivas.

Assim, o estudo foi realizado com base no método de observação direta participativa, em que é feito o acompanhamento da atividade a ser analisada na medida em que essa ocorre, além de conter uma perspectiva qualitativa na análise das observações (SHAUGHNESSY, ZECHMEISTER & ZECHMEISTER, 2012).

Nesse sentido, foram realizadas 6 (seis) visitas técnicas no CAPS AD III de Mossoró, de forma a observar a atuação do psicólogo da instituição com base na política pública de redução de danos.

#### **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

No município de Mossoró, o CAPS AD III foi fundado há 13 anos, em março de 2005, sendo uma das cidades pioneiras na prática de redução de danos. Essa instituição se encontra na atual sede desde 2015, para que se adequassem à exigência do Ministério da Saúde para funcionamento de 24h.

Os psicólogos do local, em sua maioria, trabalham na instituição desde sua fundação e passaram pelas adaptações e mudanças necessárias para o bom funcionamento do local, tornando o serviço cada vez mais acessível e eficaz. No período das visitas, o local possuía 10 leitos, 3 femininos e 7 masculinos, ocupados em sua maioria por adultos, onde passaram a receber adolescentes pouco tempo antes daquele período.

A instituição recebe pacientes usuários de álcool e outras drogas, na maioria sendo pessoas em situação de rua, que devido a essas condições podem ser portadoras de transtornos psicológicos e outras doenças. O local contava com aproximadamente 30 pacientes, entre os permanentes e transitórios, visto que, apesar da casa funcionar 24h para atendimentos, as atividades eram realizadas durante o dia e os usuários mandados para suas casas ao entardecer, ocupando os leitos poucos pacientes com casos específicos.

A instituição contava com 3 psicólogos, assistentes sociais, enfermeiros, técnicos de enfermagem, médico, administradora, auxiliar administrativa e outros profissionais que, apesar de não constituírem a equipe fixa, proporcionavam diversas atividades no local, tais como educador físico, terapeuta ocupacional, etc.

A estrutura do local era dividida em recepção, enfermaria, SAME - Serviço de Arquivamento Médico e Estatística, sala de curativos, sala de atendimento médico, sala de serviço social, sala de psicologia, banheiros, direção, sala de descanso dos funcionários, acolhimento/leito masculino e feminino, sala de atendimento individual, sala de atendimento em grupo, lavanderia, despensa, refeitório com 16 lugares (que

chega a receber até 40 pacientes por horário), sala de terapia ocupacional, espaço de convivência e fumódromo.

Na instituição os profissionais trabalhavam com grupos diversos, de duas a três atividades diárias, de acordo com o projeto terapêutico, sempre com foco na pessoa e não na droga. Existiam encontros de família mensais e a intenção de iniciar um projeto multidisciplinar, de tabagismo, com intervenções pertinentes de cada área dos profissionais disponíveis na Instituição.

No que se refere ao trabalho do psicólogo, esse profissional mostrou-se, desde o início, muito envolvido com a redução de danos, explicando com detalhes aos estudantes o que seria essa política na primeira visita.

As práticas do profissional de psicologia se concentravam em duas grandes atividades diárias: grupo terapêutico e atendimentos individuais. No grupo terapêutico, percebeu-se a adesão de grande parte dos internos, que pareciam gostar de falar sobre como estavam naquele dia, o que tinha acontecido durante a semana e outros assuntos que permitissem uma catarse.

O psicólogo, no gerenciamento do grupo, apenas direcionava questionamentos e organizava as falas, permitindo que a participação e conversa fossem fluidas e autônomas, com o protagonismo dos internos. No atendimento individual, o psicólogo buscava focalizar nas demandas de saúde mental dos indivíduos, visto que muitos deles tinham comorbidades além da dependência química.

Percebeu-se que, ao tirar de foco a dependência dos indivíduos e trazer uma perspectiva de acolhimento e escuta, os internos se afeiçoaram ao profissional de psicologia e percebiam nele um apoio aos seus propósitos subjetivos. Nesse sentido, havia ampla participação nos grupos terapêuticos, atividades e atendimentos individuais que fossem gerenciadas pelo psicólogo.

O profissional mencionado, e que acompanhamos, deixou claro, durante todas as visitas, que cada interno tem seu plano terapêutico individual, bem como sua liberdade de entrar e sair da instituição, desde que não trouxesse drogas e outras substâncias para dentro do CAPS AD III. O plano terapêutico individualizado viabilizava o olhar ao indivíduo e sua subjetividade que, mesmo em trabalhos grupais, podiam ser potencializadas.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante da concepção de que o estágio é um momento de formação profissional de fundamental importância para se aprender na prática, o que por meses se vê somente na teoria, a experiência vivida durante as visitas e intervenções realizadas, juntamente com a elaboração do relatório de estágio, contribuiu para a construção profissional e pessoal, subjetiva e objetiva, das maneiras diferentes de se encarar um indivíduo dependente de substâncias químicas, suas lutas e desafios.

Além disso, contribuiu para o conhecimento de uma política que lida com o

sujeito de forma única, apanhando sua subjetividade nas pequenas maneiras de direcionar, encaminhar e devolver para este sujeito a autonomia, dignidade e autovalorização que merece ter como ser humano, acima de tudo.

Os enlaces e questões acerca das substâncias psicoativas serão sempre pontos de polêmica e um campo minado de restrições e cuidados que, se não discutidos e enfrentados de maneira direta e persistente, pode voltar a sucumbir a leis arcaicas e conservadoras que envolvem meios que desconsideram o contexto social, psicológico e, não menos importante, econômico-financeiro que esses sujeitos vivem e a que são submetidos.

Ademais, a observação da atuação do psicólogo no CAPS AD III foi de fundamental importância para entender a posição de base que esse profissional ocupa nesse espaço e como suas ações são indispensáveis para o fortalecimento individual e coletivo do sistema de atendimento psicossocial, bem como para a compreensão ímpar de uma visão psicológica da subjetividade e comportamento dos sujeitos. Este profissional baseou a sua atuação em uma prática que considera o sujeito, sua subjetividade, seu contexto e sua autonomia, dando aos internos do CAPS AD III a liberdade e responsabilidade sobre seu próprio tratamento.

Desta forma, percebe-se a necessidade de se proporcionar maiores discussões nos cursos de graduação em psicologia sobre o fazer clínico nesses espaços fora da clínica tradicional, de maneira a oferecer uma visão mais ampla e crítica sobre a política de drogas e redução de danos, fugindo de uma atuação exclusivamente clínica, de modo a respeitar as várias e singulares formas de cuidado em saúde.

## REFERÊNCIAS

ALVES, R.; et al. **Grupo de familiares em CAPS AD: Acolhendo e reduzindo tensões.** SANARE. Sobral: V.14, n.01, p.81-86, jan./jun. 2015.

ARAUJO, M. A. P; MOREIRA, F.G. **Aspectos Históricos da Redução de Danos.** In: NIEL, M. e SILVEIRA, D. X. Drogas e Redução de Danos: uma cartilha para profissionais de saúde. Programa de Orientação e Atendimento a Dependentes (PROAD). Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2008.

BOITEUX, L. **Avanços, Retrocessos e Contradições na Política de Drogas Brasileira no Século XXI.** In: Labate, B. C. & Rodrigues, T. (Eds). Drogas, Política y Sociedad en América Latina y el Caribe. México: CIDE, 2015

BRASIL. (2001a). **Lei nº 10.216**, de 04 de junho de 2001. Dispõe sobre a proteção e os direitos das pessoas portadoras de transtornos mentais e redireciona o modelo assistencial em saúde mental. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/leis\\_2001/l10216.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10216.htm)> Acesso em 20 de maio de 2018.

CARLINI, E. A. **Posicionamento da Unifesp sobre redução de danos.** Jornal Brasileiro de Psiquiatria, pp. 363-370. 2003

CASTRO, E K.; BORNHOLDT, E. **Psicologia da saúde X Psicologia hospitalar: Definições e possibilidades de inserção profissional.** Psicologia Ciência e Profissão, 2004.

CORREA, R. G. **Redução de danos e reinserção social**: desafios, processos e estratégias na dependência química. 1ª Ed. São Paulo: Ética, 2014.

GIL, A. C. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ª ed. São Paulo: Atlas, 1999.

KIST, C.; BURGIERMAN, D.R.. **Crack - Tudo o que sabíamos sobre ele estava errado**. Super Interessante: Ed. 335, Jul. 2014.

LAURENTIS, C.P.; MAGGI, A. **Centros de Atenção Psicossocial Álcool e Drogas e a Psicologia**. Aletheia 37, p.121-132, jan./abr. 2012.

MACHADO, L. V., BOARINI, M. L. **Políticas Sobre Drogas no Brasil**: a Estratégia de Redução de Danos. Psicologia: ciência e profissão, V.33, N°3, p. 580-595. 2013.

MARCONI, M.A.; LAKATOS, E.M. **Técnicas de pesquisa**. 3ª Ed. São Paulo:Atlas, 1999.

MINISTÉRIO DA JUSTIÇA. **Políticas sobre as Drogas**. Disponível em: <<http://www.justica.gov.br/sua-protecao/politicas-sobre-drogas/prevencao-e-tratamento/reducao-de-danos/reducao-de-danos>>. Acessado em: 02 de junho de 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Rede de Atenção Básica Psicossocial (RAPS)**. Disponível em: <<http://portalms.saude.gov.br/saude-para-voce/saude-mental/acoes-e-programas-saude-mental/rede-de-atencao-psicossocial-raps>>. Acessado em: 23 de abril de 2018.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Portaria nº 130**, de 26 de Janeiro de 2012. Disponível em:<[http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0130\\_26\\_01\\_2012.html](http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/saudelegis/gm/2012/prt0130_26_01_2012.html)> Acesso em 04 de junho de 2018.

MCRAE, E. **Antropologia**: Aspectos Sociais, Culturais e Ritualísticos. In: SEIBEL, Sérgio Dario; TOSCANO JR., Alfredo. Dependências de drogas. São Paulo: Atheneu, pp. 25-34. 2001.

MESQUITA, F., RIBEIRO, M. M. **As Estratégias de Redução de Danos junto a Usuários de Drogas Injetáveis (a troca de seringas)**: aspectos médicos legais. In São Paulo, Secretaria Estadual de Saúde. Atualidades em DST/AIDS: redução de danos. São Paulo: Secretaria Estadual da Saúde, p. 61-75. 1998.

NIEL, M; SILVEIRA, D.X. **Drogas e Redução de Danos**: uma cartilha para profissionais de saúde. Programa de Orientação e Atendimento a Dependentes (PROAD). Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2008.

PASSOS, E. H. & SOUZA, T. P. **Redução de danos e saúde pública**: construções alternativas à política global de “guerra às drogas”. Psicologia & Sociedade, v.23, nº1, pp.154-162. 2011

PAULIN, T.; LUZIO, C.A. **A Psicologia na Saúde Pública**: desafios para a atuação e formação profissional. Revista de Psicologia da UNESP. 2009.

PETUCO, D.R.S. & MEDEIROS, R.G. **Saúde Mental, Álcool e outras Drogas**. Contribuição à IV Conferência Nacional de Saúde Mental – Intersetorial. 2010. Disponível em: <<http://www.redehumanizausus.net/9808-saude-mentaalcool-e-outras-drogas-contribuicao-a-iv-conferencia-nacional-de-saude-mentalinterssetorial>> Acesso em: 27 de maio de 2018.

SABROZA, A.R.. **Algumas repercussões emocionais negativas da gravidez precoce em adolescentes do Município do Rio de Janeiro**. Cad. Saúde Pública, Rio de Janeiro, v. 20, n. 1, p.130-137, 2004.

SCHAUGHNESSY, J.J.; ZECHMEISTER, E.B.; ZECHMEISTER, J.S. **Metodologia de pesquisa em psicologia**. 9ª Ed. AMGH Editora Ltda. 2012.

SCHNEIDER, D.R. et al. **A Atuação do Psicólogo no Centro de Atenção Psicossocial Voltado para Álcool e Outras Drogas (CAPSAD):** Os Desafios Da Construção De Uma Clínica Ampliada. Extensio: Revista Eletrônica de Extensão. Florianópolis: v. 11, nº 17, pp.101-113, 2014.

SECRETARIA DE ESTADO DA SAÚDE; **Saúde Mental, Álcool e outras drogas:** Diretrizes para o cuidado no Estado de Santa Catarina; Anexo Deliberação 99-2015 - Saúde Mental, Florianópolis, 2015.

TRAVERSO-YÉPEZ, M. **A Interface Psicologia Social e Saúde:** Perspectivas e Desafios. Psicologia em estudo. Maringá: v.6, n.2, p.49-56, jul./dez. 2001.

## A TRANSFORMAÇÃO DAS TECNOLOGIAS MÉDICAS E A ORGANIZAÇÃO DA MEDICINA COMO CIÊNCIA

**José Nilton Conserva de Arruda**

(Universidade Estadual da Paraíba, Departamento de Filosofia, Campina Grande, PB.)

**Marianne Sousa Barbosa**

(Universidade Federal de Campina Grande, Unidade Acadêmica de Ciências Sociais, Campina Grande, PB.)

**RESUMO:** Nas primeiras linhas do prefácio de sua obra *O nascimento da clínica*, Foucault afirma que “este livro trata do espaço, da linguagem e da morte; trata do olhar”. O artigo discorre sobre o tema do aparecimento da morte como instância originária da finitude moderna, mas finitude histórica. No âmbito da medicina anátomoclínica a morte é capturada pela grade da linguagem e do olhar. Estas duas instâncias configuram o espaço da percepção e o modo de dizer, isto é, delineiam o campo da enunciação. Como o conhecimento sempre se constitui no interregno dessa relação, a morte é aqui apresentada não como um mero acontecimento natural, mas como um fato discursivo. A medicina clínica localiza a morte nos processos singulares de um organismo, não mais como uma fatalidade integrada a ordem natural das coisas. Assim, a medicina anátomoclínica descortina para o homem a sua finitude originária e histórica. A morte deixa de ser experienciada como o denominador comum de todos nós,

para se constituir como a singularidade finita de cada indivíduo. A transformação da linguagem médica em discurso racional não decorre de simples modificações sintáticas e semânticas, mas de todo um conjunto de transformações históricas que configuram esse novo sentido para a morte.

**PALAVRAS-CHAVE:** Morte. Discurso. Medicina.

### THE TRANSFORMATION OF MEDICAL TECHNOLOGIES AND THE ORGANIZATION OF MEDICINE AS SCIENCE

**ABSTRACT:** In the first lines of the preface to his work *The birth of the clinic*, Foucault states that “this book deals with space, language and death; treats the look “. The article discusses the appearance of death as an origin of modern finitude, but historical finitude.

In the context of anatomo-clinical medicine, the grid of language and eyes captures death. These two instances configure the space of perception and the way of saying, that is, they delineate the field of enunciation. As knowledge always constitutes the interregnum of this relation, death is here presented not as a mere natural event, but as a discursive fact. Clinical medicine locates death in the unique processes of an organism, no longer as a fatality integrated into

the natural order of things. Thus, anatomico-clinical medicine reveals to man his original and historical finitude. Death ceases to be experienced as the common denominator of all of us, to constitute itself as the finite singularity of each individual. The transformation of medical language into rational discourse does not stem from simple syntactic and semantic modifications, but from a whole set of historical transformations that configure this new meaning for death.

**KEYWORDS:** Death. Speech. Medicine.

## 1 | INTRODUÇÃO

Na saga histórica narrada por Foucault em *O nascimento da clínica*, obra apresentada por Eribon como “um livro pequeno – duzentas páginas – que limita seu tema aos últimos anos do século XVIII e ao começo do século XIX: quando a medicina se organiza como prática e como ciência com o surgimento da anatomia patológica”. (ERIBON, 1990, p. 156-157). Na obra publicada em 1963, três heróis nos são apresentados: o primeiro, um herói com rosto histórico, Marie François Xavier Bichat, médico cujos trabalhos inauguram a medicina moderna na França do século XVIII; o segundo, um herói histórico, mas anônimo, como tem que ser numa saga foucaultiana, os discursos, que possibilitarão um novo modo de ver capaz de fazer enxergar os signos invisíveis da morte no corpo humano; o terceiro, uma impossibilidade fugidia, mas sempre presente como um espectro ameaçador, a morte, nossa finitude histórica, capaz de transformar um cadáver em um campo de saber discursivo. Somente quando o último desses três heróis, a morte, ocupar o lugar primordial que deve ter em tudo aquilo que diz respeito à vida é que teremos constituído um campo sincrônico no qual a medicina poderá dar um salto epistemológico. A morte não mais compreendida ao modo das meditações da sabedoria, da religião, da literatura, mas como uma realidade objetiva e identificável em cada tecido orgânico:

Bichat relativizou o conceito de morte, fazendo-o decair deste absoluto em que ele aparecia como um acontecimento indivisível, decisivo e irrecuperável: ele o volatilizou e repartiu na vida, em forma de mortes a varejo, parciais, progressivas e de conclusão lenta, depois da própria morte. Mas ele constituía assim uma estrutura essencial da percepção e do pensamento médico; aquilo a que a vida se *opõe* e se *expõe*; aquilo em relação a que ela é viva *oposição*, portanto, *vida*; e em relação a que ela é analiticamente *exposta*, portanto, *verdadeira*. (FOUCAULT, 1994, P. 165- 166).

À morte é conferido um papel fundamental na ordem da percepção e do saber médico. Mas a explicação para esse novo papel da morte na elaboração do discurso médico deve ir além do voluntarismo e ser respaldada por testemunhos históricos. Na narrativa foucaultiana esse acontecimento decisivo para a história da medicina deve receber uma explicação que lhe faça justiça, isto é, que consiga identificar todos os fatores discursivos e não-discursivos que possibilitaram essa mutação

epistemológica no final do século XVIII.

## 2 | UMA NOVA RELAÇÃO ENTRE AS PALAVRAS E AS COISAS

Para que tenhamos uma compreensão mais precisa das teses que são defendidas nesta análise da transformação do saber médico é preciso atentar para alguns aspectos da metodologia que anima a construção desse livro. Posteriormente Foucault chamará esta metodologia muito própria de analisar os saberes de *arqueologia*. Mesmo que a *arqueologia* se constitua numa contribuição metodológica original de Foucault ao estudo dos sistemas de pensamento, devemos assinalar sua dívida e inserção nas correntes epistemológicas influentes no contexto cultural francês dos anos 60. Eribon apresenta *Nascimento da clínica* como um livro de continuidade e de transição no *corpus* da obra foucaultiana:

Mas nele ainda encontramos os princípios da “história estrutural”, em que se relacionam enfoques diferentes – econômico, social, político, ideológico, cultural – a fim de demonstrar as transformações que afetaram o conjunto das maneiras de dizer e de ver e mais profundamente o que é possível dizer e ver em determinada época, o visível e dizível. (ERIBON, 1990, p. 157).

Ele insiste que não faz uma história interna da evolução de um saber, isto é, uma descrição do progresso de um saber desde suas formas mais rudimentares até atingir a sua plenitude no presente de uma ciência já constituída. O problema não é traçar a linha reta que conduz um saber desde suas intuições mais imprecisas que posteriormente se configura como saber racional e objetivo. Seu propósito consiste em fazer uma história que aponte quais foram as condições históricas que possibilitam a emergência de uma dada figura do saber.

Dessa maneira são descartadas algumas formas de se lidar com a linguagem e os discursos. Não se faz nem uma abordagem hermenêutica, guiada pela vontade interpretativa que busca a origem, o momento inaugural da transformação de um saber; também não desenvolve uma análise formal marcada pela tentativa de identificar as modalidades lógicas que possibilitam a ampliação do grau de racionalidade e objetividade de um conjunto conceitual. Portanto, sem entrar no âmbito do comentário ou da análise lógica, busca-se tão somente captar o instante de seu aparecimento histórico:

Seria preciso, então, tratar os fatos de discursos não como núcleos atômicos de significações múltiplas, mas como acontecimentos e segmentos funcionais formando, pouco a pouco, um sistema. O sentido de um enunciado não seria definido pelo tesouro de intenções que contivesse, revelando-o e reservando-o alternadamente, mas pela diferença que o articula com os outros enunciados reais e possíveis que lhes são contemporâneos ou aos quais se opõe na série linear do tempo. Apareceria, então, a história sistemática dos discursos. (FOUCAULT, 1994, p. XVI).

Descarta-se qualquer análise intradiscursiva que se limite a ativar a multiplicidade de significados latentes depositados como camadas sobre os

significantes, mas assinalar sua diferença e funcionalidade no campo interdiscursivo. A análise proposta visa identificar não a continuidade de um mesmo campo discursivo, mas sua configuração em relação ao conjunto de discursos que lhes são contemporâneos.

A medicina anátomoclínica torna-se possível quando novas formas de visibilidade são instauradas por novas formas discursivas e institucionais. A articulação entre o que se vê e o que se diz põe o visto em correlação direta com o aparato discursivo mobilizado para tornar o desvelamento possível:

Definiu-se então um uso absolutamente novo do discurso científico: uso de fidelidade e obediência incondicional ao conteúdo colorido da experiência – dizer o que se vê; mas uso também de fundação e de constituição da experiência – fazer ver, dizendo o que se vê; foi, portanto, necessário situar a linguagem médica neste nível aparentemente muito superficial, mas, para dizer a verdade, profundamente escondido, em que a fórmula de descrição é ao mesmo tempo gesto de desvelamento (FOUCAULT, 1994, p. 226).

Esta articulação entre o vê e o dizer, entre as palavras e as coisas, aponta como aquilo que se vê está, sempre e inexoravelmente, condicionado pelo ato de dizer. Na interpretação foucaultiana, o saber se realiza como uma composição que envolve tanto o ver quanto o dizer, mas há sempre uma diferenciação entre essas duas dimensões do plano do conhecimento. Os discursos delimitam o campo de visibilidade de qualquer realidade, mas a visibilidade de qualquer realidade não a esgota, isto é, não a limita a uma única forma de dizibilidade. Daí a razão de em *As palavras e as coisas*, Foucault afirmar que “por mais que se diga o que se vê, o que se vê não se aloja jamais no que se diz, e por mais que se faça ver o que se está dizendo por imagens, metáforas, comparações, o lugar onde estas resplandecem não é aquele que os olhos descortinam, mas aqueles que as sucessões da sintaxe definem” (FOUCAULT, 1992, p. 25). A correlação entre as palavras e as coisas, aqui enfaticamente afirmada, permite sempre um espaço de reação ao modo como os mais diferentes saberes, sobretudo o científico, pretendem normatizar as múltiplas possibilidades do dizer, limitar o espaço de escolha, de invenção de modos de ser e conhecer.

Cada um dos pares do binômio, palavras e coisas, está sempre em excesso ou carência em relação ao outro. Daí que qualquer pretensão de correspondência entre as teorias e o mundo que elas pretendam descrever ou representar, não encontram espaço teórico para se desenvolverem no modo com Foucault concebe as teorias nem também na sua arqueologia dos processos racionais e sociais.

Assim, para Foucault, analisar a constituição de um campo do saber não é mais questão isolada de uma teoria do conhecimento, de uma hermenêutica interpretativa, mas apontar que cada campo do saber possui uma história, e não apenas uma história de teorias e descobertas, mas uma história de rupturas, de continuidades e descontinuidades. Busca-se, então, assinalar na história quais são as condições que constituem os sujeitos e os objetos do conhecimento.

### 3 | UMA FALSA EXPLICAÇÃO HISTÓRICA

No capítulo VIII de *O nascimento da clínica*, intitulado *Abram alguns cadáveres*, Foucault problematiza uma prática recorrente na historiografia da medicina: ajustar os acontecimentos a um modelo explicativo consagrado sem apresentar os dados históricos que confirmam veracidade àquela explicação. Assim, para explicar o progresso da medicina no final do século XVIII um manual de história da anatomia patológica destaca “um gosto esclarecido pelos escritos da Antiguidade” (FOUCAULT, 1994, P. 141). O termo antiguidade grafado em maiúscula não deixa dúvidas quanto ao modelo explicativo que está sendo ativado, o consagrado modelo dicotômico: obscurantismo versus esclarecimento. Desafie e contorne o obscurantismo religioso e retorne à Antiguidade que serão encontradas as bases explicativas dessa transformação. Essa explicação é tão consagrada e recorrente quanto falsa. Foucault é enfático, “durante 150 anos se repetiu a mesma explicação: a medicina só pôde ter acesso ao que fundava cientificamente contornando, com lentidão e prudência, um obstáculo maior, aquele que a religião, a moral e obtusos preconceitos opunham à abertura dos cadáveres” (FOUCAULT, 1994, P. 141). Portanto, o não avançar da medicina em direção a uma sólida constituição epistemológica radicada na observação era consequência direta do obscurantismo religioso pre-iluminista que opunha obstáculos à observação de cadáveres, funcionando como um interdito para o espírito experimental dos médicos. A convicção de que a medicina deveria receber um suporte experimental para refinar o seu discurso já estava latente na consciência médica, mas recalcada e reprimida pelo obscurantismo. Seguiu-se assim a história da medicina, movida por um desejo latente de experimentação, mas sem clima e espaço para expandir o que sempre se soube como fundamental.

Mas eis que um acontecimento histórico decisivo virá pôr fim a esse interdito macabro, pois “em seguida veio o iluminismo; a morte teve direito à clareza e tornou-se objeto e fonte de saber para o espírito filosófico” (FOUCAULT, 1994, P. 142). Portanto, onde antes reinava as trevas, soprou um espírito de luz civilizador e agora os médicos poderão dar vazão ao que sempre esteve ali, porém sempre recalcado, assim, “o cadáver se torna o mais claro momento das figuras da verdade. O saber tece onde cresce a larva” (FOUCAULT, 1994, P. 142). O iluminismo gera um ambiente no qual os médicos poderão fazer as suas experiências com os cadáveres, e dessa forma colocarão o saber médico na rota da objetividade.

Foucault não se sente à vontade com essa explicação e aponta a sua falsidade histórica, e sustenta a sua suspeita de falsidade com a apresentação de documentos e decretos legais que testemunham a favor de uma prática de dissecação de cadáveres como uma realidade consentida, mesmo autorizada pelas instâncias legais. Sendo tematizada num discurso público e efetivada numa prática consentida, antes do iluminismo, resta então denunciar a justificativa histórica apresentada, como inconsistente e falsa, “portanto, nenhuma escassez de cadáveres no século

XVIII, nem sepulturas violadas ou missas negras anatômicas; se está em pleno dia da dissecação” (FOUCAULT, 1994, p. 143). Essa falsificação histórica é interpretada por Foucault como uma justificativa retroativa, isto é, a partir do momento em que a medicina deu um passo avante em direção à necessidade de observação, fazendo com que os sintomas fossem explicados pelas lesões, conhecimento elaborado a partir da observação e manipulação dos cadáveres, buscou-se construir este quadro histórico explicativo movido por essa vontade de *justificação retrospectiva*, como denuncia Foucault: os médicos sempre sentiram e souberam da necessidade de dissecar cadáveres, mas eram reprimidos neste seu ardor investigativo.

Uma pergunta se impõe: sendo falsa essa explicação histórica, quais são as razões que se constituíram em impedimentos para o desenvolvimento da medicina anátomo-clínica? Se os cadáveres já eram desde há muito dissecados, então devemos buscar razões em outros planos, e não mais repetir a cantilena dos pares obscurantismo e luz, barbárie e civilização, conhecimento tateante e saber objetivo:

Nesta, e não nas velhas obsessões, jaz o recalque: a clínica, olhar neutro sobre as manifestações, frequências e cronologias, preocupada em estabelecer parentesco entre os sintomas e compreender sua linguagem, era, por sua estrutura, estranha a esta investigação dos corpos mudos e atemporais; as causas ou as sedes a deixavam indiferente: história e não geografia. Anatomia e clínica não têm o mesmo espírito: por mais estranho que possa parecer, agora que a coerência anátomo-clínica está estabelecida e enraizada no tempo, foi um pensamento clínico que durante 40 anos impediu a medicina de ouvir a lição de Morgagni. O conflito não é entre um saber jovem e velhas crenças, mas entre duas figuras do saber. (FOUCAULT, 1994, P. 144).

Foucault está convencido de que esta história deve ser contada de outra maneira, assimilando outros domínios, alargando o seu método pela introdução do que ele chama de “olhar etnológico” sobre as práticas discursivas. O que ele realiza neste texto de 63 está melhor descrito em um texto posterior:

Com efeito, se queremos que a história das ciências ou das ideias aceda a um maior rigor e possa articular-se com outras disciplinas como a sociologia ou a história econômica, é preciso, sem dúvida, deslocar seu domínio tradicional e seus métodos. É preciso tentar – sem que se possa evidentemente consegui-lo por completo – etnologizar o olhar que dirigimos aos nossos próprios conhecimentos: apreender não apenas a maneira como o saber científico é utilizado, mas o modo como são delimitados os territórios que domina, a maneira também como esses objetos se formam e são escandidos em conceitos. (FOUCAULT, 2011, p. 285).

Ao considerar que esta história muito particular de modificações decisivas na prática médica é escrita de modo quase naturalizado, obedecendo a um esquema recorrente que obedece a seguinte disposição: período de trevas imposto pelo obscurantismo, irromper das luzes na França ilustrada, como consequência a medicina retoma o seu caminho de experimentação rumo à objetividade. A etnologização do olhar implica em tomar distância do próprio saber, de suas explicações que quanto mais recorrentes mais naturalizadas, e focar outras dimensões da constituição de saber, rastrear com o auxílio de outras disciplinas que possibilitarão a compreensão

da constituição de um objeto do conhecimento e a sua tradução em um domínio conceitual. Procedendo dessa maneira não teremos mais a constituição de uma história presa à dinâmica de pontuar seus erros passados, de justificativas retrospectivas e a glorificação do presente, “ela será a análise de suas condições de existência, de suas leis de funcionamento e de suas regras de transformação” (FOUCAULT, 2011, p. 285). Portanto, não mais uma condenação de erros identificado com o passado, uma aceitação acrítica do presente e a garantia de uma marcha progressiva rumo à objetividade. Mas a tentativa de identificar a gênese de um discurso, o conjunto de instituições que regem o seu funcionamento e as suas transformações.

#### 4 | UMA TEORIA DO CONHECIMENTO INADEQUADA

A interpretação postulada aplica ainda um outro modelo explicativo bastante recorrente, pois “em uma primeira aproximação, poder-se-ia acreditar que só se trata de uma redução da distância entre o sujeito cognoscente e o objeto do conhecimento. O médico dos séculos XVII e XVIII não permanecia “à distância” do doente? ” (FOUCAULT, 1994, p. 155-156). A redução da distância entre o sujeito e o objeto do conhecimento tem como consequência imediata a ampliação da objetividade do conhecimento, pois os dados captados decorrem de uma experiência cada vez menos mediada por teorias e doutrinas e se oferecem diretamente à perscrutação do sujeito que busca conhecer um dado objeto. O progresso da observação, uma experimentação cada vez mais guiada por procedimentos científicos consagrados é a marca decisiva do conhecimento médico do final do século XVIII, esse processo apresenta elementos que denotam um avanço no plano da experimentação, “progresso da observação, cuidado em desenvolver e ampliar a experiência, fidelidade cada vez maior ao que os dados sensíveis podem revelar, abandono dos sistemas e teorias em proveito de um empirismo mais científico” (FOUCAULT, 1994, p. 156). Porém, não devemos nos deixar enganar pela presença dessas práticas que são efetivamente sinais de um refinamento da prática médica.

Nesse esquema explicativo há uma pressuposição que precisa ser explicitada para ser melhor contestada, a continuidade de um mesmo sujeito e de um mesmo objeto de conhecimento. Não se leva em consideração qualquer modificação no sujeito e no objeto envolvidos em processos de conhecimentos distintos, eles permanecem sempre os mesmos, porém a aproximação possibilita uma precisão naquilo que o objeto sempre revelou, mas não era captado por conta da distância interposta entre ele e o sujeito que o interrogava. Da mesma forma, o sujeito agora aproximado do seu objeto de conhecimento está apto a superar tudo aquilo que se interpõe entre ele e o seu objeto, afastar o que pode velar o seu acesso ao conhecimento objetivo e verdadeiro, porém devemos atentar que tal modelo explicativo é devedor de uma teoria do conhecimento que carrega a marca da continuidade. Foucault nos convida

a etnologizar o olhar e tentar descortinar uma outra trama para o saber:

O que se modifica, fazendo surgir a medicina anátomo-clínica, não é, portanto, a simples superfície de contato entre o sujeito cognoscente e o objeto conhecido; é a disposição mais geral do saber, que determina as posições recíprocas e o jogo mútuo daquele que deve conhecer e daquilo que é cognoscível. O acesso do olhar médico ao interior do corpo doente não é a continuação de um movimento de aproximação que teria se desenvolvido, mais ou menos regularmente, a partir do dia em que o olhar, que começava a ser científico, do primeiro médico se dirigiu, de longe, ao primeiro paciente; é o resultado de uma reformulação ao nível do próprio saber e não ao nível dos acontecimentos acumulados, afinados, aprofundados, ajustados. (FOUCAULT, 1994, p. 156-157).

Afasta-se definitivamente aquela pressuposição de que o sujeito e o objeto desde sempre configurados como tais colocariam como única novidade a observação agora permitida pela abertura dos cadáveres, esta aproximação do olhar médico do objeto de estudo, o corpo maculado pela doença agora na forma de cadáver, teria sido o único obstáculo transposto para que se tivesse acesso à verdade. Foucault considera que este modelo explicativo é uma transposição inadequada para o plano da história da medicina de uma teoria do conhecimento que mais oculta do que revela. O que irá permitir o surgimento da medicina anátomoclínica é muito mais do que uma modificação na relação sujeito e objeto.

## 5 | UMA NOVA DISPOSIÇÃO DO SABER

A formação do saber é radicalmente modificada na passagem da medicina clínica para a anátomoclínica, novas regras são instituídas e elas regulam a produção do conhecimento em superação direta das regras anteriormente vigentes. Assim, Foucault apresenta como o método das *identidades sintomáticas* é substituído pela *análise em extratos*, isto é, o conjunto de sintomas que configura a identidade de uma doença associada ao coração, só poderá ser devidamente separada pela anatomia que diagnosticará se pericardite ou aneurisma, por exemplo; a substituição do *registro das frequências* pela *demarcação do ponto fixo*, novamente uma passagem da sintomatologia contingente para o que será realmente necessário e suficiente, isto é, o ponto fixo que sempre será encontrado pela autópsia no tecido lesionado. O ponto a partir do qual a doença se disseminou, seu foco primitivo; por fim, como decorrência da regra anterior a *série cronológica* dos sintomas é substituída pela *ramificação do espaço lesional*, o que antes se observava na manifestação superficial e temporal dos sintomas agora poderá ser remetido para uma rede mais complexa organicamente identificada, assim, “a análise da percepção anátomo-clínica desvela três referências – localização, foco e primitividade – que modificam a leitura essencialmente temporal da clínica” (FOUCAULT, 1994, p. 159). O objeto do conhecimento, no caso o corpo mórbido, passa a ser constituído e analisado por um saber regido por um novo conjunto de regras. A percepção médica agora é animada pelo propósito de identificar e demarcar uma localização.

A disposição do saber sofre uma mutação na sua própria natureza, constituindo muito mais do que uma simples aproximação do mesmo sujeito ao mesmo objeto. O sujeito e o objeto do conhecimento não são mais os mesmos, eles agora são constituídos no âmbito dessas novas regras que operam uma descontinuidade com relação ao saber anterior, portanto reconfigurando ao mesmo tempo as práticas e os discursos. Muito mais do que um simples progresso e refinamento num mesmo campo discursivo.

Esta é a leitura proposta por Foucault para fundamentar o surgimento da medicina moderna a partir dos trabalhos de Bichat. O saber médico não mais diagnostica e classifica as doenças tomando como referência um espaço nosográfico ideal que funciona como um quadro geral de classificação no qual cada doença é reconduzida a esse modelo de classificação abstrato e encontraria o seu lugar natural. Opera-se uma inversão, agora a doença é perscrutada em um organismo doente e individual. De acordo com as novas regras que regem a constituição do saber médico, estabelecendo uma ruptura entre a clínica e a anátomoclínica, cada conjunto de sintomas deve ser relacionado aos pontos fixos, às redes complexas de tecidos constitutivos dos organismos, identificando as lesões subjacentes responsáveis pelos sintomas na superfície do corpo mórbido. Um conjunto de sintomas pode ser sempre enganador, pode remeter para um universo de patologias possíveis e aproximadas, mas o tecido lesionado identificado na autópsia não é enganador, não deixa dúvidas a respeito de qual patologia vitimou o indivíduo. O modelo botânico de classificação e ordenação de sintomas é substituído pelo exame direto dos tecidos orgânicos lesionados.

O olhar adestrado por um saber animado por novas regras agora poderá enxergar nos cadáveres abertos a doença inscrita nos tecidos lesionados de cada organismo individual, na singularidade de um corpo como uma complexa rede de tecidos orgânicos. A doença antes configurada e explicada por meio de um modelo geral de racionalidade classificatória, com Bichat se configura como uma realidade concreta que se manifesta nos tecidos lesionados de um organismo individual. Assim, o olhar médico não se limita mais a identificar sintomas e mapear doenças a eles associados, permanecendo na superfície do que se manifesta a uma racionalidade meramente classificatória, mas um olhar que atravessa o bloqueio dos sintomas e alcança os tecidos lesionados, e nele identifica o traço recorrente de cada patologia.

A linguagem utilizada para descrever o que se pode agora enxergar não é mais limitada a organizar o patológico segundo uma taxinomia previamente determinada e historicamente consagrada. O que *O nascimento da clínica* pretende nos fazer entender é que há um reordenamento geral do saber médico, a instauração de uma nova figura do saber médico, a anátomoclínica, que confronta uma outra figura do saber médico, a clínica: a mutação redireciona o foco do olhar fazendo-o afastar-se de uma visão restrita aos sintomas manifestados no espaço externo dos corpos doentes, sintomas descritos numa linguagem limitada a representar essa ordem

natural do mundo para um olhar capaz de perscrutar o espaço interno dos corpos onde a doença realmente se localiza e uma linguagem que diga com precisão o *ponto fixo* e o *espaço lesional* da enfermidade.

Essa mutação no saber médico está diretamente associada a função desempenhada pela compreensão da morte, pois o reordenamento do olhar médico será diretamente estruturado pelo papel da morte na manipulação dos cadáveres. Assim, Foucault convoca dois dos heróis de sua saga, o médico Bichat e sua sombra, a morte:

É por isso que só se procurava pensar na doença a partir do ser vivo ou de seus modelos (mecânicos) e seus constituintes (humorais, químicos); tanto o vitalismo quanto o antivitalismo nascem desta anterioridade fundamental da vida na experiência da doença. Com Bichat, o conhecimento da vida encontra sua origem na destruição da vida e em seu extremo oposto; é à morte que a doença e a vida dizem a sua verdade: verdade específica, irreduzível, protegida de todas as assimilações ao inorgânico pelo círculo da morte que as designa no que elas são. (FOUCAULT, 1994, p.166-167).

Essa inversão radical aqui assinalada é que possibilitará colocar o discurso médico em um espaço epistemológico requerido para os discursos científicos. Se antes a doença era pensada a partir da vida agora a vida e a doença são pensadas a partir da morte. Fica assinalado que “com Bichat, o olhar médico gira sobre si mesmo e pede à morte contas da vida e da doença; à sua mobilidade definitiva pede contas de seus tempos e seus movimentos (FOUCAULT, 1994, p. 167). Uma nova figura do saber se instaura e nela a morte ocupa o lugar principal, é a ela que o saber médico interroga para elucidar os signos indecifráveis das patologias que até então permaneciam mudos. A partir de Bichat o saber médico sofre esta mutação, toma a morte como a realidade que pode explicar a vida. Se antes a doença era analisada e explicada a partir de um modelo mecânico que colocava a vida em primeiro lugar, e depois assinalava a patologização dessa vida, agora “ em seu lugar, se articula uma figura triangular, de que o cume superior é definido pela morte. É do alto da morte que se podem ver e analisar as dependências orgânicas e as sequências patológicas” (FOUCAULT, 1994, p. 165). A morte, a vida e a doença se ordenam em posições que configuram uma ordem explicativa. Não mais a explicação mecânica assinalando que o indivíduo morre porque adoece, no seu lugar é posta uma nova figura do saber assinalando que o indivíduo adoece porque morre.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A análise assinalada por Foucault na história da medicina, identificada com a mudança da clínica para a anátomoclínica, é tornada possível quando um duplo movimento de renovação se instaura: o primeiro, dado no âmbito das funções institucionais, um reordenamento no plano histórico-social, caracterizado pela transformação no âmbito hospitalar que deixa de ser espaço por excelência de

atendimento aos necessitados para se transformar em um meio de produção de conhecimento e ensino. Os pacientes assistidos no atendimento hospitalar agora serão objetos de experiência e de saber, de um saber fundado na experiência; o segundo, realizado no âmbito da linguagem, dos discursos, instaurando uma nova correlação entre o que se vê e o que se diz, cuja marca será a vontade de objetividade, mas colocando a ênfase na força constituidora desse dizer que faz ver, dizer que funda o ver. Os discursos utilizados para nortear e dizer a experiência são ao mesmo tempo desveladores dessa mesma experiência.

Na nova experiência que Foucault chamou de “o espaço discursivo dos cadáveres” o olho clínico que perscruta os corpos abertos e as formulações discursivas utilizadas para descrever o que se está vendo e experienciando encontra o seu denominador comum e objetivo no espaço articulado da linguagem e da morte. Morte das atividades vitais, das funções orgânicas, de cada tecido e célula que parceladamente vai cessando as suas funções. Não mais a morte e a doença tomadas como realidades absolutas e metafísicas, “aparentadas com o mal”, mas uma experiência positiva, visível. Nos cadáveres abertos a doença é circunscrita em um espaço objetivo, pode ser submetida a fórmulas descritivas capazes de dizer a sua objetividade, pois esta integração epistemológica da morte na experiência médica confere à medicina seu estatuto de positividade e objetividade. Morte e doença, nesta ordem, se constituem como realidade inscritas na singularidade de cada indivíduo.

## REFERÊNCIAS

CASTRO, Edgar. **Vocabulário de Foucault**. Trad. Ingrid Müller Xavier. Belo horizonte: Autêntica Editora, 2009.

DREYFUS, Hubert L. & RABINOW, P. **Michel Foucault, uma trajetória filosófica: para além do estruturalismo e da hermenêutica**. Tradução Vera Porto Carrero. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

ERIBON, D. **Michel Foucault: uma biografia**. Trad. Hildegard Feist. São Paulo: Companhia das Letras, 1990.

FOUCAULT, Michel. **As palavras e as coisas**. Trad. Salma Tannus Muchail. São Paulo: Martins Fontes, 1992.

\_\_\_\_\_. **O nascimento da clínica**. Trad. Roberto Machado. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 1994.

\_\_\_\_\_. **A ordem do discurso**. Tradução Laura fraga de Almeida Sampaio. São Paulo: Loyola, 2003.

\_\_\_\_\_. **A arqueologia do saber**. Tradução Luiz Filipe Baeta Neves. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2005.

\_\_\_\_\_. **Arte, epistemologia, filosofia e história da medicina**. (Ditos e Escritos VII). Trad. Vera Lúcia Avellar Ribeiro. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2011.

## ANOMIA JURÍDICA ENQUANTO OBSTÁCULO AO DESENVOLVIMENTO DE EMPREENDIMENTOS SOCIAIS EM SAÚDE NO BRASIL

### **Francisco Edmilson Dias Araújo**

Bacharel em Administração; Professor da Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar (FACEP), Pau dos Ferros/RN; prof.admedm@gmail.com;

### **Antonia Lourenny Epifanio Souza**

Graduanda em Direito; Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN); lourennysouza@gmail.com;

### **Francisco Fernando Dias da Silva**

Graduando em Direito; Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar (FACEP); fernando.dias.silva@outlook.com.

**RESUMO:** Diante do complexo universo do capitalismo e dos desafios sociais gerados pela busca incessante da maximização do lucro, surgiram empreendimentos que buscam agregar à geração de valor financeiro também um atributo social. O termo negócio social é uma das muitas definições para esse tipo de empreendimento o que tem ganhado espaço nos países em desenvolvimento, visando resolver um problema social por meio da utilização de métodos de negócio. O presente estudo se dispôs a avaliar as dificuldades dos empreendedores sociais no Brasil, sobretudo no que se refere à ausência de regulamentação jurídica, através de uma pesquisa de revisão. Para isso, realizou-se uma revisão de literatura a partir de fontes secundárias de análise

documental com uma coleta de dados em meio eletrônico. Identificou-se que, mesmo sendo uma área de investimento recente, já existe um considerável número de iniciativas empreendedoras voltadas ao acesso à saúde, mas que encontram inúmeras dificuldades de caráter tributário e burocrático, sobretudo decorrentes da inexistência de uma legislação específica aplicada a esse modelo de negócio.

**PALAVRAS-CHAVE:** Problemas Sociais. Gestão em Saúde. Normas Jurídicas.

### **INTRODUÇÃO**

A prática de empreender é, sem dúvida, um dos grandes motores que movem a economia. Desde a pequena à grande organização, se encaixa nos mais diversos momentos que a economia enfrenta, o que pede criatividade e inovação como critério de sucesso na hora de abrir um novo negócio, devendo o empreendedor estar ciente dos riscos que o mercado traz e preparado para enfrentá-los.

Schumpeter (1997) estabelece um vínculo direto do empreendedorismo com a inovação e o desenvolvimento econômico, definindo-o como uma forma de introduzir novas técnicas, novas ideias, novos produtos, novos recursos ou novas formas na organização. Assim, é

aproveitar novas oportunidades em novos cenários, conquanto Morin (2015) avalia que o sistema econômico que vigora atualmente é constantemente marcado pela instabilidade e pela crise, devido à forma tradicional do capitalismo, pautada apenas na geração e maximização do lucro, o que levou à geração de vários desafios sociais.

Esses desafios levaram ao aparecimento de formas organizacionais alternativas, com novos modelos pautados na geração de algum valor social ou ambiental além do valor econômico, constituindo-se como uma forma de promover soluções e respostas ao reducionismo economicista (MORIN, 2015). Um exemplo disso é o empreendedorismo social que se apresenta como os demais tipos, ligado à inovação e à criatividade, mas cuja diferenciação se encontra na sua atuação coletiva e na geração do seu produto final, tendo como principal objetivo alcançar um impacto social.

Muhammad Yunus, criador do termo “negócio social” defende que o propósito desse tipo de empreendimento é utilizar métodos de negócios (incluindo criação e venda de produtos ou serviços) para resolver um problema social, no qual “o princípio de maximização dos lucros é substituído pelo princípio do benefício social. Em vez de acumular o maior lucro financeiro possível – para ser desfrutado pelos investidores – a empresa social procura alcançar objetivos sociais” (YUNUS, 2010, p. 37), sendo que o lucro gerado deve ser novamente investido para crescimento da organização, de modo a criar um negócio autossustentável.

Com isso, esse modelo de negócio se torna propulsor de grandes transformações e mudanças na sociedade e, por vezes, passa a ser confundido com outros tipos de organizações de caráter filantrópico, como ONGS por exemplo, que sobrevivem de doações.

No entanto, Yunus (2010) alerta que, apesar de não visar a maximização do lucro, o negócio social se diferencia dos demais tipos de organizações sem fins lucrativos pelo fato de se tratar de uma organização com atividades que geram dinheiro, mas que o seu objetivo de negócio principal é a superação da pobreza ou de problemas sociais que são prejudiciais para as pessoas e a sociedade, existentes em áreas como educação, saúde, acesso à tecnologia, habitação e ainda serviços financeiros, meio ambiente, entre outros.

Além disso, para ser considerado negócio social, o empreendimento precisa atender a requisitos como (YUNUS, 2010): atingir a “base da pirâmide” (classes D e E), promover inovação disruptiva e catalítica (desconstruir conceitos, criar oportunidades e distribuição de capital), gerar impacto social (mudanças significativas ou duradouras nas pessoas) e apresentar potencial de escalabilidade (permitir-se crescer, multiplicar, replicar e alcançar cada vez mais pessoas).

Nesse sentido, Bastos, Vasconcellos e Teodósio (2013, *apud* SILVA, 2016) tratam que os negócios sociais (inclusivos), por estarem ligados essencialmente ao combate à pobreza se adequam bem a países emergentes como o Brasil, tendo grande relevância como objeto de estudo acadêmico e representando uma chance

real de combater o cenário de pobreza que pode ser identificado em várias regiões no país.

No entanto, por se tratar de um tema relativamente novo em discussão na realidade brasileira, percebe-se ainda uma escassez de estudos e a ausência de legislação específica para os empreendimentos de impacto social. Este último fator pode ser compreendido como anomia que, na concepção de Rosa (2004), em seu significado etimológico descreve a falta de lei, ou falta de normas de conduta, sendo um dos conceitos de maior utilidade para o estudo dos fenômenos da normatividade jurídica.

Assim, o presente trabalho trata-se de um estudo de revisão de pesquisas sobre as dificuldades dos empreendedores sociais no Brasil, notadamente no que diz respeito à ausência de enquadramento jurídico específico para os negócios sociais ou inclusivos. Portanto, este estudo tem como objetivo avaliar as dificuldades enfrentadas pelos empreendedores sociais da área de saúde no Brasil, decorrente da ausência de regulamentação legal específica para esse tipo de negócio.

## PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Adotou-se como método a revisão de literatura ou revisão bibliográfica, caracterizada por Alves-Mazzotti (2002) como tendo dois propósitos básicos: a construção de uma contextualização para o problema e a análise das possibilidades presentes na literatura consultada para a concepção do referencial teórico da pesquisa.

A partir disso, utilizou-se a técnica de análise documental que, conforme avaliam Richardson et al (1999), consiste em uma série de operações que visam estudar documentos no intuito de compreender circunstâncias sociais e econômicas de modo a tornar compreensível o conteúdo expresso nos documentos usados para o *corpus* da pesquisa.

Realizou-se um estudo com coleta de dados a partir de fontes secundárias, por meio da pesquisa em meio eletrônico, sendo inicialmente realizada uma busca avançada no portal [bvsalud.org](http://bvsalud.org), da Biblioteca Virtual em Saúde (BVS) - plataforma integrada que inclui bases de dados nacionais e internacionais, tais como: MEDLINE, LILACS e SciELO. Para a busca dos artigos, usaram-se os seguintes termos: “Empreendedorismo Social” e “Negócios Sociais” relacionados a “Saúde”.

Constatada a ausência de literatura específica sobre a temática, a pesquisa foi direcionada pela ferramenta Google Acadêmico, priorizando-se produções científicas que tratassem da temática e fossem vinculadas a instituições de ensino superior, de modo a garantir a credibilidade das informações. Dessa forma, adotaram-se como critérios de inclusão: textos em português, trabalhos na íntegra que tratassem da temática e que fossem escritos nos últimos cinco anos (2013-2017).

## RESULTADOS E DISCUSSÃO

Foram avaliadas duas pesquisas em nível de graduação, que tratam sobre o cenário dos negócios inclusivos no Brasil: Silva (2016) que faz um mapeamento desses negócios por áreas de atuação; e Bornhausen (2017) que discute os desafios jurídicos e possibilidades de enquadramento.

O primeiro estudo identificou duzentos negócios, das mais variadas áreas, sendo que 24 (vinte e quatro) deles possuem como ramo de atuação a área da Saúde; identificou-se ainda outros das áreas de Tecnologia Assistiva (4) e Sustentabilidade (9) que também estão relacionados com questões da área da saúde, apresentando potenciais soluções para problemas recorrentes na sociedade.

Quanto ao segundo estudo, observou-se que os empreendimentos sociais não são contemplados na legislação brasileira vigente, ficando entre as legislações aplicáveis ao privado e ao filantrópico, cada uma regida por uma norma jurídica diferente.

Dessa forma, o empreendimento social pode se enquadrar tanto em uma Sociedade por Quotas Limitadas (Ltda.) como em uma Sociedade Anônima (S.A.), ou estar entre a estruturação de uma Empresa Individual de Responsabilidade Limitada (EIRELI) e uma Organização da Sociedade Civil de Interesse Público (OSCIP), dependendo da sua constituição. Nessas condições, por vezes se faz sendo necessária a inscrição em duas personalidades jurídicas diferentes para evitar incorrer em ilegalidade, mas o que aumentam a carga tributária e as exigências legais particulares a cada um desses negócios.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Percebe-se que, apesar de ser uma área bem jovem no Brasil, já existe uma quantidade significativa de iniciativas empreendedoras voltadas à melhoria do acesso à saúde, sendo apoiadas por instituições como o Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas (SEBRAE).

No entanto, identifica-se também a ausência de uma terminologia única e uma legislação específica que regule os negócios de impacto social, o que cria uma série de dificuldades de caráter burocrático e tributário para o empreendedor, podendo limitar o aumento do número de empresas nesse formato.

Portanto, considera-se necessária a mudança na legislação para incentivar empreendedores com iniciativas governamentais que favoreçam o desenvolvimento de mais negócios desse tipo, visto que se mostram promissores e têm grandes benefícios para o país, atuando para redução dos problemas sociais.

## REFERÊNCIAS

ALVES-MAZZOTTI, A. J. O método nas ciências sociais. In: ALVES -MAZZOTTI, A. J.; GEWANDSZNAJDER, F. **O método nas ciências naturais e sociais: pesquisa quantitativa e qualitativa**. São Paulo: Pioneira Thomson Learning, 2002. p. 109-187.

BORNHAUSEN, R. A. K. **Desafios Jurídicos dos Negócios de Impacto Social no Brasil**. 2017. 75 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Direito) - Centro de Ciências Jurídicas: Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC), Florianópolis, 2017.

MORIN, E. **A via para o futuro da humanidade**. 2. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2015.

ROSA, F. A. M. **Sociologia do direito: o fenômeno jurídico como fato social**. 17.ed. rev. e atual. Rio de Janeiro: Zahar, 2004.

RICHARDSON, R. J. et al. **Pesquisa Social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

SILVA, C. S. **Mapeamento de Negócios de Impacto Social e Organizações Congêneres no Brasil**. 2016. 37 p. Trabalho de Conclusão de Curso (Graduação em Administração) - Centro Universitário FEI: Universidade de São Paulo (USP), São Paulo, 2016.

SCHUMPETER, J. A. **Teoria do desenvolvimento econômico: uma investigação sobre lucros, capital, crédito, juro e o ciclo econômico**. Trad. Maria Sílvia Possas. São Paulo: Nova Cultural, 1997.

YUNUS, M. **Criando um negócio social: como iniciativas economicamente viáveis podem solucionar os grandes problemas da sociedade**. Rio de Janeiro: Elsevier, 2010.

## TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL NO TRATAMENTO DOS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

**João Marcos Ferreira Gonçalves**

Faculdade do Futuro, Manhuaçu - MG

**Eduardo Luiz Muniz Medeiros**

Faculdade de Ciências e Educação do Espírito Santo, Manhuaçu - MG

**Ítalo Moreira Leite**

Faculdade do Futuro, Manhuaçu - MG

**João Paulo de Paiva Ramos**

Faculdade do Futuro, Manhuaçu - MG

**RESUMO:** O desenvolvimento cognitivo é uma sequência de procedimento poderosos para solução de problemas, juntamente com um conjunto eficiente de estruturas conceituais de conhecimento, reunindo a neurociência um importante papel de avaliação e compreensão deste desenvolvimento. Para que o desenvolvimento cognitivo ocorra é indispensável que a criança passe por sistemas específicos como o de ensino e aprendizagem e durante este processo, a criança pode ser frustrada devido aos transtornos do neurodesenvolvimento, impedindo-a de arquitetar padrões de cognição. A TCC trabalha o processo de estimulação a partir de técnicas e testes padronizados que se adequam a cada caso, demonstrando ser eficiente nas intervenções, porém pouco se encontra na literatura a abordagem cognitivo-comportamental associada diretamente aos

canais da aprendizagem. O objetivo do trabalho foi avaliar as pesquisas relacionadas sobre a terapia cognitivo-comportamental no tratamento dos transtornos específicos da aprendizagem.

**PALAVRAS-CHAVE:** Transtornos específicos de aprendizagem; Desenvolvimento cognitivo; Terapia cognitivo-comportamental.

### COGNITIVE-BEHAVIORAL THERAPY IN THE TREATMENT OF SPECIFIC LEARNING DISORDERS

**ABSTRACT:** Cognitive development is a powerful procedure sequence for problem solving along with an efficient set of conceptual frameworks of knowledge, bringing together neuroscience an important evaluation and understanding role of this development. For cognitive development to occur, it is essential for the child to go through specific systems such as teaching and learning, and during this process, the child may be frustrated due to neurodevelopmental disorders, preventing him from designing patterns of cognition. TCC works the stimulation process based on standardized techniques and tests that are adequate for each case, demonstrating that it is efficient in the interventions, but little is found in the literature the cognitive-behavioral approach associated directly with the learning channels. The aim of

this study was to evaluate the cognitive-behavioral therapy related research in the treatment of specific learning disorders.

**KEYWORDS:** Specific learning disorders; Cognitive development; Cognitive behavioral therapy.

## 1 | INTRODUÇÃO

Desenvolvimento cognitivo refere-se à capacidade cerebral de um indivíduo, junto com ela se desenvolvem os processamentos primários e secundários neste processo que ocorre a aprendizagem, tanto externa quanto interna, as informações começam a se deslocar no cérebro permitindo que assimilamos informações do meio que estamos e são processos determinados biologicamente, dependendo de mecanismos cerebrais inatos e automatizados [...] que vão moldando a cognição e o comportamento decorrentes de sua mobilização (SANTANA et al., 2006). Seu desenvolvimento, a criança constrói vários e diferenciados esquemas que tendem a formar combinações, dando origem às estruturas cognitivas, que traduzem uma forma particular de equilíbrio na interação do indivíduo com o ambiente (SANTANA et al., 2006).

A neurociência tem desenvolvido vários métodos, para se trabalhar e avaliar as funções cognitivas, compreendendo assim o desenvolvimento do indivíduo típicos ou atípicos, com os avanços em técnicas de neuroimagens abrindo assim um caminho para entendermos os transtornos mentais (RANGÉ et al, 2011), trazendo uma compreensão dos biomarcadores-chave, para prevenção de patologias (RANGÉ et al, 2011). Contudo, a neurociências se associa ao desenvolvimento cognitivo, onde que o nosso cérebro se desenvolve com sua base biológica, aumentando nossa capacidade de aprender exercendo uma função guia e de comando sobre as informações a serem transmitidas (COSENZA, 2011).

A abordagem cognitivo-comportamental trabalha os pensamentos, baseado em uma compreensão de cada paciente com suas crenças, e seus padrões de comportamentos, onde que a abordagem produz de várias formas as mudanças cognitivas (pensamentos, emoções e comportamentos) (BECK, 2013), a abordagem cognitivo-comportamental atua dentro das bases fisiológicas, podendo haver uma integração de estudos experimentais com grande evidências de eficácia, para tratamento de diversos transtornos de cunho biológico, Psicológicos e Sociais (RANGÉ et al, 2011).

Sendo assim, para que o desenvolvimento cognitivo ocorra é necessário que a criança passe por processos específicos como de ensino e aprendizagem. Pois o processo de ensino é um método que consiste em procedimentos e técnicas necessários para que haja o arranjo e controle da condição do ambiente que assegura a transmissão e recepção de informações (OSTERMANN & CAVALCANTI, 2010). Já o processo de aprendizagem se dá de uma forma individual e conceitual do indivíduo

e de seu meio que ele se encontra, pois, todo conhecimento provém das experiências formadas pelos órgãos dos sentidos, sendo associadas umas às outras, dando lugar ao conhecimento (NEVES & DAMIANI, 2006). Com isso, para que tal processo ocorra depende de componentes específicos que são da própria criança e de sua capacidade de armazenamento, motivação, foco e das estratégias metacognitivas e cognitivas que são selecionar as ideias e fazer mapas, rever e ajustar as estratégias, sendo assim para que possa realizar a atividade com as habilidades necessárias e suficientes para levar adiante dentro das condições mais amplas de aprendizagem, sua apropriação do conhecimento específico que se pretende alcançar (ZANELLA, 1994).

Com isso, a criança desenvolve fisicamente e cognitivamente, porém ela pode apresentar dificuldades na aprendizagem como no caso do transtorno específico da aprendizagem que, de acordo com a Associação Psiquiátrica Americana (2014), em seu Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais DSM – V:

“As dificuldades de aprendizagem iniciam-se durante os anos escolares, mas podem não se manifestar completamente até que as exigências pelas habilidades acadêmicas afetadas excedam as capacidades limitadas do indivíduo (p. ex., em testes cronometrados, em leitura ou escrita de textos complexos longos e com prazo curto, em alta sobrecarga de exigências acadêmicas) (Associação Psiquiátrica Americana, 2014)”.

Contudo, também estão inclusos no DSM – V (2014) seguintes dificuldades apresentadas pelas crianças:

“1. Leitura de palavras de forma imprecisa ou lenta e com esforço (p. ex., lê palavras isoladas em voz alta, de forma incorreta ou lenta e hesitante, frequentemente adivinha palavras, tem dificuldade de soletrá-las).

2. Dificuldade para compreender o sentido do que é lido (p. ex., pode ler o texto com precisão, mas não compreende a sequência, as relações, as inferências ou os sentidos mais profundos do que é lido).

3. Dificuldades para ortografar (ou escrever ortograficamente) (p. ex., pode adicionar, omitir ou substituir vogais e consoantes).

4. Dificuldades com a expressão escrita (p. ex., comete múltiplos erros de gramática ou pontuação nas frases; emprega organização inadequada de parágrafos; expressão escrita das ideias sem clareza).

5. Dificuldades para dominar o senso numérico, fatos numéricos ou cálculo (p. ex., entende números, sua magnitude e relações de forma insatisfatória; conta com os dedos para adicionar números de um dígito em vez de lembrar o fato aritmético, como fazem os colegas; perde-se no meio de cálculos aritméticos e pode trocar as operações).

6. Dificuldades no raciocínio (p. ex., tem grave dificuldade em aplicar conceitos, fatos ou operações matemáticas para solucionar problemas quantitativos) (DSM-V, 2014)”.

Obtém-se na literatura diversas psicopatologias que são bem recebidas pela

intervenção da terapia cognitivo-comportamental como a depressão, transtornos de ansiedade (fobia específica, transtorno do pânico, transtorno de ansiedade social, transtorno de estresse pós-traumático) transtorno opositor desafiador (TOD) e o transtorno obsessivo compulsivo (TOC). O modelo de terapia também é utilizado no tratamento do transtorno de déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) como coadjuvante com a psicofarmacologia, e tem se mostrado altamente eficaz nas intervenções clínicas. O TDAH influencia indiretamente os canais da aprendizagem e as práticas da terapia minimizam os danos involuntários sobre a aprendizagem. Uma vez que a personificação da terapia ajuda o indivíduo com TDAH a melhorar os quesitos de aprendizagem, existe uma carência da literatura a respeito da terapia cognitivo-comportamental agindo diretamente sobre os transtornos específicos de aprendizagem. Com tal consolidação, esse trabalho propõe averiguar as publicações científicas sobre as práticas cognitivo-comportamentais diretamente a aprendizagem, contribuindo também com pesquisadores e com a comunidade científica.

## 2 | CONCEITOS HISTÓRICOS E CONTEMPORANEOS DOS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DA APRENDIZAGEM

As dificuldades de aprendizagem vêm sendo protagonizada desde o século XIX (BOSSOLAN & MARTINELLI, 2011), o nascimento se deu nos Estados Unidos da América e Canadá e a terminologia vem do inglês **learning disabilitye** (BARBOSA, 2015, grifo nosso). Em estudos, Sánchez (1998) evidencia que o histórico das dificuldades de aprendizagem se deu em três etapas significativas: etapa de fundação, que abrange todo percurso anterior a entidade oficial do campo; os anos iniciais do campo, desde a criação até a contemporaneidade e enfim o momento de projeção remetendo-nos a uma aproximação que objetiva o futuro e as novas possíveis abordagens (BOSSOLAN & MARTINELLI, 2011).

Com o surgimento das dificuldades de aprendizagens, manifestou-se a demanda de novas áreas específicas para contribuir com os estudos das ciências médicas, peculiarmente a neurologia (BOSSOLAN & MARTINELLI, 2011). A busca pelo novo âmbito de estudo chamou a atenção do psicólogo Samuel Kirk que já possuía notório conhecimento sobre os déficits intelectuais na escrita e leitura, designando tais desordenamentos diretamente relacionados as questões ambientais, familiares e educativas, onde tais indivíduos exigiam um modelo de atendimento diferenciado (BARBOSA, 2015).

Atualmente o DSM – V (2014) classifica os transtornos específicos de aprendizagem como transtornos do neurodesenvolvimento de origem biológica, onde que os mesmos transtornos podem se manifesta por influências ambientais sejam elas de cunho familiar ou escolar, lesões cerebrais ou ainda por desequilíbrio químico. A anunciação de um desses fatores, expressa uma certa incapacidade do

cérebro perceber e processar as informações sejam elas verbais ou não verbais (BARBOSA, 2015).

### 3 | OS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM

Os transtornos de aprendizagem se caracterizam por sua base neurológica, que são ativas durante o aprendizado, prejudicando a leitura, escrita e aritmética, acometendo cerca de 5 a 15% das crianças em fase escolar (BARBOSA, 2015). Para o CID – 10, Classificação de transtornos mentais e de comportamentos define como estes distúrbios de aprendizagem estão dentro da categoria de transtornos do desenvolvimento psicológico, mais especificamente, como transtornos específicos do desenvolvimento das habilidades escolares e dentro dessa categoria estão a dislexia, a disgrafia, a discalculia (FRANCESCHINI et al, 2015).

Os contratempos desencadeiam uma série de processos que produz uma atmosfera não favorável ao seu modo de aprender, conduzindo a criança a trajetória do fracasso escolar. Cada indivíduo possui seu ritmo e estilo de aprender, que estão diretamente ligados aos modelos culturais e as condições socio-históricas que podem contribuir ou não às demandas escolares (LIMA, 2014). As escolas que eram para apresentar um espaço significativa, estão dando prioridade aos resultados no final do processo, resultados aos quais não competem ao real desempenho dos alunos (BARBOSA, 2015), como afirma Patto (2015), as escolas partem do princípio de que a criança domina certos conceitos elementares que são bases para aprendizagem. Perante o estudo descrito por Delduque (2016), os docentes terminam a graduação sem conhecimento dos transtornos específicos de aprendizagem, no qual o professor com formação em letras não compreende o que é dislexia ou disortográfica, da mesma forma, o professor de matemática lecionara desconhecendo o que é discalculia.

### 4 | TRANSTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAGEM COM PREJUÍZOS NA LEITURA (DISLEXIA)

Descrita pela primeira vez no século XIX pelo oftalmologista alemão Rudolf Berlin e difundida em 1896 pelo físico britânico Pringle Morgan como cegueira verbal congênita (ROTTA et al, 2016). O DSM- V (2014) descreve a dislexia como um termo alternativo para referência aos padrões de dificuldade de aprendizagem, caracterizado por problema no reconhecimento preciso ou fluente de palavras, problemas de decodificação e dificuldades de ortografia (precisão na leitura de palavras, velocidade ou fluência da leitura compreensão da leitura), como também é importante ressaltar qualquer dificuldade que estejam presentes como na compreensão da leitura ou no raciocínio matemático.

A compreensão textual se dá por processos ascendentes **Bottom-up**, tais

processos desencadeiam os significados de palavras, formações de proposições e a execução de algumas interferências. Neste cenário, estrutura-se uma intercomunicação de vocabulários de significância coerente para a interpretação do contexto, conhecida processo **Top-Down** (SALLES et al, 2016). O cérebro do disléxico apresenta uma imperfeição no hemisfério esquerdo posterior que o desequilibra principalmente na conversão dos grafemas aos fonemas e recombinação dos sons da fala (DEHAENE, 2012).

Os contratempos da escrita e leitura podem vir acompanhados por outros distúrbios como problemas de reconhecimento das palavras, inversão de letras, prejuízo na memória imediata e operacional, disfunção quanto à organização, desorientação espacial e temporal, atraso em atividades escolares, demora na diferenciação de certos sons entre vogais e consoantes (ALVES, 2014). Estas dificuldades intercedem em todo o percurso acadêmico do indivíduo, frustrando-o e favorecendo comorbidades nas esferas emocionais, causando angústia, ansiedade e insegurança (RECKZIEGEL & STEIN, 2016).

## **5 | TRANSTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAGEM COM PREJUÍZOS NA EXPRESSÃO ESCRITA (DISORTOGRAFIA)**

A disortografia geralmente está agregada a dislexia (PENTEADO et al, 2016), a conectividade entre os dois transtornos pode promover um diagnóstico equivocado, pois o profissional ao perceber que a criança não apresenta dificuldades na leitura, desconsidera a dislexia sem considerar a disortografia, pois ponderam que a correção dos erros ortográficos serão familiarizados no futuro, desviando a criança de um tratamento (PONÇADILHA, 2016). O manual DSM – V (2014), descreve a disortografia acatando agravos na ortografia, conveniência na gramática, pontuação e discernimento quanto a organização da expressão escrita.

Vala salientar que este transtorno não está associado a um desleixo do sujeito, mas de um atraso cognitivo almejado para sua idade e escolaridade (DÖHLA & HEIM, 2015). Exterioriza-se na ineficiência de organização de textos coesos e coerentes, apresentado múltiplos erros gramaticais. Ressalta-se, ainda, o repulso para execução de trabalhos escolares, falta de vigor na hora do estudo, cadernos e atividades incompletas, no adulto a dificuldade reflete na insegurança em entrevistas de emprego e apatia por desafios profissionais (ROTTA, et al, 2016). Cabe aqui acentuar que o déficit que sensibiliza a ortografia não alveja diretamente grafia, este é nomeado como disgrafia (BARBOSA, 2015).

## **6 | TRANSTORNO ESPECÍFICO DE APRENDIZAGEM COM PREJUÍZO NA ARITMÉTICA (DISCALCULIA)**

A aritmética é uma prática cerebral de extrema complexibilidade, pois uma simples operação elementar e habitual envolve uma rede de mecanismos cognitivos de ativação no processamento gráficos e verbais, reconhecimento numérico bem como sua representação simbólica, apuração visuoespacial, estimulação da memória de curto e longo prazo (ROTTA et al, 2016). Discalculia é um termo facultativo empregado às pessoas que caracterizam dificuldade no raciocínio e precisão do senso numérico, memorização de fatos aritméticos, fluências de cálculos (DSM – V, 2014).

O transtorno não pode ser moldado unicamente com base em uma escolaridade grosseiramente inadequada ou deficiências intelectuais (CID – 10, 2011), e não pode ser confundida com inabilidade dos conceitos matemáticos básicos como a contagem, a obstrução surge quando a criança falha em interpretar dados numéricos (TISSER et al, 2018). A natureza destes prejuízos relaciona-se principalmente ao comprometimento da lateralidade esquerda e das áreas temporoparieto-occipitais, a primeira alveja o giro angular, interferindo no processamento de numerais verbais, a segunda influencia seu epicentro no giro fusiforme responsável pelo processamento de numerais arábicos (SANTOS et al, 2015).

Manifesta-se em dificuldade seriadas como ordenação e espaçamento inapropriado dos números em multiplicações e divisões; transpor números para local adequando na realização de cálculos; leitura de números com multidígitos; reconhecimento de sinais operacionais e separação lineares e fraca memória para fatos numéricos (ROTTA et al, 2016). O docente responsável por lecionar os conteúdos matemáticos, ao perceber os indícios de defasagem, deve-se a ter se a dificuldade é de origem cognitiva ou metodológica. O não entendimento ou a não obstrução da discalculia suscita o desencadeamento das áreas emocionais, cognitivas, neurológicas, influenciando a criança por todos percursos de aprendizagem acadêmica (SILVA et al, 2017).

## **7 | CONCEITOS HISTÓRICOS E CONTEMPORANEOS DA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL (TCC)**

A gênese da terapia cognitivo-comportamental (TCC) decorreu nos Estados Unidos na década de 1970, instigando alguns conceitos quanto à eficácia da teoria psicanalítica para os transtornos mentais (RANGÉ et al, 2011). Idealizada por Aaron T. Beck, convictuado aos estudos sobre depressão, inferiu que os portadores de depressão possuíam em comum cognições negativas e distorcidas (principalmente pensamentos e crenças), entendido sobre os fatos elaborou um modelo de tratamento

moldado de uma psicoterapia estruturada de curta duração, com foco no teste de realidade do pensamento depressivo do paciente, direcionando-o para solução de problemas atuais e conversão de pensamentos e comportamentos ditos como inadequados e/ou inúteis. Obtendo êxito pelo modelo idealizado outros estudiosos também adotaram o modelo de terapia e alcançaram sucesso (BECK, 2013).

A construção teórico-prática de Beck propõe que a consciência é o nível mais alto de cognição, atua como estado consciente e, encontrando-se consciente, tende-se a estar atento, condição a qual orienta o indivíduo a tomar decisões racionalmente. Este processo cognitivo assume a cognição e a emoção diretamente associadas ao reflexo de comportamento, uma vez que o ser humano perenemente equaciona a magnitude intrínseca dos acontecimentos do meio em que está (agentes estressores, comentários ou ausência de comentários dos outros, tarefas a serem feitas e outras cognições), repercutindo as condutas sociais (WRIHT et al, 2008).

Fundamenta-se em dez princípios: a formulação em desenvolvimento contínuo dos problemas do paciente; requer uma aliança terapêutica sólida; enfatiza a colaboração e a participação ativa; é orientada para os objetivos e focada nos problemas; foca inicialmente no presente; tem como objetivo ensinar ao paciente a ser seu próprio terapeuta e envolve a prevenção de recaídas; visa ser limitada no tempo; é estruturada independente do diagnóstico ou do estágio do tratamento; ensina o paciente a autocriticar pensamentos e crenças disfuncionais e, por fim, utiliza de técnicas para conversão do pensamento, humor e comportamento. Destaca-se, ainda, que a terapia deve se adequar a cada indivíduo, reeditando formulações cognitivas, crenças e estratégias comportamentais que caracterizam um transtorno específico (BECK, 2013).

## **8 | CONCEITOS E AVALIAÇÃO PARA TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL (TCC) COM CRIANÇAS E ADOLESCENTES**

O processo de avaliação infantil deve-se flexibilizar de acordo com as reais competências de desenvolvimento da criança, pois os progressos cognitivos estipulados pelos manuais encontram-se mediados por faixa teóricas que podem ser invasivas, neste sentido é importante que o primeiro contato com o terapeuta seja com os pais ou responsáveis legais a fim de se organizar relatos não discordantes e confiáveis (RANGÉ et al, 2011). Preocupa-se, no primeiro momento da sessão, desempenhar e preestabelecer uma psicoeducação sobre a cognitivo-comportamental, orientando-os simploriamente sobre o desenvolvimento do trabalho e as diretrizes éticas relevantes (BUNGE et al, 2015).

É imprescindível que o regime de avaliação siga medidas padronizadas que deve cingir pais e professores, cativando, dessa forma, os resultados, progressos e futuras intervenções ligadas ao prognóstico, uma vez que pais e professores são

atores empíricos em termos de questões do desenvolvimento (PETERSEN et al, 2011). Como afirma o mesmo autor, para a efetiva competência do tratamento é vital que o diagnóstico esteja articulado a ele.

O sistema de Avaliação dos Testes Psicológicos (Satepsi) é o órgão responsável por disponibilizar e atualizar a base de dados padronizada para os responsáveis da área de psicologia. Os testes contidos no Satepsi seguem intransigentes critérios que partem desde a inteligência dos manuais até a normatização brasileira (RANGÉ et al, 2011). A TCC utiliza ferramentas que são testes ou escalas psicológicas que avaliam personalidade, humor, autoconceito e autocontrole, habilidade sociais, testes ou escala que avaliam o comportamento e, neuropsicológicos para avaliação da memória, inteligência e funções executivas (atenção, percepção e controle inibitório) e outras ferramentas de cunho pedagógico (PETERSEN et al, 2011).

Emprega-se para o levantamento prognóstico escalas para aferir problemas de saúde mental e aspectos adaptativos e mal adaptativos na infância e na adolescência, dimensionando caracteres sobre possíveis problemas de comportamentos, esta escala mencionada e conhecida como Child Behavior Checklist (CBCL). Outras escalas seriamente admitidas é a Schedule For Afectivi Disorders end Schizophrenia for Scool-Age Children (K-SADS), Development end Well Being Assessment (DAWBA) e a Strenghs end Diffculties Questionnaire (SDQ) (RANGÉ et al, 2011).

A configuração processual da avaliação psicológica manuseando testes neuropsicológicos intencionais pragmáticos aos processos cognitivos (inteligência, memória e funções executivas), uma vez que avaliação neuropsicológica parte do exercício cerebral, investigando prováveis traumas do desenvolvimento, inquerindo, também, nos problemas de aprendizagem (RANGÉ et al, 2011). Ressai-se a pratica neuropsicológica as baterias de testes como Escalas Wechsler para crianças (WISC – IV) no qual mensura o fator geral de inteligência, velocidade de processamento, raciocínio fluido e memória de trabalho, ademais há outros testes em consonância como Teste Computadorizado de Atenção – Versão visual (TCA – vis), no viés da falta de atenção e hiperatividade (PETERSEN et al, 2011).

## **9 | TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTO NO TRATAMENTO DO TRANSTORNO DE DÉFICIT DE ATEÇÃO/HIPERATIVIDADE (TDAH)**

O TDAH é um transtorno do neurodesenvolvimento delineado por graduações de desatenção, desorganização e /ou hiperatividade – impulsividade (DSM – V, 2014). O primeiro informe clínico na literatura científica sobre o transtorno, que hoje nominamos como TDAH, sucedeu no ano de 1902 com o pediatra George Still que batizou o termo “déficit do controle moral” para descrever o comportamento das crianças de personalidade exageradamente ativas e desatenciosas, outras expressões surgiram com o decorrer do tempo como “dano cerebral mínimo” e

“disfunção cerebral mínima” e, somente em 1980 com o lançamento do DSM-III, que a sentença TDAH foi empregada para designar o quadro clínico (RANGÉ, 2011).

Na primeira metade do século XX estudos pertinentes a neurologia e à psicologia da aprendizagem constataram que crianças anunciadoras da tríade do TDAH (desatenção, hiperatividade e impulsividade) apresentavam constante dificuldade em conservar informações, porém apresentavam concomitantemente, inteligência preservada (BONADIO & MORI, 2013) e, tem sido nas últimas décadas, um dos preponderantes temas estudados pela psicologia (SALLES et al, 2016).

Ainda que intitulado como transtorno do neurodesenvolvimento e obstar a aprendizagem, não é classificado como transtorno específico de aprendizagem, pois as competências de leitura, escrita e aritmética (intrínsecas à aprendizagem) habitam em perfeitas condições (AMORIM, 2018). Trata-se de uma disfunção executiva, secundária a um déficit do controle inibitório (RANGÉ, 2011). As funções executivas circunscrevem uma categoria de desempenho demasiadamente refinado, cêntricos ao autocontrole, influenciando diretamente às destrezas sociais e controle da própria vida, desservindo o funcionamento adaptativo (PETERSEN & WAINER, 2011). Tais desequilíbrios sensibilizam a aprendizagem indiretamente (AMORIM, 2018).

É germinado de uma multiplicidade coeficientes em um agrupamento de aspectos neurobiológicos e ambientais, sucedendo-se de uma peculiaridade altamente complexa. É marcado clinicamente por diversas amplitudes dos sintomas e, geralmente, associa-se a comorbidades graves como ansiedade, depressão, transtorno oposição desafiador (TOD) e Conduta, portanto este transtorno necessita não somente de treino cognitivo, mas também de auxílio medicamentoso (SALLES et al, 216).

Embora a intervenção via fármacos seja a primeira a ser adotada para indivíduos portadores do TDAH, este manipulado de modo eremítico não tem demonstrado muita efetividade (PETERSEN & WAINER, 2011). As substâncias são determinantes para a melhora do quadro clínico, entretanto interagem apenas nos fatores neuroquímicos. As ocorrências de baixo estima, problemas interpessoais, aversão quanto às atividades escolares, dificuldades com organização e planejamento não são retificadas apenas com a terapêutica farmacológica, aluindo a qualidade de vida dos portadores (RANGÉ, 2011).

Evidencia-se, então, uma base terapêutica cognitivo-comportamental coadunada ao tratamento medicamentoso, a TCC é circunspecta nas estratégias que acompanham a criança no controle e na inibição da impulsividade, alcançando novas habilidades e, por conseguinte, transmudando comportamentos não harmonizados. Embora não se possa afirmar, ainda, qual o melhor modelo de tratamento para o TDAH, pressupõe-se, a partir de alguns estudos aplicados, que a consonância da TCC aos fármacos procria expressivos resultados ao quadro clínico da criança (PETERSEN & WAINER, 2011).

O exercício da TCC contorna a psicoeducação, organização de metas coerentes

e a consolidação dos resultados alcançados (PETERSEN & WAINER, 2011), variadas técnicas são adotadas para o desígnio, destacando-se o treino de autoinstrução, pacificando sobre as dificuldades de atenção; treino de resolução de problemas, agindo no controle inibitório; modelação e dramatização, onde o terapeuta serve de exemplo para a resolução de problemas, expondo seus pensamentos; planejamento e cronograma, auxiliando o paciente a organizar suas tarefas, compromissos e lazer; automonitoramento, a própria criança avalia seu comportamento, marcando-os, se necessário, em formulário de registro comportamental (RANGÉ, 2011).

Outro constituinte da terapia é direcionado aos treinos das habilidades sociais, coadjuvando a criança a ser mais assertiva, esquivando-se de prováveis hostilidades e a se redimir por algum ato não adequado resguardando-a, dessa forma, a autopunição. Um dos modelos convencionais para o manejo de crianças com TDAH foi apresentado por Kendall em 1992, a proposta cingi o uso de técnicas de solução de problemas congregadas ao treino de autoinstrução e das habilidades sociais (PETERSEN & WAINER, 2011). Dessa forma a TCC tem sido referência psicoterápica por seguir padrões e protocolos que podem ser reproduzidos por diferentes pesquisadores, alicerçada em evidências que podem ser facilmente aferidas (SALLES et al, 2016).

## **10 I TERAPIA COGNITIVO-COMPORTAMENTAL NO VIÉS DOS TRANSTORNOS ESPECÍFICOS DE APRENDIZAGEM (TEA)**

A TCC abraça um conjunto de técnicas com intuito de transmutar comportamentos, interpretando-os de acordo com a interferência do campo emocional, empenhando-se em conduzir autonomia ao paciente na administração de seu comportamento. Feito isso, embarca-se, se necessário, as abordagens neuropsicológicas, delineando o perfil cognitivo da criança concordante às capacidades de aprendizagem e fundado aos resultados, circunscrever as melhores estratégias para a intervenção (ABRISQUETA-GOMEZ et al, 2012).

Entendida que o sistema cognitivo apresenta atuação convicta sobre nossas emoções e comportamentos e que o modo como pactuamos com o meio externo influencia acentuadamente os padrões de pensamento e emocionais (WRIGHT et al, 2008). A TCC assume que o não comunicar do transtorno nutre a sustentação dos pensamentos disfuncionais, preservando a dificuldade, neste sentido, a terapia propõe que a criança exercite frente ao ambiente externo o ensaio das práticas aprendidas em terapia, exercitando a prática das novas cognições, fazendo-a que a sobreponha a emoção (ABRISQUETA-GOMEZ et al, 2012). Neste momento a TCC coadjuva no desenvolvimento de uma nova leitura de mundo (SILVA, 2014).

A intervenção deve centralizar na pessoa e não nos déficits, valorizando suas competências e habilidades (BARBOSA, 2015). A reabilitação neuropsicológica

em transtornos do neurodesenvolvimento apóia-se em técnicas cognitivo-comportamentais, a criança e frequentemente exposta a assumir estímulos de uma atitude positiva perante as próprias dificuldades e das capacidades de superá-las (SANTOS, et al 2015).

A criança com transtorno específica de aprendizagem com prejuízo na leitura (dislexia) dispões de infinita vontade de aprender, dessa forma a TCC amplifica a autoestima, resgatando uma nova autoimagem fazendo assim uma reflexão consciente de seus pensamentos, uma metacognição. Administrando junto com a criança rotinas de vida diária (agendas, cronogramas e lembretes), fazendo com que a criança adquira uma auto regra para os estudos, o profissional da abordagem traduz e ensina como traduzir os conceitos abstratos para exemplos que envolvem o cotidiano da forma mais simples e concreta, com os quais a criança convive (LAGGER & PROENÇA, 2009).

O terapeuta pode contar também com auxílio de uma equipe multidisciplinar (fonoaudiólogos, psicopedagogos e acompanhamento médico geral), podendo assim ser constituído um exercício a cada momento de que as particularidades se demonstram ativas e a se fazer o encerramento arquitetado uniformemente (ROTTA et al, 2016; ROTTA et al, 2018). Devido a TCC ser flexível e se moldar cada indivíduo criando e adaptando cada estratégia e o plano de ação sobre o transtorno (SILVA, 2014), há também o reconhecimento da sociedade que a leitura e a escrita são fundamentais para quem almeja o âmbito profissional, as pessoas com dislexia podem encontrar mecanismos para alcançar o âmbito profissional e social, ao receber as orientações adequadas a tempo (ROTTA et al, 2016; ROTTA et al, 2018).

A disortografia em crianças é sucedida por erros ortográficos de caráter linguístico-perceptivo, visoespacial e visoanalítico referente às regras ortográficas. Submetido ao tratamento há outras características consideráveis na escrita (SILVA, 2014). Não se deve trabalhar somente um modelo concreto, mas uma gama de técnicas colhendo assim a correção dos erros ortográficos, a percepção auditiva, visual e espaciotemporal junto ao processo de memória auditiva e visual. Existe uma vinculação de sintomas semelhantes entre a disortografia e a dislexia (AFONSO, 2010) e devido a possível analogia, a TCC pode atuar sobre a atenção, levando a memória ao trabalho da metacognição sobre o aprendizado (LAGGER & PROENÇA, 2009).

Ainda no contexto da disortografia, é importante que se trabalhe aspectos relacionados a discriminação de ruídos, distinção e conservação de ritmos, tons e melodias, reconhecimento de formas gráficas, detecção de erros e de percepção de figura-fundo. Quanto às dificuldades de organização e estruturação espacial é interessante que trabalhe exercícios de identificação espacial como: direita/esquerda, cima/baixo, frente/trás e para os embarços linguístico-auditiva exercícios de fonemas isolados, sílaba e soletração, análise de frases e dinâmicas que enriquecem o léxico e vocabulário da criança (BARBOSA, 2015).

O transtorno com prejuízos na matemática (discalculia) sobressai indícios ligados a atenção, memória, autoestima e habilidades sociais, deixando prescrita a relevância de uma investigação diagnóstica clara, pois afeta a consolidação de memórias ligadas a horários e números e/ou a coordenação motora fina (PERETTI & ZAGO, 2009). A criança acometida por este transtorno deve trabalhar com uma equipe interdisciplinar pautando assim na reabilitação e comprometimentos aritméticos e potencializando as habilidades intactas (SANTOS et al, 2015).

A discalculia compromete diretamente a percepção visoespacial, quantidade, ordens e tamanho, desse o conjunto das percepções se assemelham as dificuldades de associar fatos corriqueiros como, o trabalho com números, letras e figuras (ROTTA et al, 2016). A abordagem TCC, atua sobre o estabelecimento de objetivos e relação colaborativa, uma vez que os pensamentos disfuncionais e suas crenças dificultam, podendo assim interferir nas dificuldades pessoais e interpessoais, caracterizando uma das fontes de dificuldade do estudante (OLIVEIRA et al, 2013), com isso a parceria multidisciplinar para eficácia da reabilitação, a equipe deve contar com psicopedagogo, neurologista e Neuropsicólogo (PERETTI & ZAGO, 2009).

## 11 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em face das exposições apresentadas no estudo, torna-se imprescindível o conhecimento do desenvolvimento cognitivo circunscrita na abordagem dos transtornos específicos de aprendizagem, para os docentes orientando-os sobre as falhas do desenvolvimento neurobiológico que se convertem nas dificuldades de aprendizagem e, tendo este conhecimento, o professor assume a figura de mediador entre o prodígio e o fracasso escolar e acadêmico. Os responsáveis possuindo o entendimento de tais dificuldades podem buscar ajuda terapêutica para seus filhos no viés da abordagem cognitivo-comportamental que se difere por apresentar flexibilidade a cada indivíduo. Persiste, então, analisar os conhecimentos dos professores acerca do assunto, para isso uma pesquisa quantitativa deve ser desenvolvida e aplicada a fim de explorar o quão estão antenados sobre a temática, bem como as formas de intervenção. O modelo terapêutico cognitivo-comportamental se sustenta em técnicas e testes que anunciam ser eficientes no tratamento do TDAH, no entanto essas mesmas técnicas e testes podem ser adaptados para os transtornos específicos de aprendizagem, mudando apenas a forma de contato com o paciente e, mesmo assim, pouco se escuta falar sobre a abordagem da cognitivo-comportamental associada diretamente a aprendizagem, ocasionando um déficit literal de conteúdo. Uma vez que a TCC apresenta ser eficiente no tratamento do TDAH que acomete também as áreas da aprendizagem, por que não utilizá-la diretamente sobre os transtornos específicos de aprendizagem.

## REFERÊNCIAS

- ABRISQUETA-GOMEZ, Jacqueline. Cols. *Reabilitação neuropsicológica: Abordagem interdisciplinar e modelos conceituais na prática clínica*. Porto Alegre: Artmed, 2012.
- AFONSO, Maria L. P. *Disortografia: Compreender para intervir*. Dissertação apresentada à Escola Superior de Educação de Paula Frassinetti para obtenção do grau de mestre em Ciências da Educação, especialização em Educação especial. MCE, 2010.
- ALVES, Cleto A. Produção didático-pedagógico. *A dislexia no contexto escolar: Subsídios e alternativas para o trabalho pedagógico com o aluno disléxico*. Ponta Grossa - PR, 2014.
- AMORIN, Cacilda. *TDAH e transtornos de aprendizagem: para entender melhor as dificuldades de aprendizagem*. SP: IPDA: Instituto Paulista de déficit de atenção. 2018. Disponível em: <<https://dda-deficitdeatencao.com.br/tdah/problemas-aprendizagem.html>>. Acesso em: 11 de outubro de 2018.
- ASSOCIAÇÃO Psiquiátrica Americana. *Manual Diagnostico Estatístico de Transtornos Mentais V*. Santana, Porto Alegre RS: Ed Artmed, Vol. 05, p. 01 - 948, 2014.
- BECK, Judith S, *Terapia Cognitivo-Comportamental Teoria e Prática*. Porto Alegre: Artmed, Ed.: 2, 2011.
- BARBOSA, Priscila S. *Dificuldades de aprendizagem*. São Luiz – MA: UemaNet, 2015.
- BONADIO, Rosana A. A; MORI, Nerli N. R. *Transtorno de déficit de atenção/hiperatividade: Diagnostico e pratica pedagógica*. Maringá: Editora da Universidade Estadual do Maringá, 2013.
- BOSSOLAN, Marília; MARTINELLI, Selma C. *Dificuldades de aprendizagem: levantamento bibliográfico e análise de estudos na UNICAMP*. Campinas SP: UNICAMP, 2011.
- BUNGE, Eduardo; SCANDAR, Mariano; MUSICH, Francisco; CORREA, Gabriela. Orgs. *Sessões de psicoterapias com crianças e adolescentes: Erros e acertos*. Novo Hamburgo: Rio de Janeiro, 2015.
- CLASSIFICAÇÃO de Transtornos mentais e de comportamento da CID – 10: *Descrições clínicas e Diretrizes Diagnosticas* – Coord. Organiz. Mund. Da Saúde, Porto Alegre: Artmed, 2011.
- CONSENZA, Ramon M; GUERRA, Leonor B., *Neurociências e educação como o cérebro aprende*. Porto Alegre: Artmed, 2011.
- DEHAENE, Stanislas. *Os neurônios da leitura: Como a ciência explica a nossa capacidade de ler*. Porto Alegre: Penso, 2012.
- DELDUQUE, Marilza Org. *A neurociência na sala de aula: Uma abordagem neurobiológica*. Rio de Janeiro: Wak Editora, 2016.
- DÖHLA, D., HEIM, S. *Developmental dyslexia and dysgraphia: What can we learn from the one about the other?*. *Frontiers in Psychology*, 6: 2045. 2015.
- FRANCESCHINI, Belinda T; ANICETO, Gabriela; OLIVEIR, Sabrina D; ORLANDO, Rosimeire M. *Distúrbios de aprendizagem: disgrafia, dislexia e discalculia*. Batatais SP: Educação, v. 5, n. 2, 2015.
- LAGGER, Kelly C. F; PROENÇA, Isolina. *Dislexia e terapia comportamental cognitiva: Uma proposta de tratamento*. Campinas – SP, 2009.
- LIMA, Francisco R. *Entrelace entre dificuldades de aprendizagem e produção do fracasso escolar: Algumas ponderações teórico-práticas*. Psicologia. PT O Portal dos Psicólogos, 2014.

- NEVES, Rita. A; DAMIANI, Magda. F. *Vygotsky e as teorias da aprendizagem*. Pelotas RS: Unirevista, Vol. 1, nº 2, p. 1 – 10, 2006.
- OLIVEIRA, Clarissa T; DIAS, Ana C. G; PICCOLOTO, Neri M. *Contribuição da terapia cognitivo-comportamental para as dificuldades de adaptação acadêmica*. Relato de Pesquisa: Revista Brasileira de Terapias Cognitivas, vol. 9(1), 2013.
- OSTERMANN, Fernanda; CAVALCANTI, Cláudio. J. H. *Teorias de Aprendizagem*. Rio Grande do Sul: Universidade Federal Do Rio Grande Do Sul – Instituto De Física, p. 1 – 40, 2010.
- PATTO, Maria H. S. *A produção do fracasso escolar: histórias de submissão e rebeldia*. São Paulo: Intermeios, Ed.: 4, 2015.
- PENTEADO, Juliana O. A; PADIAR, Gláucia R; PAGLIARIN, Keina P. P. D; PEREIRA, Ludmila F. R. *A disortografia como dificuldade de aprendizagem específica*. CONIC SEMESP: 16º Congresso Nacional de Iniciação Científica, 2016.
- PERETTI, Lisiane; ZAGO, Adriane. *Discalculia – transtorno de aprendizagem*. Erechim – RS: Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai das Missões - URI- Campus de Erechim Departamento de Ciências Exatas e da Terra Curso de Matemática, 2009.
- PONÇADILHA, Jaila C. N. *Disortografia: Das concepções de professores e gestores às práticas pedagógicas e medidas educativas*. Porto: Universidade Fernando Pessoa, 2016.
- RANGÉ, Bernard & Cols. *Psicoterapias cognitivo-comportamentais: um diálogo com a psiquiatria*. Porto Alegre: Artmed, Ed.: 2, 2011.
- RECKZIEGEL, Vanessa A; STEIN, Deise S. *Dislexia e seus impactos na vida escolar e social*. UCEFF: 7º Seminário de Iniciação Científica de Pedagogia-3º Seminário Institucional Interdisciplinar PIBID, 2016.
- ROTTA, Newra T; OHLWEILER, Lygia; RIESGO, Rudimar S. *Transtornos de aprendizagem: abordagem neurobiológica e multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, ed.: 2, 2016.
- ROTTA, Newra, T; BRIDI-FILHO, César A; BRINDI, Fabiane R. S. Orgs. *Plasticidade cerebral e aprendizagem: Abordagem multidisciplinar*. Porto Alegre: Artmed, 2018.
- SALLES, Jerusa F; HAASE, Vitor G; MALLOY-DINIZ, Leandro F. Org. *Neuropsicologia do desenvolvimento: Infância e adolescência*. Porto Alegre: Artmed, 2016.
- SANTANA, S. M., ROAZZI, A., DIAS, M. G. B. B. *Paradigmas do desenvolvimento cognitivos: uma breve retrospectiva*. Pernambuco: Estudos de Psicologia, vol. 11(1), p. 71 – 78, 2006.
- SANTOS, Flavia H; ANDRADE, Vivian M; BUENO, Horlando, F. A. Orgs. *Neuropsicologia hoje*. Porto Alegre: Artmed, Ed.: 2, 2015.
- SILVA, Graciela N; SANTOS, Anderson O; OLIVEIRA, Camila S. *Uma abordagem sobre as dificuldades de aprendizagem em matemática e a discalculia do desenvolvimento*. IV – SIRSSE: Seminário internacional de representações sociais, subjetividade e educação. VI – SIPO/CATEDRA UNESCO: Seminário internacional sobre profissionalização docente. 2017.
- SILVA, Juliana A. *Eficácia de programas de intervenção na dislexia*. Lins – SP: Unisaesiano, 2014.
- TISSER, Luciana. Cols. *Transtornos psicopatológicos na infância e na adolescência*. Novo Hamburgo – RJ: Sinopsys, 2018.

WRIGHT, Jesse H; BASCO, Monica R; THASE, Michael E. *Aprendendo a terapia cognitivo-comportamental: Um guia ilustrado*. Porto Alegre: Artmed, 2008.

ZANELLA, Andréa. V. *Zona de desenvolvimento proximal: análise teórica de um conceito em algumas situações variadas*. Santa Catarina: Temas psicol. Vol. 2 no 2 Ribeirão Preto agos, p. 97 – 109, 1994. Disponível em: <<http://pepsic.bvsalud.org/pdf/tp/v2n2/v2n2a11.pdf>>. Acessado em: 09 de outubro de 2015.

## PROJETO DE INTERVENÇÃO COLETIVA: PROPOSTA PARA FORMAÇÃO MÉDICA ATUAL

### **Lucas Nunes Meireles**

Centro Universitário UNIFACIG  
Manhuaçu – Minas Gerais

### **Gabriela de Oliveira Carvalho**

Centro Universitário de Belo Horizonte - UniBH  
Belo Horizonte – Minas Gerais

### **Rafaela Lima Camargo**

Centro Universitário UNIFACIG  
Manhuaçu – Minas Gerais

### **Yolanda Schiavo Schettino de Oliveira Borges**

Centro Universitário UNIFACIG  
Manhuaçu – Minas Gerais

### **Roberta Mendes Von Randow**

Centro Universitário UNIFACIG  
Manhuaçu – Minas Gerais

### **Tatiana Vasques Camelo dos Santos**

Centro Universitário UNIFACIG  
Manhuaçu – Minas Gerais

**RESUMO:** O presente artigo refere-se a um relato de experiência acerca de Projeto de Intervenção Coletiva realizado durante a disciplina de Políticas Públicas de Saúde em parceria com a disciplina de Saúde e Sociedade no primeiro período do Curso de Medicina do Centro Universitário UNIFACIG no ano de 2017. O cenário de atuação do grupo foi a Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro Matinha, localizada na cidade de Manhuaçu, região da

Zona da Mata Mineira com uma população equivalente a 79.574 (IBGE, 2010). Foi realizado Diagnóstico Situacional com objetivo de conhecer os dados epidemiológicos, principais problemas e as principais necessidades de saúde da comunidade atendida pela unidade. A partir da análise dos dados encontrados, foi elaborado e executado em parceria com a equipe da Estratégia de Saúde da Família (ESF) projeto de Educação em Saúde. A estratégia de educação em Saúde foi realizada durante os meses de maio e junho de 2017, por meio de campanhas, palestras e distribuição de panfletos seguida de orientação coletiva e individual voltada para a prevenção das Doenças Respiratórias.

**PALAVRAS-CHAVE:** Medicina comunitária; Perfil epidemiológico; Educação em Saúde.

### COLLECTIVE INTERVENTION PROJECT: PROPOSAL FOR CURRENT MEDICAL TRAINING

**ABSTRACT:** This article refers to a long-term report on the evolution of Collective Intervention throughout the discipline of Public Health Policies in partnership with the Health and Medicine Service and the first year of the Medicine Course of UNIFACIG University Center in year of 2017 The group's performance

was the Matina Basic Health Unit, located in the city of Manhuaçu, Mata Mineira region with a population equivalent to 79,574 (IBGE, 2010). This is a diagnostic situation in the epidemiological data, main problems and health needs in portability. Based on the analysis of the case data, a partnership with the Family Health Strategy (FSE) was developed and participated in the Health Education project. A health education strategy was carried out during the months of May and June 2017, through campaigns, lectures and distribution of books of collective and individual orientation directed to the prevention of Respiratory Diseases

**KEYWORDS:** Community medicine; Epidemiological profile; Health education.

## 1 | INTRODUÇÃO

O presente artigo refere-se a um relato de experiência acerca de Projeto de Intervenção Coletiva realizado durante a disciplina de Políticas Públicas de Saúde em parceria com a disciplina de Saúde e Sociedade no primeiro período do Curso de Medicina do Centro Universitário UNIFACIG no ano de 2017. O cenário de atuação do grupo foi a Unidade Básica de Saúde (UBS) do bairro Matinha, localizada na cidade de Manhuaçu, região da Zona da Mata Mineira com uma população equivalente a 79.574 (IBGE, 2010).

A Unidade Básica de Saúde (UBS) – Matinha, localizada em Manhuaçu – MG pertencente a Zona da Mata Mineira, com uma população de 79.574 habitantes, sendo 40.384 mulheres e 39.190 homens, localizados 64.839 habitantes na zona urbana e 14.735 habitantes na zona rural, possui uma área equivalente a 628,318 km<sup>2</sup>, densidade demográfica de 126,65 habitantes/km<sup>2</sup> e um PIB total de R\$1.480 bilhão (IBGE, 2010).

Para realização do diagnóstico situacional juntamente com o estudo do perfil epidemiológico da população local, foi necessário conhecer e analisar o nível de escolaridade, taxa de saneamento básico, número de gestantes, idosos, crianças, mulheres, condição econômica, crenças e costumes comuns entre outras características dos moradores. Esse tipo de análise é imprescindível para que haja resolubilidade nas ações de saúde.

Neste contexto, cabe considerar que as propostas para reorientação do modelo assistencial surgiram a partir do movimento de Reforma Sanitária Brasileira que culminou com a institucionalização do SUS por meio da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988). O processo de consolidação do SUS vem ocorrendo por meio de movimentos sociais, de um aparato legislativo que evidencia a defesa dos princípios do SUS nos diversos âmbitos de atenção à saúde e pelo cotidiano daqueles que “fazem” e que “são” o SUS, profissionais e usuários que compõem a dinâmica dos serviços públicos de saúde no Brasil. Mesmo diante da existência de diferentes propostas que visam à reorientação do modelo assistencial advindas do SUS, como a Estratégia de Saúde da Família (ESF), ainda hoje persistem desafios. O modelo

atual permanece ainda focado na assistência a condições agudas dos agravos à saúde e segue, orientado por uma lógica “hospitalocêntrica” (PAIM et al., 2011).

Tal mudança envolve a formação dos profissionais de saúde e a busca por intervenções em saúde que valorizem o indivíduo no processo de cuidado. A educação em saúde constitui-se em uma ferramenta para viabilização de ações direcionadas à promoção e prevenção da saúde de indivíduos, famílias e comunidades. A educação em saúde possui característica transformadora se considerada a corresponsabilização do indivíduo, família e/ou comunidade e a interação entre o indivíduo e profissional propiciando troca de saberes. As diretrizes Nacionais dos cursos da área de saúde preconizam a necessidade de formação de profissionais capazes de desenvolver novas tecnologias para educação em saúde, valorizar e implementar ações que visem a melhoria da qualidade de vida; constituindo assim, um desafio para os profissionais da área.

Neste sentido, este artigo tem como objetivo relatar projeto de intervenção coletiva realizado por meio de diagnóstico, planejamento, execução e avaliação de estratégia de educação em saúde realizada por acadêmicos do Curso de Medicina UNIFACIG, como atividade proposta pela disciplina de Políticas Públicas de Saúde em parceria com a disciplina de Saúde e Sociedade no 1º semestre de 2017.

## 2 | METODOLOGIA

O presente artigo desenvolveu-se por meio de um relato de experiência acerca de projeto de intervenção realizado por acadêmicos do 1º período do curso de Medicina UNIFACIG durante o primeiro semestre do ano de 2017 sob supervisão da docente responsável pela disciplina.

A primeira etapa apresenta diagnóstico situacional com dados do contexto municipal (indicadores gerais), dados da Unidade de Saúde e da população coberta pela equipe de Estratégia de Saúde da Família (ESF).

Na sequência, apresenta-se dados da estratégia de educação em saúde planejada a partir dos dados do diagnóstico e em conjunto com a equipe de ESF da Unidade e executada durante grupos operativos realizados na unidade de saúde.

Para tanto, foi realizada aplicação de questionários a população, contendo seis questões que permitia a informação dos entrevistados sobre a quantidade de copos de água que utilizava durante o dia, se costumava deixar as janelas abertas durante o decorrer no dia, quantas vezes ficou resfriada no ano anterior, quantidade de pessoas que residem na casa, se possui algum problema respiratório e se o cartão de vacinação encontra atualizado.

Desenvolveu uma amostragem por conveniência, em que os entrevistados foram pessoas presentes na reunião que ocorre mensalmente com profissional do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF), sendo escolhidos de forma não

aleatória.

O estudo obteve uma amostra populacional de aproximadamente 100 pessoas em meio a uma população de cadastrados na UBS – Matinha igual a 3746 que estão distribuídos em nove micro áreas as quais abrangem os bairros Matinha, Pinheiro, Monte Alverne, Coqueiro Rural e Córrego São Sebastião.

### **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

#### **3.1 Indicadores gerais**

##### *3.1.1 Indicadores de saneamento básico*

A autarquia municipal responsável pelos serviços de abastecimento de água é a SAAE - Serviço Autônomo de Água com sede em Manhuaçu. O abastecimento de água atende as áreas urbanas da sede, dos distritos e alguns povoados. A população não atendida encontra-se na área rural e utilizam água de mina, poços rasos e poços tubulares tratando a água com cloro, fervura e principalmente filtração lenta doméstica. De acordo com o censo (IBGE 2010), 92,5% da população era atendida com serviço de abastecimento de água.

O sistema de coleta do esgoto sanitário atende a todas as áreas urbanas da sede do município todos os distritos e algumas localidades, sendo o mesmo lançado nos rios e córregos. De acordo com o censo (IBGE 2010) 71,0% da população utilizava rede geral de esgoto ou pluvial; 18,1% rios e córregos; 5,9% fossa rudimentar; 2,0% fossa séptica; 1,8% vala; 1,0% outro tipo de escoadouro; e 0,2 % sem qualquer tipo de instalação.

A coleta urbana de lixo comum é realizada diariamente. Nos distritos e comunidades rurais o lixo comum é coletado duas vezes por semana. O destino dos resíduos é a “Usina de Reciclagem”, onde o material é separado podendo ser reaproveitado, enterrado ou incinerado. Atualmente recolhe cerca de 90 toneladas diariamente. Em 2010 (censo IBGE) 85,9% da população era atendida pelo SAMAL; 11,0% queimava o lixo; 2,0% jogava o lixo em terreno baldio; 0,7% dava outro destino ao lixo; e 0,3% enterrava; e 0,1% jogava nos rios e córregos (SECRETÁRIA DE SAÚDE DE MANHUAÇU, 2014).

##### *3.1.2 Indicadores de educação*

A cidade de Manhuaçu apresenta uma taxa de analfabetismo de 5088 pessoas (8,6% da população) maiores de 15 anos. Essa taxa pode ser calculada pela divisão do total da população analfabeta com mais de 15 anos com a população total maior de 15 anos. Nesse sentido, a expectativa de anos de estudo até atingir a maioridade é 9,13 anos. Já na população adulta, apresenta-se: 10,8% é considerado analfabeto

funcional; 51% tem ensino fundamental incompleto; 13,1% tem ensino fundamental completo; 18,1% tem ensino médio completo; e 7% tem ensino superior completo (ATLAS DE DESENVOLVIMENTO HUMANO NO BRASIL, 2013).

### *3.1.3 Indicadores de condições de vida*

A cidade de Manhuaçu-MG apresenta um IDH municipal igual a 0,689, valor classificado como médio pela escala de desenvolvimento proposto pelo PNUD, com esse dado a cidade está localizada na posição ducentésimo nonagésimo segundo (292º) em relação às cidades do estado de Minas Gerais (IBGE, 2010).

Em relação ao IDHM de longevidade Manhuaçu apresenta resultado igual a 0,8939, permitindo classificá-la entre as cidades com índice muito alto, além disso ocupa a posição ducentésimo nonagésimo primeiro (291º) em relação as cidades do estado de Minas Gerais (IBGE, 2010).

Já em relação IDHM de renda Manhuaçu apresenta com resultado igual a 0,692, o qual corresponde a médio, permitindo assim, a posição ducentésimo decimo (210º) em relação as cidades do estado de Minas Gerais. A incidência de pobreza na cidade, atinge, aproximadamente, 18,469 habitantes de um total de 79,574 (IBGE, 2010).

## **3.2 Diagnóstico situacional – sobre a unidade de ESF e a população coberta**

### *3.2.1 Localização*

A Unidade cujo Cadastro Nacional de Estabelecimento de Saúde (CNES) 2785730, funciona há dezessete anos e está localizada na Rua Santa Mônica, número 55, bairro Matinha, Manhuaçu, Minas Gerais. A estrutura física é composta por uma casa locada e rearranjada para os procedimentos, devido a isso não comporta mudanças na infraestrutura física que atenda às necessidades dos profissionais e dos pacientes. Além disso, a unidade não é adaptada quanto ao acesso a diversos tipos de usuários, como gestantes, idosos e deficientes físicos, uma vez que já no início do prédio nota-se a ausência de rampas, dificultando a mobilidade.

### *3.2.2 Estrutura física da Unidade de ESF*

O primeiro pavimento é composto por uma garagem, que funciona como sala de espera seguida de uma escada que dá acesso ao segundo pavimento, no qual localiza-se a recepção, seguida da sala de remédios e pré-consulta, além da sala da enfermeira conjugada ao consultório ginecológico, que possui um banheiro. Ao lado desses encontra-se mais três salas, uma de nebulização, uma de curativos e o almoxarifado, além de um painel contendo o cartão de ponto dos funcionários.

Ainda no segundo pavimento, encontra-se o consultório médico, um banheiro,

a sala de imunização e ao lado dessa um consultório odontológico inativo. Por fim, no terceiro pavimento está a cozinha e o vestiário. Atualmente, essa unidade possui 3746 cadastrados que estão distribuídos em nove micro áreas as quais abrangem os bairros Matinha, Pinheiro, Monte Alverne, Coqueiro Rural e Córrego São Sebastião.

### *3.2.3 Equipe da Estratégia de Saúde da Família*

A Estratégia de Saúde da Família (ESF) tem o objetivo desempenhar ações de promoção de saúde, prevenção, recuperação, reabilitação e agravos mais frequentes. E para isso, são realizadas por meio do trabalho de equipe multiprofissional, a qual é responsável pelo acompanhamento da população abrangente. A unidade conta com 1 equipe composta por: 01 Enfermeira/coordenadora, 01 Auxiliar administrativo, 08 Agentes de Saúde e 01 Auxiliar de serviços gerais. Conta ainda com o apoio de 01 Psicóloga, 01 Nutricionista, 01 Educadora Física, 01 Assistente Social, 01 Farmacêutica e 01 fisioterapeuta que fazem parte do Núcleo de Apoio à Saúde da Família (NASF).

### *3.2.4 Sistema de agendamento da UBS*

O sistema de agendamento funciona por meio dos agentes comunitários, podendo cada agente marcar dois pacientes diariamente (agendados por grupo) e os pacientes que chegam espontaneamente e passam pela triagem (Demanda espontânea). Entre esses são distribuídas vinte vagas por dia, no total. Os exames laboratoriais ofertados totalizam sessenta por semana, sendo os principais sangue, fezes e urina. Além disso, existem os testes rápidos, que são destinados a diagnosticar hepatite B (anti-HBe) e C (anti-VHc), sífilis e HIV, testes realizados a fim de obedecer a meta estabelecida pelo Ministério da Saúde, a qual equivale a vinte testes mensais.

Já o preventivo é realizado por meio de exames ginecológicos, distribuição de preservativos, imunizações como contra a gripe, HPV e palestras, que objetivam conscientizar a população sobre os mais variados temas, como os malefícios da dependência dos psicofármacos, a proteção contra Doenças Sexualmente Transmissíveis - DST'S, entre outros.

### *3.2.5 Programas*

Para a efetivação dessas ações são realizados programas baseados nas necessidades das comunidades como HiperDia, que destina-se ao acompanhamento de portadores de hipertensão artéria e/ou diabetes mellitus; atenção à saúde da mulher, com ações voltadas para o acompanhamento clínico-ginecológico, planejamento familiar, atenção obstétrica e neonatal qualificada e humanizada, aleitamento exclusivo; insulino dependente na qual acompanha pessoas portadoras

de diabetes mellitus tipo 1. Além disso, os profissionais da unidade realizam a visita domiciliar, que visa à assistência ao paciente por meio do acompanhamento dos cuidados à saúde.

#### 4 I ESTRATÉGIA DE EDUCAÇÃO EM SAÚDE

A educação em saúde teve como objetivo aproximar da realidade dos moradores do bairro, realizando estratégia sobre prevenção e controle de doenças respiratórias. Neste sentido, buscou-se orientar os indivíduos em relação aos cuidados com a saúde, sobretudo a prevenção, com medidas simples, econômicas e eficazes. A estratégia foi planejada e executada juntamente com profissionais da unidade e do NASF, durante os grupos operativos que ocorrem na unidade.

Para tanto, foi realizada a aplicação de questionário a fim de identificar os principais hábitos dos indivíduos da comunidade acerca da prevenção de doenças respiratórias. Os dados coletados por meio dos questionários foram compilados, e posteriormente realizada a construção dos gráficos.

De acordo com o gráfico 1, quanto ao consumo de água por dia, 39% dos entrevistados referiram que bebem 4 copos de água por dia, 30% que bebem 8 copos, 18% que bebem 12 copos e 14% referiram que bebem mais de 12 copos de água por dia.

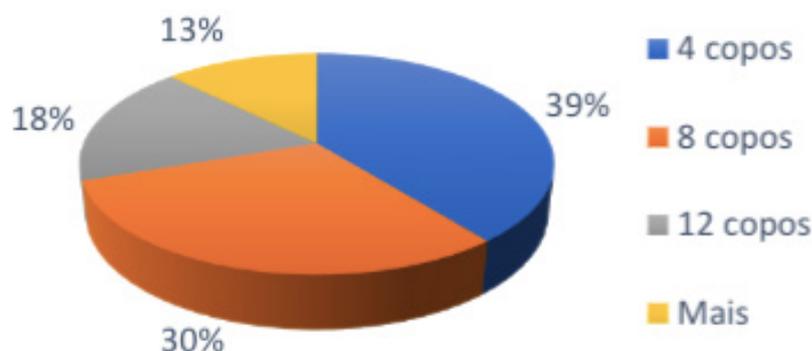


Gráfico 1: Qual a quantidade de água que você bebe/dia?

Quanto a ventilação do ambiente domiciliar (gráfico 2), a maioria (79%) dos entrevistados referiu que mantem as janelas abertas do domicílio durante o dia.

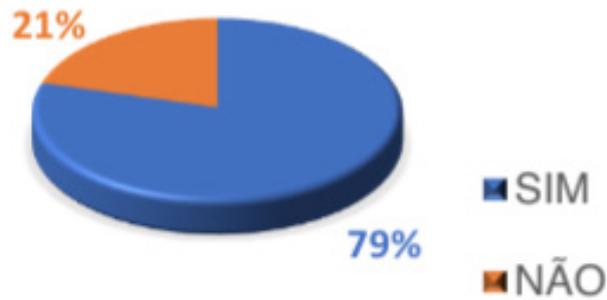


Gráfico 2: Você costuma manter as janelas abertas durante o dia?

A respeito do número de vezes que ficou resfriado no último ano (gráfico 3), 18% refere que ficou resfriado no último ano mais de 3 vezes, e 43% dos entrevistados refere 1 vez.

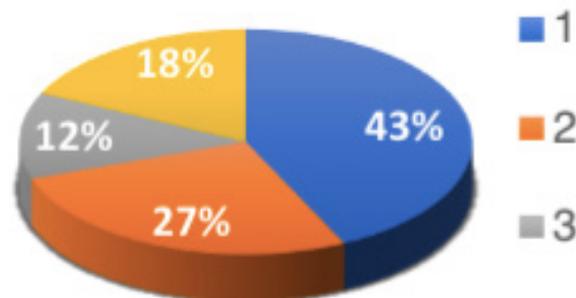


Gráfico 3: Quantas vezes você ficou resfriado no ano passado?

Quanto ao número de pessoas que residem na casa (gráfico 4), 43% referem que residem 3 pessoas, 22% residem 4 pessoas, 22% residem 5 pessoas, 13% que residem mais de 5 pessoas.

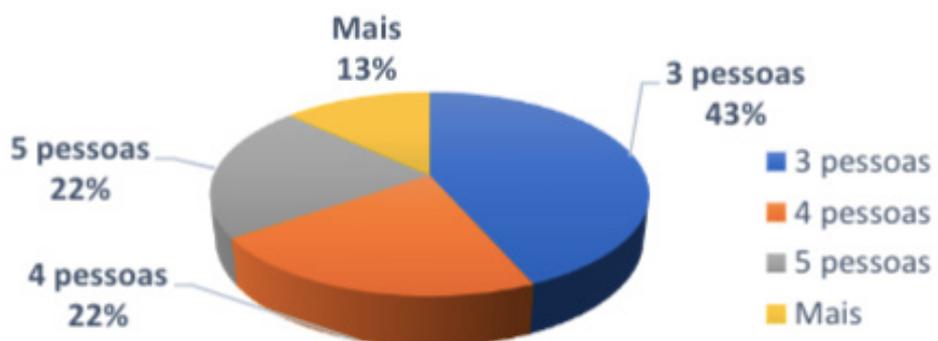


Gráfico 4: Quantas pessoas moram na casa com você?

Sobre o acometimento de problemas respiratórios (gráfico 5), 7% refere asma, 24% bronquite, 34% refere não possui nenhuma doença respiratória e 35% refere possuir outras.

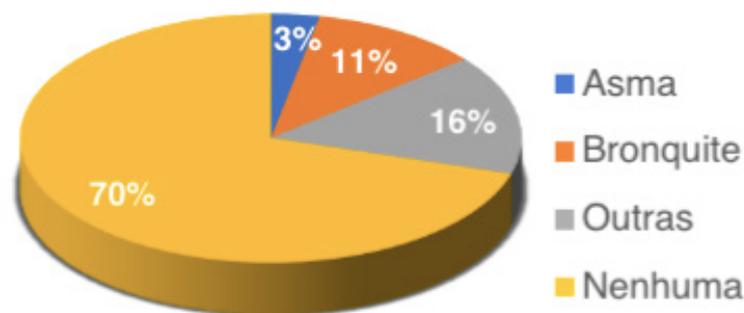


Gráfico 5: Você sofre de algum problema respiratório?

Quanto a vacinação, 74% dos entrevistados referiram estar com o cartão de vacinas atualizado (gráfico 6).

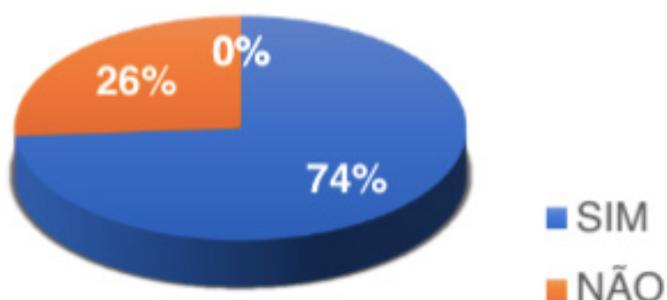


Gráfico 6: Seu cartão de vacinação está em dia?

A aplicação do questionário gerou o interesse dos participantes a respeito dos assuntos questionados e foi um momento propício para orientação coletiva e individual.

Foi realizada também “encenação” a respeito dos cuidados necessários para prevenção das doenças respiratórias e entregue cartilha de orientação elaborada pelos acadêmicos sobre medidas de prevenção e controle de doenças respiratórias durante o inverno.

A partir das ações realizadas ficou evidente que o público alvo conseguiu entender os benefícios das práticas abordadas, a fim de prevenir as doenças respiratórias recorrentes no inverno, uma vez que por meio da interação com o público notou-se que foi compreendido por eles cada ação apresentada, por meio da encenação, a qual facilitou a compreensão e interação. Já que da maneira que foi realizada a encenação, as pessoas puderam interagir e encenar junto ao grupo.

## 5 | CONCLUSÃO

A partir do diagnóstico situacional da Unidade de Saúde Matinha foi possível gerar informações para compreensão do processo de saúde e doença da população

local e assim realizar o planejamento de estratégia de educação em saúde condizente com a realidade local e necessidade de saúde da população coberta pela equipe de ESF. Além disso, os integrantes do grupo tiveram a oportunidade, enquanto acadêmicos, de analisar de perto a realidade do Sistema Único de Saúde (SUS), sua dinâmica de trabalho, a rotina de atendimentos, a relação entre a demanda crescente da população e os recursos disponíveis.

Para todos os integrantes envolvidos neste processo, um aprendizado e uma experiência, pois foi possível visualizar a realidade da demanda de uma Unidade de Saúde. Além disso, possibilitou maior conhecimento com os resultados obtidos e propor medidas de prevenção para doenças respiratórias em que apresentam maiores incidências no período de inverno.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, Zenaide Neto. **SUS: Sistema Único de Saúde- Antecedentes, percurso, perspectivas e desafios**. 2ª edição. São Paulo: Editora Martinari, 2015.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: <<http://www.senado.gov.br/sf/legislacao/const/>>. Acesso em: 17 outubro de 2010. BRASIL. Ministério da Saúde. **Doenças respiratórias crônicas**. Brasília: Ministério da Saúde, 2010. Disponível em <[http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas\\_respiratorias\\_cronicas.pdf](http://bvsm.s.saude.gov.br/bvs/publicacoes/doencas_respiratorias_cronicas.pdf)> Acesso em: 18.mai.2017.

GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 5ª ed. São Paulo: Editora Atlas, 2010.

GUSSO, Gustavo; LOPES, José Mauro Ceratti. **Tratado de medicina de família e comunidade: princípios, formação e prática**. Porto Alegre: Artmed, 2012. 2 v.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Disponível em: <[http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=\\_ES&codmun=313940&search=minas-geraismanhuaculinfograficos:-dados-gerais-do-municipio](http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/painel.php?lang=_ES&codmun=313940&search=minas-geraismanhuaculinfograficos:-dados-gerais-do-municipio)> e <[http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?lang=\\_ES&codmun=313940&search=minas-geraismanhuaculinfograficos:-historico](http://ibge.gov.br/cidadesat/painel/historico.php?lang=_ES&codmun=313940&search=minas-geraismanhuaculinfograficos:-historico)> Acesso em: 24.abr.2017.

MATTOS, Magda de/VERONESI, Camila Lucchese/JUNIOR, Aristides José da Silva S586r. **Enfermagem na educação em Saúde**. 1ª edição. Curitiba: editora Prismas, 2013.

MENDES, E. V. **Atenção Primária à Saúde no SUS**. Fortaleza: Escola de Saúde Pública do Ceará, 2002.

MERHY, E. E.; Um dos Grandes Desafios para os Gestores do SUS: apostar em novos modos de fabricar os modelos de atenção. In: Merhy et al., **O Trabalho em Saúde: olhando e experienciando o SUS no cotidiano**; São Paulo, Editora Hucitec, 2003. ISBN: 8527106140.

PAIM, J. S.; TEIXEIRA, C. F. Configuração institucional e gestão do Sistema Único de Saúde: problemas e desafios. **Ciênc. saúde coletiva** [online]. v.12, pp. 1819-1829,2007. ISSN 1413-8123. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v12s0/05.pdf> acesso em 16 de out 2010.

PAIM, J.; TRAVASSOS, C.; ALMEIDA, C.; BAHIA, L.; MACINKO, J. O sistema de saúde brasileiro: história, avanços e desafios. **The Lancet**. London, p.11-31, maio. 2011. Disponível em: <http://download.thelancet.com/flatcontentassets/pdfs/brazil/brazilpor1.pdf>. Acesso em: 12 de novembro de 2011.

PINELLI, José Augusto *et al.* **Plano Municipal de Saneamento Básico**. 2014. Disponível em: <[http://www.manhuacu.mg.gov.br/abrir\\_arquivo.aspx/PRODUTO\\_FINAL\\_PARA\\_CONSULTA\\_POPULAR?cdLocal=2&arquivo=%7BDEAE62EE-8B38-D6BC-B3DB-0DECC8C81DE4%7D.pdf](http://www.manhuacu.mg.gov.br/abrir_arquivo.aspx/PRODUTO_FINAL_PARA_CONSULTA_POPULAR?cdLocal=2&arquivo=%7BDEAE62EE-8B38-D6BC-B3DB-0DECC8C81DE4%7D.pdf)> Acesso em: 24.abr.2017.

PREFEITURA MUNICIPAL DE MANHUAÇU. Disponível em: <<http://www.manhuacu.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/historia/6498>> e <<http://www.manhuacu.mg.gov.br/detalhe-da-materia/info/localizacao-de-manhuacu/6496>> Acesso em: 24.abr.2017.

SCHWARTZ, David; GENTA, Robert M.; CONNOR, Daniel H. **Patologia Bases Clinicopatológicas da Medicina**. 4ª edição, Guanabara Koogan, 2010.

SECRETARIA MUNICIPAL DE SAÚDE DE MANHUAÇU. Plano Municipal de Saúde de Manhuaçu 2014-2017. Manhuaçu, Minas Gerais, 2014.

STARFIELD, B. **Atenção primária**: equilíbrio entre a necessidade de saúde, serviços e tecnologias. Brasília: UNESCO, Ministério da saúde, 2002.

## POLIOMIELITE: O FIO DA NAVALHA

**Maria Cristina Baluta**

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG  
Ponta Grossa – Paraná

**Dircéia Moreira**

Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG  
Ponta Grossa - Paraná

**RESUMO:** Este texto é resultado de estudos empreendidos para a disciplina: Núcleo Temático de Ensino e Pesquisa de Saúde Pública, Doença e Assistência no Brasil do Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da Universidade Estadual de Ponta Grossa – UEPG. Objetiva apresentar alguns apontamentos sobre a poliomielite, relatar a cronologia das principais atividades desenvolvidas no Brasil com o fim de erradicar a doença, o drama vivenciado no Paraná em 1979/1980 e a vulnerabilidade do controle da moléstia face à intensificação migratória experimentada em todos os países do mundo.

**PALAVRAS-CHAVE:** Poliomielite; surto no Paraná; erradicação

### POLIOMYELITIS: RAZOR’S EDGE

**ABSTRACT:** This text is the result of studies undertaken for the subject: Thematic Nucleus of Education and Research of Public Health,

Disease and Assistance in Brazil, of the Postgraduate Program in Applied Social Sciences of Ponta Grossa State University - UEPG. It aims to present some notes about polio, to report on the chronology of the main activities carried out in Brazil in order to eradicate the disease, the tragedy experienced in Paraná in 1979/1980 and the vulnerability of disease control in view of the migratory intensification experienced in all countries of the world.

**KEYWORDS:** Poliomyelitis; outbreak in Paraná; eradication

### 1 | INTRODUÇÃO

No dia cinco de maio do ano de 2014 o Comitê de Emergência da Organização Mundial da Saúde – OMS, formado por 14 analistas na doença, reunidos em Genebra (Suíça), qualificou como “evento excepcional” o aparecimento da poliomielite em locais onde já havia ocorrido a erradicação. Naquelas condições, a então diretora-geral, Margaret Chan, que dirigiu a Instituição por dez anos, decretou estado de emergência sanitária mundial, ressaltando que somente com o envolvimento coordenado internacional a doença poderá ter sua propagação inviabilizada. O alerta daquele momento ainda é substancial, considerando que no ano de

2018 a poliomielite foi detectada, depois de dezoito anos de erradicação, na Papua – Nova Guiné.

O diretor geral adjunto da OMS, Bruce Aylward, acredita que a doença pode ser extinta mundialmente, mas levando em conta que a maior incidência da transmissão ocorre sempre a partir do mês de maio, a preocupação é pertinente, pois o aumento de casos pode fragilizar a logística da erradicação da doença no mundo. Na atualidade, somente Paquistão, Afeganistão e Nigéria têm a poliomielite em estado endêmico, países esses, devastados pela guerra, com conflitos étnicos e religiosos.

Entretanto, não se pode ignorar o risco de uma reintrodução do poliovírus selvagem no país, devido ao intenso fluxo migratório para o Brasil, evidenciando a imprescindível necessidade de investigação de casos suspeitos de pessoas vindas daqueles países onde a pólio ainda não foi erradicada. A exemplo disso, no mês de março de 2014, o vírus foi encontrado em amostras coletadas no Aeroporto Internacional de Viracopos, em Campinas, São Paulo.

Esta ocorrência demonstra a importância do estudo, pois apesar da abrangência mundial para a extirpação da poliomielite, ainda não está definitivamente descartada a viabilidade de um retorno endêmico. A investigação utilizou a metodologia de extensão qualitativa, empregando como fonte a pesquisa bibliográfica, artigos científicos, matérias jornalísticas e busca em sites institucionais.

## 2 | A DOENÇA

A nomenclatura poliomielite vem do grego *pólios* (cinzento), *myelos* (medula espinhal), e do latim *ite* (inflamação). É uma doença infecto contagiosa causada por um vírus que invade o sistema nervoso e pode chegar a causar paralisia total ou levar a óbito. Popularmente é chamada de “paralisia infantil” por atingir principalmente crianças de até cinco anos de idade. Não há cura, mas existem vacinas eficazes para sua prevenção. O vírus da pólio foi descoberto em 1908, pelo cientista Karl Landsteiner. (BARRO; RIBEIRO; GASPAR, 2004)

O poliovírus entra no indivíduo pela boca e se multiplica no intestino. A evolução da doença não costuma ultrapassar três dias, e seus primeiros sintomas podem aparecer depois de 10 a 12 dias do contágio. Atinge em geral os membros inferiores, de forma assimétrica, e se caracteriza por flacidez muscular, com preservação da sensibilidade e ausência de reflexos na parte do corpo afetada pela doença, e em alguns casos de paralisia troncal, apresenta dificuldades respiratórias (os pacientes paralisados pelo vírus da poliomielite dependiam do dispositivo denominado pulmão de aço ou ventilador de pressão negativa, uma espécie de ventilador que permitia a pessoa respirar em razão da paralisia dos músculos da respiração). (MACIEL; ALMEIDA, 2010)

O vírus é excretado nas fezes e se espalha rapidamente de pessoa para pessoa, entrando por via oral, principalmente na ausência de condições higiênicas.

A transmissão pode ser direta de pessoa a pessoa (tosse, espirro), ou indireta (alimentos, água ou objetos contaminados).

### 3 | TRAJETÓRIAS DO COMBATE A PÓLIO NO BRASIL

Não obstante as notícias da existência do poliovírus desde o ano 2000 a.C., a doença só passou a ser compreendida como problema de saúde pública a partir do século XIX. Os primeiros relatos que se têm notícias no Brasil sobre a doença, foram feitos em 1911, no nosocômio Santa Casa de Misericórdia de São Paulo, sob a observação do Dr. Luiz Hoppe, e também no Rio de Janeiro pelo Dr. Oswaldo Oliveira. Naquele mesmo ano foi efetuada a primeira descrição de um surto de poliomielite no Brasil sob a responsabilidade do Dr. Fernando Figueira. (CAMPOS; NASCIMENTO; MARANHÃO, 2003)

A primeira tentativa organizada em território nacional de controlar a doença foi com a instituição do Plano Nacional de Controle da Poliomielite, ocorrida em 1971, com o propósito da vacinação em massa do maior número de crianças com idade compreendida entre 3 meses a 4 anos de idade. Em 1973 foi instituído pelo Ministério da Saúde o Plano Nacional de Imunizações (PNI), o qual incorporou o controle da poliomielite e introduziu a multivacinação. Tinha como objetivo estimular e expandir a utilização dos agentes imunizantes. (CAMPOS; NASCIMENTO; MARANHÃO, 2003)

No ano de 1975 foi promulgada a Lei nº. 6.229 de 17.07.75 que tratava da organização do Sistema Nacional de Saúde, ora revogada pela Lei nº. 8.080 de 19.09.90 que dispõe sobre as condições para a promoção, proteção e recuperação da saúde, a organização e o funcionamento dos serviços correspondentes e dá outras providências (SUS). No mesmo ano de 1975, o então presidente Ernesto Geisel sancionou a Lei 6.259 de 30.10.1975 que dispõe sobre a organização das ações de Vigilância Epidemiológica, sobre o Programa Nacional de Imunizações, e estabelece normas relativas à notificação compulsória de doenças, e dá outras providências.

Contudo, em 1979 surge uma epidemia significativa no sul do país, deixando o Brasil em estado de alerta, exigindo medidas urgentes para o enfrentamento da poliomielite. Com esse intento em 1980 (*Diário do Paraná*, 04.01.1980, p. 2, 1º. Caderno) foi praticada uma vacinação em massa num curto período de tempo, tentando atingir o maior número de crianças em todo o território brasileiro, objetivando obter a redução do número de casos para poder passar para a fase de controle, principalmente porque

Dada a gravidade do problema no Brasil, reconhecido inclusive pela OMS, somada à repercussão nacional das epidemias que eclodiram no sul do país em dezembro de 1979, o recém-empossado ministro da Saúde Waldir Arcoverde tomou a iniciativa de enfrentar decididamente a questão da poliomielite no Brasil (CAMPOS; NASCIMENTO; MARANHÃO, 2003, p.592)

Com a aplicação de todas as possibilidades capazes de refrear o desenvolvimento/contágio da doença, em especial as campanhas de vacinação e a vigilância epidemiológica, em março de 1989 foram registrados os últimos casos de isolamento de poliovírus selvagem no Brasil, no município de Souza, na Paraíba.

Visando obter a certificação, o Brasil buscou atender a todos os critérios estabelecidos pela Comissão Internacional de Certificação da Erradicação da Poliomielite, recebendo em 1994 da Organização Mundial da Saúde o Certificado de Erradicação da Transmissão Autóctone do Poliovírus Selvagem nas Américas. Neste mesmo ano, oficialmente, a OMS declarou a poliomielite erradicada das Américas.

Segundo o Ministério da Saúde, não há registro de casos de poliomielite no Brasil desde 1989.

#### 4 | A EPIDEMIA DE 1979 - 1980

O surto de poliomielite no Sul do Brasil destacou a cidade paranaense de União da Vitória, a qual apresentou o maior índice de mortalidade do país. O surto paranaense teve início em Canoinhas, Estado de Santa Catarina, em setembro de 1979 e de lá se alastrou para Porto União fronteira com União da Vitória. A última campanha intensa de vacinação tinha ocorrido no ano de 1972 ((*Diário do Paraná*, 06.01.1980, p.8, 1º. Caderno), e repentinamente em 1979 surgiram 206 casos. De novembro a dezembro de 1979 surgiram 38 casos somente em União da Vitória, com 17 mortes. ( *Diário do Paraná*, 03.01.1980, p.2)

Naquela ocasião, inúmeras justificativas buscavam esclarecer aquele “incidente dramático” (PONTE *apud* ROSENBERG, 2010, p.21) e a gravidade da doença, entre elas: a falha no sistema e estrutura da Secretaria de Saúde do Estado; a manutenção da estratégia apenas de vacinação de rotina; a falta de conscientização da população que deixou de vacinar seus filhos; baixos salários dos servidores que resultaram em desleixo no atendimento da vacinação (*Diário do Paraná*, 03.01.1980, p.2 do 1º. caderno); o armazenamento e refrigeração inadequados para a conservação das vacinas; atraso na aplicação da vacina, sem dados epidemiológicos prévios; a burocracia na tramitação das vacinas, na época adquiridas da Bélgica (*Diário do Paraná*, 05.01.1980, p.2, 1º. Caderno); além da demora na tipificação do vírus, que era feita em Porto Alegre – RS, no Instituto de Pesquisas Biológicas, para onde era enviado o material (soro e fezes) coletado dos doentes paranaenses. (*Diário do Paraná*, 09.01.1980, p. 2, 1º. Caderno).

Para o cientista Albert Sabin o motivo do surto da doença no Paraná e Santa Catarina se resume na “vacinação deficiente e nas diversas condições propícias, além da causa principal da poliomielite: pobreza”. (*Diário do Paraná*, 29.02.1980, p. 1, 2º. Caderno)

Impossível a eleição de apenas uma única causa como responsável pelo

sofrimento vivido com a moléstia naquele ano, porém a somatória dos fatores (políticos, econômicos, administrativos e culturais), indubitavelmente, fomentou os casos de poliomielite e estampou a implicação da erradicação com o compromisso universal.

## 5 | IMUNIZAÇÃO E A ENVOLTURA SOCIAL

Com a aceitação de que a poliomielite humana é uma infecção do trato digestivo, em 1940, surgem às primeiras tentativas da criação de uma vacina competente para aniquilar o vírus. Nessa empreitada, destacam-se Jonas Salk, que desenvolveu a vacina (VIP ou Salk, 1955) com o uso de vírus inativados, com aplicação subcutânea; e Albert Sabin que empregou o vírus atenuado na confecção da vacina (VOP ou Sabin, 1963), administrada via oral por meio de gotas. (CAMPOS; NASCIMENTO; MARANHÃO, 2003)

A vacinação no Brasil prioriza a administração da vacina Sabin, com aplicação em três etapas distintas, sendo: três doses básicas no primeiro ano de vida da criança (2º., 4º. e 6º. mês); um reforço feito de seis a doze meses depois da terceira dose, e o último reforço, aos cinco ou seis anos de idade.

Apesar de aplicação indolor do “santo remédio” (*Última Hora*, 26.05.1983, p. 10), as campanhas de vacinação contra a poliomielite, assim como as demais doenças vacinais, só conseguiram atingir suas expectativas depois da conscientização social, que vai desde a coerção participativa à conquista da mídia formadora de opiniões. O enfrentamento está vinculado a história da doença e seus atores. (MACIEL; ALMEIDA, 2010)

Tragicamente as perdas de vidas preciosas e os casos de pessoas que poderão portar seqüelas constituem o saldo pesado que servem, no entanto, de alerta para que não nos lembremos apenas de Santa Bárbara quando ronca a trovoadas. Há uma rotina em medicina social e preventiva no que diz respeito à vacinação. Está comprovado que uma campanha bem feita tem resultados apreciáveis e assegura a imunização. (*Diário do Paraná*, 13.02.1980, p. 4, 1º. Caderno)

Assim, para a erradicação exitosa, pode-se destacar a iniciativa da Organização Pan-Americana da Saúde – OPAS/OMS, com apoio do Fundo das Nações Unidas para a Infância - UNICEF, Banco Internacional de Desenvolvimento - BID, a Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional - USAID, Rotary Internacional. No Brasil a criação do Grupo de Trabalho - GT- Poliomielite e a realização do emblemático evento denominado como a VIII Conferência Nacional de Saúde: “Saúde direito de todos e dever do Estado”, ambos ocorridos em 1986; a influência de Alma-Ata (a Declaração de Alma-Ata foi formulada por ocasião da [Conferência Internacional sobre Cuidados Primários de Saúde](#), reunida em [Alma-Ata](#), na República do Cazaquistão em de setembro de 1978, com o fim de buscar junto aos governos a promoção de saúde a todos os povos do mundo); a institucionalização

do SUS instaurada com o advento da Constituição da República Federativa do Brasil de 1988; além da contemporânea imagem do Zé gotinha (criado em 1986) e da intensificação do uso da mídia.

A evolução do combate para o livramento da doença denota o desenvolvimento e a legitimação das políticas públicas de saúde nacionais e internacionais, o processo de incorporação de tecnologias e as práticas e construções discursivas da medicina. (NASCIMENTO, 2010, p. 8)

Em rede internacional se podem destacar as campanhas além fronteiras como a “March of Dimes” (USA), Programa Pólio Plus, Campanha End Pólio Now, Pólio Advocacy Group, entre outras.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Segundo boletim epidemiológico da Organização Mundial da Saúde, entre 1976 e 1978, depois da Índia, o Brasil foi o país que apresentou o maior número de registros de casos de poliomielite (*Diário do Paraná*, 22.01.1980, p.2, 1º. Caderno), o que obrigou a tomada de decisões em caráter de urgência, notadamente o incremento coordenado da vacinação (Dias Nacionais de Vacinação), resultando no decréscimo expressivo dos casos. Desta forma restou patente que a imunização de todas as crianças até cessar a transmissão é o caminho acertado para a extirpação da doença.

Entretanto, hodiernamente, o intenso fluxo de passageiros procedentes de áreas endêmicas e a facilidade com que o vírus é transmitido ao meio ambiente pelas fezes, água contaminada ou alimentos, além das moscas que podem levar passivamente o vírus das fezes aos alimentos, demonstram a fragilidade da pseudossecurança da erradicação da moléstia nas terras brasileiras e nos demais países onde a pólio já foi reprimida.

Nestas condições, se faz imperiosa a convicção de que o combate é contínuo, pois o retorno do vírus é rápido, eficiente e poderoso, e não perderá nenhuma oportunidade sobre qualquer abrandamento. A Organização Mundial da Saúde ratifica que a comprovação de um único caso de pólio representa o início de uma epidemia.

Desta forma, a progressiva circulação de pessoas em âmbito mundial revela que a doença está sempre no limite de uma reintrodução, e que somente a vacinação em massa e a constante vigilância são capazes da real potencialidade da erradicação definitiva da doença.

Este estudo pretende a constância perene da reflexão social e da discussão acadêmica sobre a indispensável premência do estado de alerta sobre a poliomielite, principalmente quando se noticia o avanço dos movimentos antivacinas, especialmente na Europa. Não se deve menosprezar o vírus que já causou milhares de mortes, deixou mais de vinte milhões de pessoas paralisadas em consequência

da moléstia, além, de um número incerto de vítimas da síndrome pós-pólio.

## REFERÊNCIAS

BIBLIOTECA NACIONAL DIGITAL (Brasil). Hemeroteca Digital. Periódico: **Diário do Paraná**. Período 1979-1980. Rio de Janeiro, 2014. Disponível em <http://hemerotecadigital.bn.br>. Acesso 25 jun 2018.

CAMPOS, André Luiz Vieira de; NASCIMENTO, Dilene Raimundo do. MARANHÃO, Eduardo. **A história da poliomielite no Brasil e seu controle por imunização**. *Hist. cienc. saude-Manguinhos* [online]. 2003, vol.10, suppl.2, pp. 573-600. ISSN 0104-5970. Acesso 10 jul 2017.

BARRO, Pedro; RIBEIRO, Patricia; GASPAR, Margarida. **A Poliomielite**. Trabalho desenvolvido em Licenciatura em Biologia. Universidade de Évora. Departamento de Biologia, 2004. Disponível em <http://evunix.uevora.pt/~sinogas/TRABALHOS/2003/polio.htm>. Acesso 23 jul 2017.

End Polio Now. Disponível em <http://endpolionowrotary4651.wordpress.com/endpolionow>. Acesso 03 jul 2017.

MACIEL, Laurinda Rosa; ALMEIDA, Anna Beatriz de Sá. **Controle e Erradicação de Uma Doença: história da poliomielite e seus atores**. Revista de Pós- Graduação em História. Tempo e Argumento. Florianópolis, v.2, n1, p.200-220, jan/jun 2010. Disponível em <http://revistas.udesc.br/index.php/tempo/article/view/1912>. Acesso 18 jul 2017.

NASCIMENTO, Dilene Raimundo do, (org.) [et al.]. **A história da poliomielite**. Rio de Janeiro: Garamond, 2010.

Organização das Nações Unidas. Disponível em <http://www.onu.org.br>. Acesso 18 jun 2017.

PONTE, Carlos Fidélis, (org.). **Na corda bamba de sombrinha: a saúde no fio da história**/ Carlos Fidélis e Ialê Falleiros organizadores. – Rio de Janeiro : Fiocruz/COC; Fiocruz/EPSJV, 2010.

SOLEIS. Leis por Assunto. Disponível em <http://.soleis.adv.br>. Acesso jun 2017.

## ESTUDAR E VIVER NO BRASIL: EXPERIÊNCIAS DE ESTUDANTES ESTRANGEIROS

**Rubens da Silva Ferreira**

Universidade Federal do Pará, Instituto de Ciências Sociais Aplicadas.

Belém, Pará.

**RESUMO:** O trabalho tem como objetivo analisar a experiência de estudantes que migraram para o Brasil para obter titulação/diplomação universitária, no período 2010-2016. Esse processo é entendido como uma experiência migratória, à medida que permite o contato com outra cultura, informações e conhecimentos, dentro e fora das universidades brasileiras. No plano teórico o trabalho é orientado pela *autonomia das migrações*. Na dimensão empírica os dados foram obtidos por meio de questionários *online* e entrevistas realizadas com 35 estudantes estrangeiros, provenientes de países africanos, sul-americanos, europeus, um país caribenho e um centro-americano. Os jovens são provenientes dos países do Sul e constituem maioria entre as pessoas contatadas. Os resultados mostram que diferentes motivações influenciam a escolha pelo Brasil como país de destino. Ao lado dos demais migrantes, os estudantes estrangeiros revelam que enfrentam dificuldades e incertezas ao longo do projeto migratório, sobretudo pelo elevado custo de vida nas cidades em que residem e pelo desafio de construir uma nova

rede de apoio. De um modo geral, as pessoas contatadas sentem-se bastante satisfeitos com a experiência vivida no Brasil, percebendo a si mesmos como pessoas diferentes em suas identidades, subjetividades e modos de ser após o tempo de estudo e de convívio com os brasileiros.

**PALAVRAS-CHAVE:** Migrações. Estudantes estrangeiros. Universidades brasileiras.

### STUDY AND LIVING IN BRAZIL:

#### EXPERIENCES OF FOREIGN STUDENTS

**ABSTRACT:** The objective of this study is to analyze the experience of students who migrated to Brazil to obtain university degrees in 2010-2016. This process is understood as a migratory experience, as it allows contact with another culture, information and knowledge, inside and outside the Brazilian universities. At the theoretical level the work is guided by the autonomy of the migrations. In the empirical dimension, the data were obtained through online questionnaires and interviews with 35 foreign students from African, South American, European, Caribbean and Central American countries. The young people come from the countries of the Global South and constitute majority among the people contacted. The results show that different motivations influence the choice of Brazil as destination country.

Along with the other migrants, foreign students reveal that they face difficulties and uncertainties throughout the migratory project, mainly because of the high cost of living in the cities where they live and the challenge of building a new support network. In general, the people contacted are very satisfied with the experience lived in Brazil, perceiving themselves as different people in their identities, subjectivities and ways of being after the time of study and socializing with Brazilians.

**KEYWORDS:** Migrations. Foreign students. Brazilian Universities.

## 1 | INTRODUÇÃO

No amplo panorama internacional da mobilidade humana, as migrações de estudantes são menos expressivas quando comparadas ao movimento produzido pelos demais migrantes. Enquanto o Alto Comissariado das Nações Unidas para Refugiados (ACNUR, 2014) fala de mais de 59,5 milhões de pessoas vivendo fora do país de origem, cifra esta muito superior ao que se teve após a Segunda Guerra Mundial, pesquisa da *University of Oxford* (2015) revela que, em 2014, os estudantes estrangeiros somavam cerca de 5 milhões de pessoas dispersas em países do Norte e do Sul. A *United Nation Educational* (ALTBACH; REISBERG; RUMBLEY, 2009), por sua vez, calcula que até 2020 haverá uma população aproximada de 7 milhões de estudantes vivendo fora do país de origem.

Como tendência global em expansão crescente, as migrações de estudantes aparecem nas pesquisas acadêmicas como mobilidade estudantil, internacionalização da educação, migração qualificada ou *brain drain*. Neste estudo, porém, faz-se referência a esse tipo de mobilidade internacional de acordo com uma produção acadêmica incipiente, inclusive no Brasil, mas que vem ganhando destaque crescente na academia nas últimas décadas deste século. Autores como Castles (2000), Gomes (2002), Gusmão (2012a, 2012b), Subuhana (2007), Almeida (2014) e Ojima *et al.* (2014), por exemplo, falam em migrações de estudantes ou migrações estudantis, muito embora hesitem referir-se a essa população como migrante, classificando-a em alguns momentos como migrantes temporários. Como será visto oportunamente e conforme a teoria mobilizada, esses jovens são representados aqui pela categoria *migrante*; todavia, sem deixar de levar em consideração os elementos que os particularizam na condição de viver em outro país, em outra cultura, ou, como diz Gomes (2002), na “terra dos outros”.

Feitos esses primeiros esclarecimentos, este trabalho tem como objetivo analisar a experiência de estudantes que migraram para o Brasil em busca de titulação/diplomação universitária, precisamente no período 2010-2016. No plano teórico, o trabalho é orientado pela abordagem da *autonomia das migrações* que, inspirada nas teses de autores operaístas e pós-operaístas, ressignifica e crítica positivamente o conceito de *fuga*, a fim de vislumbrar o migrante em seu protagonismo político. Nessa abordagem, o próprio conceito de migrante expande-se para dar conta dos

indivíduos que, movidos por fatores objetivos e subjetivos, anualmente deixam o país de origem em busca de novos possíveis, incluindo aqueles que migram para realizar o desejo da diplomação/titulação no exterior.

Na dimensão empírica, os dados aqui apresentados foram obtidos com a colaboração de 35 estudantes estrangeiros, dos quais 18 são homens e 17 são mulheres. Esses jovens são provenientes de países africanos (Angola; Benin; Cabo Verde; Gana; Guiné-Bissau; Moçambique; República Democrática do Congo; São Tomé e Príncipe; e Togo), sul-americanos (Argentina; Chile; Colômbia; Peru; Uruguai; e Venezuela), europeus (França e Itália), centro-americano (Costa Rica) e caribenho (Haiti). Eles foram contatados pela técnica *snowball* (VINUTO, 2014), aplicada às comunidades virtuais de migrantes e/ou de estudantes mantidas no *Facebook*. O uso do questionário *online* e de entrevistas combinado à Análise de Conteúdo (AC) (BARDIN, 2016) ajudou a conhecer as motivações que sustentam esse tipo de projeto migratório, permitindo acessar também as percepções desses jovens sobre a experiência de viver e de estudar em cidades brasileiras, precipuamente em um processo que mescla aprendizados, dificuldades, conquistas e produção de diferenças.

## 2 | O ENFOQUE TEÓRICO: A AUTONOMIA DAS MIGRAÇÕES

A ideia de produzir uma pesquisa sobre estudantes estrangeiros no Brasil surgiu de reflexões sobre a experiência biográfica vivida pelo autor deste trabalho. Em 2008, quando estudante em Madri, experimentou-se um processo intenso de troca de informações e conhecimentos sobre a preservação do patrimônio documental e bibliográfico espanhol, lá compartilhando também o conhecimento levado sobre a realidade brasileira. Àquela época, o convívio com estudantes argentinos, bolivianos, costarriquenhos, cubanos, equatorianos, guatemaltecos, guinéu-equatorianos, paraguaios, peruanos, uruguaios, venezuelanos e com indivíduos da sociedade local permitiu o compartilhando costumes, hábitos e de um saber prático, resultando em um processo de produção de diferença não somente no autor, como também nas pessoas do convívio imediato. No dia a dia, essas trocas envolveram um aprendizado espontâneo e informal sobre os países daqueles estudantes, e, em contrapartida, ofereceram a eles a oportunidade de conhecer um pouco mais sobre o Brasil e os brasileiros, inclusive sobre o que é visto como um modo afetivo de ser dessa população sul-americana, tal como ensina Rezende (2009) sobre a forma como ela é vista aos olhos dos estrangeiros.

Em 2013, por ocasião do doutoramento em Ciência da Informação pelo convênio entre Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia (IBICT) e Universidade Federal do Rio de Janeiro (UFRJ), o autor experimentou novamente a condição de ser estrangeiro (migrante interno), agora em seu próprio país. A questão “De onde você é?” era uma constante nas interações sociais com os cariocas,

manifesta dentro e fora da universidade, nos espaços de sociabilidade ampla e privada, bem como nos círculos sociais pelos quais transitava nas Zonas Norte, Oeste e Sul. Entre os locais, o modo de falar e as características físicas evocavam sempre certa “estrangeiridade”, razão pela qual a identidade era frequentemente posta em situação de contraste (OLIVEIRA, 1976). Percebeu-se, então, que essa experiência encontrava similaridade com a de alguns estudantes estrangeiros com os quais se dialogava na cidade do Rio de Janeiro, o que acabou por inspirar este estudo sobre os sentidos de estudar e de viver no Brasil, notadamente dos jovens que se colocavam à prova em uma vivência internacional designada por Daniel (2016) como experiência migratória.

O contato com as teorizações da *autonomia das migrações* permitiu entender melhor os estudantes estrangeiros como migrantes. Na obra *Derecho de fuga*, Mezzadra (2005), sustentado nos estudos de Stephen Castles, contempla o fenômeno migratório em suas múltiplas motivações, indo além da perspectiva dos estudos *mainstream* que concebem o migrante unicamente como força de trabalho em movimento. Para esse autor, mais do que simples fatores objetivos, o ato de migrar também comporta fatores subjetivos importantes, os quais são negligenciados nas abordagens tradicionais. Fala-se, assim, das motivações orientadas pelo desejo de uma vida afetiva, da diplomação universitária e da vontade de viver em um país com estilo de vida mais compatível, entre outras razões. E nas situações mais críticas, como aquelas que afetam os refugiados, as pessoas migram para lutar pela própria vida e pelo direito à liberdade fora de uma nação que as oprime (CASTLES, 2000; MEZZADRA, 2005, 2012). Com efeito, ao lado de Castles, Mezzadra (2005) alerta para a necessidade de a academia repensar o conceito de migração e de migrante na contemporaneidade, haja vista que no século XXI eles assumem novas feições e sentidos.

Na produção de Mezzadra (2005), o termo *migrante* é empregado como um grande guarda-chuva, razão pela qual inclui a diversidade das pessoas que deixam o país de origem em busca de liberdade. Essa saída é vista por ele como um ato político que, em seus escritos e conferências, aparece representado pelo conceito positivado de “fuga”; isto é, a evasão da nação como um direito, sobretudo quando ela não oferece condições para que as pessoas possam viver e exercer o direito à educação, à saúde, à segurança, à paz, e mesmo o direito à liberdade. Nessa perspectiva, a fuga emerge como a recusa a uma forma de existência limitante e imobilizante, precariamente assistida (ou desassistida), super explorada e desumana. Enquanto a legislação migratória de diferentes países e documentos oficiais de organismos multilaterais utilizam terminologias que segregam as pessoas que migram em tipos bem específicos, centrifugando-as entre as que merecem acolhimento, proteção legal, comoção social ou mesmo tratamento diplomático diferenciado, Mezzadra (2005) as reúne em uma única categoria, analisando-as independente das motivações que as levaram a deixar o país de origem.

É no quadro de referência apresentado acima que os estudantes estrangeiros podem ser pensados como migrantes em sentido *lato*. Pois, se o tempo de residência é um critério a ser levando em consideração para definir o migrante, Castles (2000) diz que ele está longe de ser objetivo, uma vez que varia conforme a legislação migratória de cada país. É assim que Castles (2000, p. 270, grifo nosso, tradução livre) observa que:

Migração significa o estabelecimento de residência por um determinado período, mínimo de seis meses, digamos, ou um ano. A maioria dos países tem um número variado de categorias em suas políticas de migração e estatísticas. Por exemplo, a Austrália faz uma distinção entre imigrantes permanentes e imigrantes temporários de longo prazo, que permanecem pelo menos 12 meses, normalmente para trabalho, negócios ou **educação**.

Logo, entende-se ser perfeitamente possível referir-se aos estudantes estrangeiros como *migrantes temporários*, *migrantes estudantis* ou simplesmente como *migrantes*. Não apenas porque eles estão sujeitos à ritualística documental e processual necessária à obtenção ou à renovação do visto, tal como os demais migrantes, mas, sobretudo, porque entre os jovens contatados foram encontrados pessoas que já residem a mais de oito anos no Brasil, o que os torna migrantes de fato.

Considera-se, ainda, que esses jovens estão em contato íntimo, contínuo e intenso com a sociedade de acolhida, experimentando a cultura, os valores, as crenças, os costumes e as normas sociais que orientam a vida dos brasileiros. Um contato suficientemente significativo para desencadear algum tipo de diferenciação nas identidades e nas subjetividades desses estudantes, muito além do que uma simples viagem pode produzir no turista durante sua breve estadia em outro país. Ademais, a passagem da condição de estudante a migrante de direito depende do grau de identificação com o país de acolhida, bem como das perspectivas que surgem no horizonte de possibilidades desses jovens. Assim, ficar ou partir são as duas faces da condição migrante, sempre condicionadas às realidades existentes na sociedade de recepção ou no país de origem. Por conseguinte, há que se ver o que revelam os estudantes estrangeiros sobre as experiências vividas ao longo da formação universitária no Brasil.

### 3 | SENTIDOS DE ESTUDAR E VIVER NO BRASIL

Os 35 estudantes que formam o grupo contatado para estudo são provenientes de 19 países, distribuídos em diferentes continentes e regiões. Têm-se, desse modo, jovens adultos com idade entre 20 e 42 anos, originários/as do/a: a) África: Angola, Benin, Cabo Verde, Gana, Guiné-Bissau, Moçambique, República Democrática do Congo, São Tomé e Príncipe, e Togo; b) América Central: Costa Rica; c) América do Sul: Argentina, Chile, Colômbia, Peru, Uruguai e Venezuela; d) Caribe: Haiti; e) Europa: França e Itália. À exceção da Itália, verifica-se que os demais países

possuem acordos de cooperação educacional e científico-tecnológica com o Brasil, precisamente por meio de programas como o Programa de Estudantes – Convênio de Graduação (PEC-G), o Programa de Estudantes – Convênio de Pós-Graduação (PEC-PG) e o Programa de Intercâmbio Brasil/França Agricultura (Capes/Brafagri).

Entre os jovens contatados existe maior presença de estudantes originários de países africanos (48%) e latinos (43%). Esses dados convergem para pesquisas como a de Subuhana (2007), Ojima *et al.* (2014) e Daniel (2016), que registram o destaque desses grupos nas universidades públicas brasileiras. Tal como pontuam esses autores, constatou-se que os estudantes são atraídos principalmente pelo acesso gratuito ao ensino superior no Brasil, com ingressos viabilizados, sobretudo, pelo PEC-G e pelo PEC-PG. Essa representatividade africana e latina tem se mostrado regular entre os anos 2010-2015, de forma que, dos 58 países beneficiados por esses programas, os maiores fluxos de estudantes estrangeiros para os cursos de graduação provêm, respectivamente, de Cabo Verde (2.933), Guiné-Bissau (1.336), Angola (721), Paraguai (678), Peru (199) e Equador (194). Na pós-graduação esse destaque sofre inversão, ficando por conta dos estudantes de origem latina, originários de países como Colômbia (5.653), Peru (3.066), Argentina (764) e Chile (613), seguidos por países da África como Moçambique (704), Angola (284), Cabo Verde (189) e Guiné-Bissau (118), o que se registra de acordo com dados fornecidos pela Capes para o período 2010-2016 (FERREIRA, 2017).

Uma questão importante levantada pela pesquisa diz respeito aos fatores motivacionais que sustentam/sustentaram a vinda dos estudantes estrangeiros para viver e estudar no Brasil. Com base nas repostas obtidas nos questionários *online* e entrevistas, as motivações desses jovens são diversificadas, podendo ser representadas, *grosso modo*, pelas seguintes categorias construídas pela técnica da AC: motivações de base afetiva (relacionas ao Brasil, aos brasileiros ou ao cônjuge); motivações com base nas relações pessoais (influenciados por parentes, amigos e/ou professores); motivações de base cultural (interesse na língua portuguesa, na gastronomia, na música e nas expressões culturais do Brasil); motivações de base acadêmica (obtenção de diplomação/titulação no exterior); e motivações com base no desejo de liberdade (busca de autonomia e/ou vivência em outro país). De fato, observa-se que essas motivações não são excludentes, combinando-se frequentemente às de ordem acadêmica para evidenciar o caráter multifuncional do fenômeno.

Para algumas pessoas contatadas, no entanto, as razões que as trouxeram às cidades brasileiras não aparecem de modo claramente definido, a não ser a pela simples vontade de sair para outro país, tal como analisa Mezzadra (2012) sobre a experiência migrante. Esses casos específicos foram associados às motivações explicadas pelo desejo de liberdade, isto é, de viver a mobilidade a qualquer preço, o que converge para as teses da autonomia das migrações. Os dados recolhidos entre os colaboradores mostram que motivações dessa ordem aparecem, sobretudo,

entre os de origem africana. Entende-se, nessa direção, que migrar para estudar pode corresponder a uma *fuga*, tal como no sentido empregado por Mezzadra. Entre outras possibilidades explicativas ela corresponde a uma recusa ao modelo de ensino vigente no país de origem, ou à inconformidade com as condições de acesso aos cursos de graduação e/ou pós-graduação que lá existem. Sob outra ótica, a *fuga* emerge também como estratégia pessoal para viver a vida com mais autonomia, longe do controle e do olhar vigilante da família, bem como a resistência a um modo de ser e de viver imposto pela nação que não corresponde às expectativas dessas jovens.

Em relação aos cursos universitários, verifica-se que do total de pessoas contatadas, 23 frequentaram universidades no país de origem antes da vinda para o Brasil, muito embora alguns tenham migrado sem tê-los completado. Por sua vez, 12 jovens viajaram para obter o primeiro diploma universitário em instituições de ensino superior brasileiras. De um modo geral, eles escolheram estudar em universidades brasileiras com oferta de cursos de graduação que não existem no país de origem. Motivação similar também impulsionou a vinda dos que procuraram pela pós-graduação (mestrado e doutorado).

Em relação aos cursos, os estudantes contatados estão distribuídos em oito grandes áreas do conhecimento. Elas estão representadas tanto na Tabela da Capes quanto do Conselho Nacional de Desenvolvimento Científico e Tecnológico (CNPq). Assim, foram identificados estudantes matriculados em cursos da grande área das Ciências Sociais Aplicadas, das Ciências Exatas e da Terra, das Ciências Biológicas, das Ciências Humanas, das Ciências da Saúde, das Engenharias, da Linguística, Letras e Artes e em área Interdisciplinar.

Precisamente os cursos frequentados pelos colaboradores correspondem ao que registram relatórios internacionais quanto às escolhas para a diplomação/titulação no exterior. De acordo com a *International Organization for Migration* (IOM) (2015) e a *Quacquarelli Symond* (QS) (2014), cursos ligados à gestão (economia, finanças, administração, etc.) e à ciência (matemática, tecnologia, engenharia, etc.) são os que mais atraem estudantes estrangeiros para as universidades de prestígio nos países do Norte. Cotejando essa informação com a Tabela da Capes e do CNPq, essas grandes áreas correspondem exatamente às Ciências Sociais Aplicadas e às Ciências Exatas e da Terra, nas quais encontra-se ou encontrava-se matriculada a maioria dos estudantes contatados. Por conseguinte, no panorama das migrações internacionais para estudo no Brasil ou em outros países, verifica-se que algumas áreas do conhecimento têm sido priorizadas nas escolhas desses migrantes, seja nos termos de uma realização pessoal e/ou profissional, seja quanto ao que analisam como ofertas promissoras para o mercado de trabalho na terra de origem, ou mesmo em outro país.

Ainda que as migrações para estudo suscitem a ideia equivocada de uma experiência migratória mais “fácil” quando comparada a dos demais migrantes,

sobretudo em função do *status* desses jovens na sociedade de recepção, elas também envolvem dificuldades diversas que não são menos sentidas do ponto de vista emocional. Foi nessa direção que os contatados falaram das incertezas e dos obstáculos enfrentados ao longo do projeto migratório, em especial pelo elevado custo de vida nas cidades brasileiras em que residem, sobretudo pelo desafio de construir uma nova rede de apoio longe da terra natal. Ademais, a experiência de alguns desses jovens mostrou-se atravessada pela discriminação, vivida por eles ou pelos compatriotas, à medida que descobriram a existência de um “racismo à brasileira” carregado de sutilezas (FRY, 2005), por isso às vezes difícil de ser percebido por quem o experimenta.

O custo de vida aparece nas falas dos contatados como a principal dificuldade enfrentada no Brasil, especialmente para os que residem em metrópoles brasileiras como São Paulo (SP) e Rio de Janeiro (RJ). Quase metade desses jovens vive com renda de até dois salários mínimos. Os que estavam matriculados em cursos de pós-graduação viviam com um pouco mais de conforto, uma vez que as bolsas de mestrado e de doutorado eram complementadas por remessas feitas pelos familiares e pela realização de pequenos trabalhos autônomos. Ainda assim, foram encontrados dois jovens de cursos de graduação vivendo com renda mensal inferior a um salário mínimo, sendo um guineense que estudava em Recife (R\$ 600,00) e um angolano que estudava em Belém (R\$ 750,00). Na cidade do Rio de Janeiro teve-se acesso a uma estudante peruana de mestrado que vivia com restrições financeiras. Como ela mesma relata:

[...] Eu mantinha a minha casa porque meu pai não tinha uma presença. Então eu assumi isso, essa presença. E aqui, por mais que eu me esforcei, eu procurei muita coisa [...] [ao refletir sobre as dificuldades que tem enfrentado no Brasil, a estudante se comove e tenta encorajá-la]. Eu até me cansei de procurar. Isso afeta muito a minha autoestima [...]. Minha irmã manda algum dinheiro [...] e isso tudo ajuda. Ajuda muito [...]. É muito caro aqui [...]. Sem bolsa não tenho como fazer doutorado aqui [...] (Entrevista, 25 nov. 2016).

Situações de preconceito e de discriminação foram apenas ligeiramente mencionadas pelos estudantes. Os contatados disseram que os brasileiros são acolhedores e preconceituosos ao mesmo tempo. Migrantes estudantis de países africanos, por exemplo, manifestaram bastante incômodo com as referências feitas à África pelos professores, pelos colegas de curso e pela mídia, notadamente quando referiam-se a esse continente como um lugar de barbárie e de extrema pobreza. Isso fazia com que os estudantes estrangeiros se esforçassem para mostrar outras visões sobre os países africanos, isto é, como a terra vivida, sentida e intimamente conhecida por eles. Na mesma direção, um estudante boliviano de doutorado disse que as imagens que a sociedade brasileira tem do país e dos compatriotas dele é bastante negativa, sobretudo pela associação ao narcotráfico. Não é para menos que a estudante peruana anteriormente citada faz a seguinte observação sobre os brasileiros representados pela figura do carioca:

[...] Acho que o Rio de Janeiro é muito [a estudante não encontra a palavra que gostaria de usar para se expressar sobre os cariocas] [...]. Eles te olham e [...]. Tem um livro que diz que, no Brasil, as pessoas estrangeiras ou migrantes são discriminadas por três fatores. Um, se o país de onde você vem é um país pobre. Dois, pela aparência física das pessoas. E, três, pelo que a pessoa faz. Eu sou de um país considerado pobre pelos brasileiros. Tenho uma aparência que consideram indígena. Mas eu não sou indígena. Eu sou *chola!* [...]. Nós somos mestiços. Somos filhos de espanhóis com indígenas [...]. É diferente. E eu não estou vendendo nada aqui. Talvez por isso eu não seja tão discriminada como os companheiros do meu país. Eu tô estudando. Mas quando eu vou a algum lugar e as pessoas não me conhecem, elas perguntam: - Ah! Quando você vai vender na Uruguaiana? [...]. Perguntaram isso uma vez. Um homem se aproximou de mim no metrô e perguntou: - Ah! Quando você vai vender na Uruguaiana? Perguntaram se sou indígena, de qual tribo [...] (Entrevista, 25 de novembro, 2016).

Todos esses estereótipos negativos sobre o país de origem dos estudantes migrantes, sobre os próprios estudantes e os compatriotas deles só são superados quando esses jovens compartilham informações e conhecimentos com os brasileiros. Dentro e fora das universidades, cotidianamente eles tentam revelar aos nacionais os costumes, as tradições e as belezas da terra natal, por vezes recorrendo às fotografias que trouxeram na bagagem.

Em contrapartida, é no convívio diário e intenso com a sociedade de recepção que os estudantes migrantes desconstróem estereótipos positivos tão exaltados pelos brasileiros. Nessas representações internacionalmente difundidas, os nacionais são retratados como indivíduos abertos às diferenças, tolerantes e afetos aos estrangeiros. Durante os jogos Olímpicos realizados no Brasil, em 2016, essa imagem positiva dos brasileiros foi bastante exaltada na grande mídia e nos discursos das autoridades desportivas, sendo sintetizada, sobretudo, na figura do “carioca”. Todavia, dos estudantes estrangeiros contatados que viviam na cidade do Rio de Janeiro ouviu-se menções negativas sobre o modo de ser dos locais, às vezes considerados “superficiais” e “pouco interessados pelo outro”, tal como foi mencionado em questionário por uma estudante italiana de doutorado.

Todavia, em que pesem as dificuldades enfrentadas em terras brasileiras, os estudantes contatados mostraram-se bastante satisfeitos com a experiência vivida nas cidades em que residiram e estudaram. Os dados mostram que durante os anos de estudo o contato com os brasileiros e o sucesso na diplomação/titulação acabam por suplantar todas as dificuldades enfrentadas. Perguntados sobre a experiência de estudar no Brasil, os jovens migrantes mencionaram a qualidade do ensino superior e do corpo docente das universidades públicas federais, tal como pode ser observado nas falas que seguem:

**Mestranda peruana (27 anos):** “[...] No nível latino-americano, o Brasil mostrou-se um país de referência na Comunicação, passando pelas pesquisas especializadas, os professores qualificados, as bolsas de estudos e a gratuidade dos estudos [...]” (Questionário 16/2016);

**Doutoranda uruguaia (35 anos):** “[...] No Uruguai não há doutoramento em Biologia Computacional e, especialmente, eu vim porque queria ser orientada

particularmente por um pesquisador que reside aqui [...]” (Questionário 8/2016); e

**Doutorando peruano (30 anos):** “A diferença com a universidade onde me formei [Peru] é a visão de ensino para produção científica, que aqui no Brasil é muito maior [...] e incentiva muito para produzir. Isso porque a competição é forte para uma vaga de trabalho. No doutorado tem professores muito qualificados, que não só te incentivam à produção científica senão também para ganhar experiência na parte acadêmica, ensinando e ganhando experiências em horas de aulas” (Entrevista, 20 set. 2016).

Mais do que o contato com o conhecimento explícito acessado nas universidades brasileiras, os estudantes migrantes entraram em contato com outras formas de conhecimento. Trata-se de um conteúdo cognitivo de ordem prática, fundado no aprendizado orientado para a vida. Em potência, esse conhecimento informal (tácito) é levado com esses jovens no retorno ao país de origem, ou mesmo para outros destinos internacionais, independente de serem utilizados ou não no futuro. É possível falar, então, do resultado do encontro com uma nova sociedade e cultura, capaz de alterar as subjetividades desses estudantes migrantes. É nessa direção que Mezzadra (2005, 2012) fala dos efeitos da experiência migratória para aqueles que atravessam as fronteiras internacionais. Efeitos esses que repercutem não somente nos modos de pensar, nos hábitos e no comportamento, mas também nas identidades. Por conseguinte, neste estudo não admite-se uma perda da identidade, mas um processo incessante pelo qual estudantes e demais migrantes modificam-se na vivência da alteridade, ou seja, no encontro com as diferenças, com o *outro*.

De um modo geral, as mudanças experimentadas pelos estudantes estrangeiros dizem respeito às ideias, aos conhecimentos e aos afetos que trouxeram com eles do/e sobre o país de origem, sobre os compatriotas e sobre si mesmos. O exemplo mais emblemático desse processo de mudança vem de um colaborador peruano, graduado em Letras pela Universidade de São Paulo (USP). Em entrevista, ele se autorrefere como um “brasileiro dos Andes”, tal foi a intensidade do convívio com os brasileiros na capital paulista, o que remete esse migrante à hipótese de Hall (2011) acerca das identidades híbridas em tempos de globalização.

Embora não tenha sido tarefa fácil para os estudantes contatados refletirem sobre o modo como foram afetados pelos brasileiros durante a experiência migratória vivida no Brasil, todos admitiram algum tipo de diferença. A esse respeito, elementos de diferenciação podem ser identificados nas seguintes falas:

**Mestranda argentina (42 anos):** “[...] Aprendi e aprendo muito no meu contato com os brasileiros. Na vida cotidiana, na alimentação, novos sabores, na língua, na cultura e na diversidade, na alegria, entre outros [...]” (Questionário 21/2016);

**Doutoranda cabo-verdiana (27 anos):** “[...] Aprendi principalmente da diversidade regional, musical e gastronômica do país. Isto é, dos diferentes sotaques e falas regionais (“Égua!”, por exemplo), do prazer de escutar ritmos como o samba ou o carimbó, do gosto do açai [*Euterpe oleracea* Mart.], do tacacá e da tapioca. Igualmente aprendi sobre o respeito que se tem aqui por religiões

como o Santo Daime, a União do Vegetal e as afrobrasileiras [...]” (Questionário 7/2016);

**Graduanda francesa (22 anos):** “[...] Aprendia todo dia alguma coisa: palavras, gírias, músicas, comida [...]. Aprendi (e continuei a aprender) a ter mais paciência, a comunicar com uma língua diferente, a ser mais compreensiva, a aceitar de não entender tudo, a não ter preconceitos de outras pessoas, a aceitar as diferenças [...]. E ainda muitas outras coisas [...]” (Questionário 31/2016);

**Graduando colombiano (32 anos):** “[...] Hábitos, ideias, valores... sou uma pessoa de mente mais aberta. Eu era mais conservador [...]” (Questionário 11/2016); e

**Mestranda peruana (27 anos):** “[...] Eu aprendi muito sobre sua cultura, quais são os tipos de comida, seu folclore, suas danças, suas festas e o jeito deles de se relacionar no cotidiano. No âmbito acadêmico, aprendi que não há escalas hierárquicas entre alunos e professores. Aprendi que toda pergunta é bem-vinda e ninguém vai me julgar por fazê-la [...]” (Questionário 34/2016).

Vê-se, assim, que o projeto de estudar e de viver no Brasil apresenta-se como uma experiência rica para o conjunto dos estudantes contatados. Como destacaram, muitos são os aspectos positivos percebidos durante vivência construída dentro e fora das universidades, tal como as atitudes e os comportamentos que dizem ter adquirido pelo contato com os brasileiros, com potencial para repercutir na forma como se relacionarão com outras pessoas. Assim, juntamente com a certificação dos conhecimentos técnico-científicos construídos nas universidades, esses jovens levam uma bagagem cultural, informacional e cognitiva capaz de ampliar as habilidades linguísticas e sociais para o mercado de trabalho, quer no país de origem ou em qualquer outra nação para a qual pretendam migrar em busca de trabalho e de nova diplomação/titulação.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste trabalho foi visto que a experiência de estudar e de viver no Brasil leva os estudantes estrangeiros a se autoperceberem como pessoas diferentes do eram, o que foi possível pelo contato com a sociedade de recepção. Essa diferença ocorre mediante um processo pelo qual esses jovens selecionam certos aspectos positivos dos modos de ser e de viver dos brasileiros com os quais se identificam e reconhecem como úteis para a vida, quer do ponto de vista pessoal ou profissional. Somado aos conhecimentos construídos no ambiente das universidades – avaliadas como instituições provedoras de cursos e corpo docente de qualidade –, o conhecimento de natureza prática contribui para que os estudantes migrantes valorizem positivamente as experiências vividas no Brasil.

O foco no projeto de diplomação/titulação fez com que os estudantes contatados enfatizassem mais a dimensão positiva da estadia no Brasil. Talvez por isso as experiências negativas tenham aparecido com menor ênfase. Ainda assim, alguns

estudantes estrangeiros reportaram-se não somente às situações de discriminação fora das universidades, mas também vividas no próprio ambiente acadêmico, lugar em que foram constrangidos e/ou perseguidos por outros estudantes, pessoal administrativo, professores e/ou por coordenadores de cursos. Experiências essas que sequer podem ser socializadas neste trabalho sob o risco de que a exposição dos envolvidos resulte em algum tipo de retaliação, sobretudo aos estudantes migrantes. Assim, resta o silêncio ético do pesquisador, tal qual o sigilo garantido da confissão feita a um sacerdote.

Por fim, importa dizer que, diferentemente dos demais migrantes, o governo brasileiro e a própria academia ainda sabem muito pouco sobre os estudantes estrangeiros. Esse contingente de moças e rapazes em movimento que não somente estuda, mas que consome uma grande variedade de produtos e serviços ao longo do tempo de residência no Brasil. Entende-se, assim, que cada pesquisa produzida sobre estudantes estrangeiros representa sempre um avanço, à medida que traz à tona elementos que ajudam a conhecer as particularidades desse segmento da população estrangeira no Brasil, e que ocupa lugar bem específico no universo das migrações no mundo contemporâneo.

## REFERÊNCIAS

ACNUR. **World at war**: global trends - forced displacement in 2014. Geneva, 2014. 55 p. Disponível em: <<http://www.unhcr.org/556725e69.html>>. Acesso em: 3 set. 2017.

ALMEIDA, Gisele Maria Ribeiro de. O fluxo migratório Brasil-França na “era da mobilidade”. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 62 - 94. jan./jun. 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724215282014062>>. Acesso em: 12 maio 2017.

ALTBACH, Philip G.; REISBERG, Liz; RUMBLEY, Laura E. (Org.). **Trends in Global Higher Education: Tracking an Academic Revolution**. Paris: UNESCO, 2009. Disponível em: <<http://www.uis.unesco.org/Library/Documents/trends-global-higher-education-2009-world-conference-en.pdf>>. Acesso: 11 jul. 2016.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. 3. reimp. São Paulo: Edições 70, 2016.

CASTLES, Stephen. **International migration at the beginning of the twenty-first century: global trends and issues**. **International Social Science Journal**, v. 52, n. 165, p. 269-281, Sep. 2000. Disponível em: <<http://onlinelibrary.wiley.com/doi/10.1111/1468-2451.00258/pdf>>. Acesso em: 16 ago. 2017.

DANIEL, Camila. Mobilidade estudantil internacional como uma experiência migratória: o caso dos estudantes peruanos no Rio de Janeiro. In: PÓVOA NETO, Helion; SANTOS, Miriam de Oliveira; PETRUS, Regina (Org.). **Migrações: rumos, tendências e desafios**. Rio de Janeiro: PoloBooks, 2016. p. 305-328.

FERREIRA, Rubens da Silva. **Estudantes estrangeiros no Brasil: migrações, informação e produção de diferença**. 2017, 291 f. Tese (Doutorado) – Instituto Brasileiro de Informação em Ciência e Tecnologia, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2017.

FRY, Peter. O que Cinderela negra tem a dizer sobre a “política” racial no Brasil. In: FRY, Peter.

**A persistência da raça:** ensaios antropológicos sobre o Brasil e a África austral. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2005. p. 179-203.

GOMES, José Manoel Sita. **Estudantes na terra dos outros:** a experiência dos universitários angolanos da Universidade Federal de Minas Gerais – Brasil. Belo Horizonte, 2002, 182 f. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade Federal de Minas Gerais, Faculdade de Educação, Belo Horizonte, 2002. Disponível em: <[www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2120/1/tese.pdf](http://www.bdae.org.br/dspace/bitstream/123456789/2120/1/tese.pdf)>. Acesso em: 27 jul. 2017.

GUSMÃO, Neusa Maria Mendes de. África, Portugal e Brasil: um novo triângulo das Bermudas? **Cadernos CERU**, São Paulo, v. 23, n. 2, p. 51-62, dez. 2012a. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ceru/article/view/56877>>. Acesso em: 20 ago. 2017.

\_\_\_\_\_. Africanos no Brasil, hoje: imigrantes, refugiados e estudantes. **Tomo**, n. 21, p. 13-36, 2012b. Disponível em: <<http://www.seer.ufs.br/index.php/tomo/article/view/895/785>>. Acesso em: 4 ago. 2017.

HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP&A, 2011.

INTERNATIONAL ORGANIZATION FOR MIGRATION. **World migration report 2015:** migrants and cities - New partnership and to manage mobility. Geneva, 2015. Disponível em: <<https://www.iom.int/world-migration-report-2015>>. Acesso em: 28 ago. 2017.

MEZZADRA, Sandro. Capitalismo, migraciones y luchas sociales: apuntes preliminares para una teoría de la autonomía de las migraciones. In: MEZZADRA, Sandro. **Derecho de fuga:** migraciones, ciudadanía y globalización. Madrid: Traficantes de Sueños, 2005. p. 143-157. Disponível em: <<http://www.traficantes.net/sites/default/files/pdfs/Derecho%20de%20fuga-TdS.pdf>>. Acesso em: 20 jun. 2017.

\_\_\_\_\_. Multidões e migrações: a autonomia dos migrantes. Tradução de Leonora Corsini. **ECO-PÓS:** Revista do Programa de Pós-Graduação da Escola de Comunicação da UFRJ, Rio de Janeiro, v. 15, n. 2, p. 70-107, 2012. Disponível em: <[https://revistas.ufrj.br/index.php/eco\\_pos/article/view/900](https://revistas.ufrj.br/index.php/eco_pos/article/view/900)>. Acesso em: 10 set. 2017.

OJIMA, Ricardo *et al.* Migrações internacionais motivadas por estudo: uma análise sociodemográfica dos estudantes estrangeiros radicados no Brasil. **Revista PerCursos**, Florianópolis, v. 15, n. 28, p. 166-189, 2014. Disponível em: <<http://www.periodicos.udesc.br/index.php/percursos/article/view/1984724215282014166>>. Acesso: 14 set. 2017.

OLIVEIRA, Roberto Cardoso de. **Identidade, etnia e estrutura social**. São Paulo: Pioneira, 1976. (Biblioteca Pioneira de ciências sociais. Sociologia).

QUACQUARELLI SYMOND. **Trends in international student mobility:** a comparative study of international student choices, motivations and expectations 2009-2013. London, 2014. Disponível em: <<http://www.topuniversities.com/student-info/qs-guides/trends-International-Student-Mobility-2014>>. Acesso em: 6 set. 2017.

REZENDE, Claudia Barcellos. **Retratos do estrangeiro:** identidade brasileira, subjetividade e emoção. Rio de Janeiro: Editora FGV, 2009.

SUBUHANA, Carlos. Estudantes moçambicanos no Rio de Janeiro, Brasil: sociabilidade e redes sociais. **Imaginário**, São Paulo, v. 13, n. 14, p. 321-355, 2007. Disponível em: <<http://www.revistas.usp.br/ima/article/view/42451>>. Acesso em: 14 jul. 2017.

UNIVERSITY OF OXFORD. **International trends in higher education 2015**. Oxford, 2015. Disponível em: <<https://www.ox.ac.uk/sites/files/oxford/International%20Trends%20in%20Higher%20Education%202015.pdf>>. Acesso em: 7 set. 2017.

VINUTO, Juliana. Amostragem em bola de neve na pesquisa qualitativa: um debate em aberto. **Temáticas**, Campinas, v. 44, n. 22, p. 203-220, ago./dez., 2014. Disponível em: <<http://www.ifch.unicamp.br/ojs/index.php/tematicas/article/download/2144/1637>>. Acesso em: 14 set. 2017.

## EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA E AS CONTRIBUIÇÕES DO CURSO PROESDE NA UNISUL

### **Milene Pacheco Kindermann**

Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul  
Tubarão – SC

### **Rosiléia Rosa**

Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul  
Palhoça – SC

### **Ivana Marcomin**

Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul  
Tubarão – SC

### **Fátima Kamel Abed Deif Allah Mustafa**

Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul  
Palhoça – SC

### **Flávia Wagner**

Universidade do Sul de Santa Catarina – Unisul  
Palhoça – SC

**RESUMO:** A Universidade do Sul de Santa Catarina-UNISUL, universidade essencialmente comunitária, é uma instituição educacional orientada para a produção, desenvolvimento e difusão do conhecimento, por intermédio da pesquisa, do ensino e da extensão, em todos os níveis e áreas de conhecimento, nas modalidades presencial e a distância. Apresenta como finalidade formar integralmente e ao longo da vida, cidadãos competentes, comprometidos com o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação, contribuindo para a melhoria da vida em sociedade. O PROESDE, modalidade

Desenvolvimento Regional, contribui para o alcance de tais objetivos na medida em que apresenta em seu escopo metodologias que realizam leituras dos indicadores sociais de Santa Catarina para, seguidamente, propor e aplicar projetos que possam contribuir com os anseios das comunidades das áreas abrangentes dos municípios que compõem as Agências de Estado de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina.

**PALAVRAS-CHAVE:** Extensão universitária. Curso de extensão. PROESDE.

### UNIVERSITY EXTENSION AND THE CONTRIBUTIONS OF PROESDE COURSE AT UNISUL

**ABSTRACT:** The University of Southern Santa Catarina - UNISUL, an essentially community university, is an educational institution oriented to the production, development and diffusion of knowledge, through research, teaching and extension, at all levels and areas of knowledge, in face-to-face and at distance. It aims to form integrally and throughout the life, competent citizens, committed to the development of science, technology and innovation, contributing to the improvement of life in society. PROESDE, a Regional Development modality, contributes to the achievement of these objectives insofar

as it presents in its scope methodologies that carry out readings of the social indicators of Santa Catarina, and then propose and apply projects that can contribute to the aspirations of the communities in the areas municipalities that make up the State Development Agencies of Santa Catarina.

**KEYWORDS:** University Extension. Extension course. PROESDE.

## 1 | INTRODUÇÃO

A identidade da Unisul, desde a sua criação, em 1964, está intimamente relacionada com ações de extensão a partir da sua relação com a comunidade. A instituição foi constituída na cidade de Tubarão, Santa Catarina e em 1989 tornou-se a Universidade do Sul de Santa Catarina – UNISUL, momento em que consolidou seu compromisso com o desenvolvimento social por meio das ações de ensino, pesquisa e extensão, e a partir do qual expandiu seus limites territoriais para a região sul do Estado de Santa Catarina, para a Grande Florianópolis e para outros Estados brasileiros por meio do ensino a distância.

A universidade tem acompanhado as várias evoluções do conceito de extensão universitária. Iniciado como função social da universidade (1918, com o Movimento de Córdoba), caracterizou-se no Brasil como projeto de inserção cultural (1931, com o Estatuto das Universidades Brasileiras), depois como prestação de serviços comunitários (1964, com o Projeto Rondon), vindo a constituir-se como atividade fim da universidade (1988, com a Constituição da República Federativa do Brasil).

Norteiam a extensão na Unisul a Constituição Federal (1988, artigo 207), que consagrou o princípio da indissociabilidade do ensino, da pesquisa e da extensão; a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9394/1996), que consagra a universalização da extensão, como ação aberta à participação da população; a Lei 12881/2013, que define e regulamenta as Instituições Comunitárias de Educação Superior – ICES; o Plano Nacional de Educação 2014-2024 (Lei 13005/2014), que insere os programas e projetos de extensão como créditos curriculares dos cursos de graduação; o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unisul (PDI 2015-2019), que estabelece políticas para a extensão na Unisul; e os documentos nacionais que discorrem sobre a extensão, em especial, os do Fórum Nacional de Extensão e Ação Comunitária das Instituições Comunitárias de Educação Superior – FOREXT.

Na UNISUL, a extensão universitária é o processo social educativo, cultural e científico que articula o ensino e a pesquisa de forma indissociável e viabiliza a relação transformadora entre a universidade e a sociedade. A extensão torna-se uma ação social útil sobre a realidade quando realizada como processo dialético entre teoria e prática, e quando a aplicabilidade do que foi produzido possibilita o exercício do pensamento crítico e do agir coletivo. Consolida-se como espaço do fazer acadêmico, como prática pedagógica que dialoga com a comunidade e junto a ela constrói outros saberes, auxiliando no empoderamento social.

A extensão é evidenciada como ação produtora de conhecimento e tecnologia social, e reconhece o saber popular presente na comunidade, entendida esta como o conjunto de pessoas e/ou organizações que participam das ações de extensão, sejam elas vinculadas ou não à universidade. Por meio da extensão, os ambientes de aprendizagem passam a ser considerados como todo o espaço, dentro ou fora da universidade, onde se realiza o processo histórico-social vivido por diferentes atores, ampliando a sala de aula para além do ambiente físico da universidade. Neste direcionamento, o Plano de Desenvolvimento Institucional da Unisul (PDI 2015-2019), afirma que a extensão se insere na formação como meio para desenvolver no estudante a capacidade de ler e interpretar contextos, dialogar com diferentes culturas, qualificar e enriquecer a reflexão no processo de aprendizagem e na produção de conhecimentos, e ter atitudes democráticas e solidárias, salientando sua presença na trajetória que objetiva a formação integral dos estudantes. As potencialidades didático-pedagógicas da extensão também devem ser inseridas, efetivamente, na formação de professores, harmonizando teoria e prática universitária. A formação pedagógica inclui as metodologias extensionistas que possibilitem uma relação social interativa e dialética.

A Unisul traz a extensão, então, como ação articuladora que qualifica os percursos formativos dos sujeitos ao longo da vida. Como resultado, a extensão é evidenciada na trajetória acadêmica do estudante, refletindo o seu histórico de experiências. O reconhecimento da extensão integrada ao currículo pauta-se na sua relevância como processo acadêmico, especialmente em universidades comunitárias que atuam diante das demandas sociais, propondo e desenvolvendo propostas pedagógicas alinhadas com as políticas públicas da sua região. Para a realização das ações de extensão, a Unisul adota como princípios norteadores a indissociabilidade com o ensino e a pesquisa; a democratização dos saberes; a relação de diálogo com a sociedade; a universalização das ações de extensão; a educação permanente dos sujeitos envolvidos nas ações de extensão; o compromisso com o desenvolvimento da ciência, da tecnologia e da inovação; a melhoria da vida em sociedade colaborativa e solidária; a sustentabilidade, tanto socioambiental quanto econômico-financeira; a democracia, a horizontalidade e a transparência da gestão.

As ações de extensão universitária na Unisul, realizadas de forma presencial ou a distância, possibilitam estabelecer a interação dialógica entre os saberes acadêmicos e os saberes populares, tendo como consequência a elaboração de novos saberes, relevantes para a academia e para a comunidade. São apresentadas como projetos de extensão, cursos de extensão, eventos e outras atividades de socialização, prestação de serviços, licenciamento, cessão e fornecimento dos ativos de propriedade intelectual, desenvolvimento de novos empreendimentos, participação em conselhos, ambientes de aprendizagem de Unidades de Aprendizagem/disciplinas, fóruns e instâncias assemelhadas, práticas de atuação profissional, estágios curriculares e outras atividades formativas, projetos de pesquisa e trabalhos

de conclusão de curso que envolvam a comunidade, e publicações, agrupadas ou não em programas, configurando-se como um portfólio de extensão. Nesse contexto, a realização dos Cursos de Extensão no âmbito do Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional de Santa Catarina (PROESDE), nas modalidades “Desenvolvimento Regional” e “Licenciatura”, tem oportunizado aos estudantes de graduação da Unisul a complementação da sua formação, aliando o estudo de problemas regionais com as teorias apresentadas no currículo dos cursos. Espera-se com esse relato compartilhar parte das experiências vivenciadas nos cursos.

## 2 | OS CURSOS DE EXTENSÃO NA UNISUL E O PROESDE

Os cursos de extensão, também denominados cursos de curta duração, são os cursos de natureza livre, destinados à iniciação de estudantes em conhecimentos específicos, à atualização, complementação ou ampliação de conhecimentos, experiências e vivências, e à qualificação ou aprimoramento das habilidades profissionais específicas da atuação no mercado profissional, com ou sem a exigência de escolarização ou pré-requisitos. Constituem-se de ações pedagógicas de caráter teórico e/ou prático, planejadas e organizadas de modo sistemático, com carga horária e critérios de avaliação definidos, oferecidos a qualquer tempo, nos espaços da universidade ou fora deles e vinculados a um ou mais cursos de graduação, de pós-graduação ou a setores institucionais da Unisul.

Apesar de livres, os cursos de extensão são criados mediante um processo de construção pedagógica, sistematizados conforme as normas internas e avaliados por setores da universidade, objetivando o acompanhamento permanente e a qualificação da extensão universitária, tendo como premissas o atendimento aos princípios e às políticas de extensão e o alcance e melhoria dos objetivos institucionais, e o alinhamento às demandas regionais. São avaliados observando-se o mérito acadêmico, a relevância social e a viabilidade institucional.

O PROESDE é o Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional de Santa Catarina, que tem como objetivo contribuir nas ações de desenvolvimento regional no Estado, com bolsas de estudo para estudantes matriculados em cursos de graduação (bacharelado e licenciatura) em áreas estratégicas. É oferecido como um curso de extensão anual, realizado em parceria com a Secretaria de Estado da Educação de Santa Catarina – SED/SC. As ofertas acontecem nas modalidades Desenvolvimento Regional e Licenciatura.

O Programa abrange, preferencialmente, todas as regiões de Santa Catarina, beneficiando estudantes matriculados em cursos nas Instituições de Ensino Superior – IES, mantidas por Fundações Educacionais de Ensino Superior, instituídas por Lei Municipal, considerando os recursos de até 20%, definidos no item “c” do inciso I do art. 1º da Lei Complementar nº 281/2005 e que manifestarem interesse em

desenvolver a proposta.

OPROESDE – Desenvolvimento Regional consiste em um conjunto de atividades de ensino, pesquisa e extensão voltados à formação do cidadão, capaz de intervir nas políticas públicas, mediante a articulação entre sua formação acadêmica com o desenvolvimento socioeconômico e ambiental da região. Participam estudantes matriculados em cursos de graduação considerados a cada edital como estratégicos para o programa.

É ofertado gratuitamente como curso de extensão e oportuniza uma bolsa anual de estudos que pode alcançar gratuidade de até 70% (setenta por cento) do valor da mensalidade do estudante no curso de graduação. Para se adequar ao perfil solicitado, o estudante deve ter cursado, pelo menos, dois semestres do curso de graduação e não ser concluinte no ano do curso de extensão ofertado; precisa residir há, no mínimo, dois anos na área de abrangência de uma das Secretarias de Desenvolvimento Regional de Santa Catarina (SDR/SC) envolvidas no Programa; ter cursado o ensino médio preferencialmente em escola pública e estar devidamente cadastrado no sistema UNIEDU.

O curso contempla duzentas horas anuais e acontece aos sábados nos períodos matutino e vespertino. As ações de ensino, pesquisa e extensão são voltadas para o desenvolvimento regional e, ao final do curso, os acadêmicos desenvolvem projetos na sua área de estudo, destacando ações de desenvolvimento regional aplicáveis aos seus municípios. Durante e após o período do curso os estudantes têm a oportunidade de compreender os diferentes contextos que caracterizam os territórios regionais e as políticas públicas que se inserirem no desenvolvimento das suas regiões.

### **3 | PROESDE 2017 – MODALIDADE DESENVOLVIMENTO REGIONAL**

Em 2017, a Unisul em parceria com a SED/SC, desenvolveu o PROESDE - Desenvolvimento Regional, visando contribuir com as ações de desenvolvimento regional de Santa Catarina. As ações buscaram consolidar a proposta de formação integrada, norteadas por conceitos de sustentabilidade e de planejamento em âmbito micro e macrorregional, perpassando pelo viés da integração entre os agentes públicos, privados e sociedade civil organizada em face das demandas coletivas que exigem transformações e/ou melhorias significativas para que se avance no caminho do desenvolvimento regional com corresponsabilização entre os agentes envolvidos.

Ao longo do ano foram desenvolvidas atividades de ensino, pesquisa e extensão voltadas à formação de agentes de desenvolvimento regional, mediante a relação entre a formação acadêmica dos estudantes com o desenvolvimento socioeconômico da região. Para tanto, o desenvolvimento regional foi trabalhado a partir da perspectiva da elaboração e gestão de projetos focados no empreendedorismo e na inovação, na sustentabilidade, na educação ambiental e nas políticas públicas, especialmente

aos temas que envolvem direitos humanos e cidadania. As atividades práticas contempladas tiveram foco nas metodologias ativas e na aprendizagem significativa. Nesta dinâmica, foram envolvidos 39 estudantes dos cursos de Administração, Agronomia, Direito, Engenharia Civil, Jornalismo, Naturologia, Nutrição e Psicologia, dos Campi da Grande Florianópolis e de Tubarão.

As metodologias adotadas consistiram na elaboração de um fluxo de formação para fomentar uma visão sistêmica da região na qual o curso é realizado, priorizando as demandas locais, a fim de se buscar melhorias que estejam alinhadas com as reais necessidades da região. Para tanto, as temáticas foram trabalhadas de modo a apresentar indicadores e favorecer o olhar sobre as especificidades da realidade que impactam negativamente sobre a condição de desenvolvimento das comunidades, bem como foram subsidiados domínios para elaboração de estratégias micro e macroestruturais, adequadas ao nível de graduação dos participantes, para se alcançar respostas efetivas aos problemas estratégicos identificados. As ações caracterizaram-se como um processo de apropriação da realidade, análise de indicadores e estabelecimento de relações de causa e efeito, e formulação de respostas eficientes, efetivas e factíveis às demandas analisadas, considerando o processo de tramitação de fluxo para sua aplicabilidade.

Tendo em conta que o processo de apreensão crítica da realidade não pode se dar sem um arcabouço teórico que fundamente os diferentes aspectos constitutivos dos cenários atuais, bem como não se pode empreender e inovar sobre demandas estratégicas que exigem domínios efetivos para geração de resolutividade, com viés participativo, empoderador e integrado, buscou-se criar um percurso formativo que alinhasse tais exigências. Sendo assim, o curso envolveu conteúdos organizados em módulos, que contemplaram uma reflexão inicial coletiva, correspondendo a um alinhamento quanto à temática abordada no processo de abertura, com a palestra com o Prof. Anacleto Ortigara, Diretor Técnico do SEBRAE – SC, explanando o tema Educação e Desenvolvimento, o que se configurou como Módulo I – abertura. A partir deste momento desenvolveram-se os demais módulos.

O Módulo II – Conceitos, cenários e possibilidades do Desenvolvimento Regional – foi composto pelas Unidades de Aprendizagem: Contexto histórico sobre desenvolvimento regional; o Desenvolvimento Regional no Sul de Santa Catarina; a Integração dos modais logísticos; Seminário de avaliação e integração; Tecnologias de Desenvolvimento Regional.

Com este módulo o estudante deveria desenvolver habilidades e competências que permitissem compreender o significado do desenvolvimento regional pretendido pela formação, considerando sua evolução; analisar criticamente o cenário estadual, considerando os modais logísticos existentes e as tecnologias em desenvolvimento empregáveis aos processos que suscitam a busca pelo desenvolvimento de inovações empreendedoras e responsáveis, com o olhar sobre a sustentabilidade ambiental, a equidade social e o desenvolvimento econômico.

Foram discutidos temas a respeito do contexto histórico e caracterização do desenvolvimento regional, assim como o desenvolvimento e crescimento regional e suas políticas; conteúdos sobre planejamento, critérios para elaboração de indicadores de desenvolvimento regional e o papel do planejamento público. Esse módulo permitiu que os estudantes pudessem construir conhecimentos sobre a história dos municípios: colonização, dados econômicos e sociais; sobre os aspectos comuns dos processos de desenvolvimento local, o quadro geral das políticas municipais; as microrregiões e a divisão política das Secretarias de Desenvolvimento Regional.

Ainda neste módulo, o desenvolvimento regional de Santa Catarina foi estudado sob a ótica dos seus atuais desafios, o papel da participação e articulação comunitária bem como, a partir disso, pensar num planejamento estratégico social. Conhecer as principais regiões econômicas do Brasil, as perspectivas para o futuro dessas regiões permitiram desenvolver o entendimento sobre o papel do Estado no desenvolvimento socioeconômico regional.

Outro destaque foi a discussão sobre as dimensões teóricas do desenvolvimento, a descentralização, a desconcentração e a regionalização do Estado. As experiências de descentralização no sul do Brasil e, sobretudo se estas influenciam no desenvolvimento catarinense. Nesta senda, foram estudadas as Secretarias do Estado de Desenvolvimento Regional (SDR), analisando-se as atividades por elas desenvolvidas, os Conselhos de Desenvolvimento Regional (CDR) e o perfil Socioeconômico da Região.

O Módulo III – Perspectivas e desafios ao desenvolvimento regional: gerando ideias, construindo o futuro – envolveu as Unidades de Aprendizagem de Gestão de projetos; Fontes de financiamento; Desenvolvimento regional e políticas públicas; Sustentabilidade e Desenvolvimento Regional; Seminário de avaliação e integração. Com a conclusão deste módulo buscou-se desenvolver competências e habilidades, capazes de traduzir o potencial criativo, inovador, propositivo e crítico dos estudantes, considerando a unificação entre o olhar sobre a realidade regional analisada no módulo II e a busca de resolutividade para problemas locais, considerando a capacidade de desenvolvimento de projetos vivenciada no módulo III.

As atividades relativas ao empreendedorismo social e também público, o perfil do empreendedor, o ciclo de vida do empreendedorismo nos projetos e nas organizações e a gestão de desenvolvimento regional desenvolveram-se permitindo que as competências previstas se concretizassem de forma plena e adequada ao grupo de extensionistas. Foram estes qualificados para, inclusive, elaborar um planejamento participativo de projetos de desenvolvimento. A sustentabilidade como ferramenta do desenvolvimento regional foi abordada no módulo, discutindo o ecodesenvolvimento, a certificação ambiental, a produção limpa, a biodiversidade e também os recursos naturais da região. Assuntos como a conservação e restauração do meio e das espécies nativas e o seu aproveitamento, as implicações das atividades humanas para o meio, a análise das condições atuais e das possibilidades

de uso de tecnologias apropriadas à produção, à transformação e à circulação de produtos regionais em bases sustentáveis permitiram, além do envolvimento do grupo em ações práticas propostas, a promoção da consciência coletiva necessária à temática. Foram estimuladas, dessa forma, ações promovedoras da ecoeficiência e do desenvolvimento sustentável a partir da verificação dos indicadores sócio-econômico-ambientais de Santa Catarina e dos desequilíbrios regionais.

Nesse módulo as vivências práticas permitiram a cognição necessária em torno das políticas públicas bem como da sua elaboração, criação, implementação e gestão voltadas para o desenvolvimento regional. Numa ação social elaborada pelo grupo de estudantes, a cidadania e a responsabilidade social foram estimuladas e exercitadas, viabilizando, inclusive, as relações com o Estado, com a sociedade e com o desenvolvimento.

Pode-se afirmar que a lógica de abordagem no curso responde aos fundamentos da aprendizagem significativa e coloca o estudante como sujeito do processo formativo, sendo agente tanto dos processos de levantamento, análise e interação com a realidade e com os demais sujeitos, como agente transformador ou fomentador de transformações na realidade onde se insere, onde o aprender é rotina e fomenta as relações sociocomunitárias.

Merece destaque neste processo, além das atividades letivas, os seminários realizados, em que os desafios e problemáticas relativas ao desenvolvimento sustentável da região foram sendo apresentados, para que cada estudante pudesse escolher os temas para os quais desenvolveriam seus trabalhos de conclusão do curso.

Em Tubarão, o primeiro seminário teve como grande objetivo aproximar os alunos de realidades concretas, próximas e para as quais qualquer uma das profissões ali presentes tinha algum tipo de responsabilidade ou resposta a dar no futuro profissional em suas práticas. Foram apresentados três projetos que trabalham temas transversais à formação, sendo eles: a) Direitos humanos: com destaque para o projeto “Acolhida ao Migrante”, em que foi apresentada a realidade de vida deste segmento e discutido o potencial de atenção e resolutividade desta questão com a integração entre sociedade, políticas públicas e academia (profissões), o que ocorreu em todos os demais; b) Educação ambiental: com ênfase ao projeto “Educação Ambiental Comunitária”, que dissemina a compreensão crítica sobre o modelo de sociedade que adotamos e apresenta possibilidades concretas de revisão de condutas e hábitos, de inserção em práticas coletivas com vistas à coletividade sustentável; c) Economia Solidária e Arranjos Produtivos Locais, que retoma o olhar sobre o modelo de produção excludente, todavia demonstrando que novos modelos de economia são possíveis, modelos que minimizam o abismo social, a degradação ambiental e corresponsabilizam toda a sociedade no seu compromisso de contribuição às mudanças. Neste enfoque, as ideias de cooperativismo e associativismo sustentáveis foram destacadas. Todas as apresentações foram

baseadas em casos, trazendo além do saber teórico refletido, a experiência de vida de sujeitos e depoentes que demonstraram a viabilidade de se criar novas formas de viver em sociedade, em que cada profissão vislumbra seu viés de contribuição e criação. Este seminário ocorreu no final do segundo módulo para direcionar o aproveitamento das questões a serem tratadas no módulo III.

O segundo seminário ocorreu ao final do terceiro módulo, uma vez que as Unidades de Aprendizagem foram direcionadas à elaboração de propostas em atenção às problemáticas conhecidas e priorizadas pelos alunos, visando contribuir de modo real com uma realidade. Este processo exigiu, além da revisão sobre os domínios adquiridos, novas pesquisas e a integração entre os saberes. O seminário, intitulado “Provedores de soluções: contribuições acadêmicas à melhoria da realidade regional”, foi realizado com ampla divulgação junto à comunidade local, com participação aberta ao público e com convidados que se relacionavam às temáticas trabalhadas. O seminário constituindo-se em espaço de debate, discussão e aprimoramento do processo participativo dos estudantes, que foram prestigiados com a presença de uma turma de pós-graduação. Resultou deste processo a elaboração de projetos que visam a resolutividade de questões específicas, com diferentes perfis, mas todos contemplando a temática da formação, como se observa no quadro abaixo:

Estudantes	Títulos dos projetos
Amanda Spillere Krieger, Inae Aguiar Martins, Rafaela Martins de Souza, Raul Ruiz Filho	Consultoria para a segurança e qualidade de vida.
Bruno Martins Medeiros, Daniela Cristina Hetzel Sulzbacher, Kassiane Mathiola Backes	Gerassul: transformando resíduos em oportunidades.
Debora Ribeiro Ravison, Joelma dos Santos, Paula Cechinel, Rodrigo Rogalevski,	Empresa de Reciclagem de resíduos oriundos de cerâmica de telhas, pisos e tijolos da região.
Elias Felisberto dos Anjos, Lucas de Souza Lima	Acessibilidade nos passeios públicos.
George dos Reis Paulo, Guilherme Sanuto de Aguiar, Jefferson Vitorino, Renan Paes Gaspar	Projeto de intervenção sustentável: parceiros do Mar SC: educação ambiental é a nossa praia
Milena Flor Tome, Vinicius Campigotto Torres, Erika Burato dos Santos, Bruna da Silva	Plano de Incentivo à Coleta Seletiva e Resgate Socioeconômico dos Catadores de recicláveis do Município de Tubarão/SC.

Quadro 1 – Projetos elaborados no Curso PROESDE Desenvolvimento Regional – 2017 – Tubarão

No Campus da Grande Florianópolis aconteceram seminários de avaliação e de integração que abordaram temáticas transdisciplinares que merecem uma discussão constante e aprofundada, considerando-se a ampla incursão social que merecem, a saber, sustentabilidade e políticas públicas e Direitos Humanos. Com o encerramento das atividades do curso, os estudantes e coordenação organizaram um seminário de socialização dos projetos de desenvolvimento, em que foram apresentadas as suas contribuições, tanto por meio de propostas escritas, quanto por meio de vídeos para

socialização dos projetos, conforme quadro abaixo:

Estudantes	Títulos dos projetos
Rafaela Iwassaki; Rosegleide Pereira Lima; Vivian Silvano Azevedo	Benefícios das técnicas de massagem
Cynthia Calheiros da Rocha; Natália de Castro e Cunha; Natiele Pereira Izidoro	Benefícios da utilização de florais
Flavio Rodrigo Doria; Guilherme Stephen Figueiredo; Marcia Walter; Rafaela Pereira Pires; Tainara Bevilacqua; Valceli Leal Junior;	Como baratear os custos de uma obra
Mariana Silvano Pereira	Depressão: O que é? Como identificar? O que fazer?
Ana Luiza Martins Vicente; Gabriela Santana; Guilherme Duarte Silva; Paulo Henrique Zancan Zoldan	Dicas práticas para você exercer seus direitos de cidadão

Quadro 2 – Projetos elaborados no Curso PROESDE Desenvolvimento Regional – 2017 – Grande Florianópolis

Pode-se identificar que o PROESDE Desenvolvimento Regional desenvolveu ao longo da formação uma metodologia diagnóstica com leitura de indicadores da realidade regional, analisando aspectos socioeconômicos e ambientais para formulação de projetos para resolução de problemas regionais/locais que considerassem as condições de efetividade e relevância no contexto da sustentabilidade, em diferentes temáticas que buscaram gerar impactos sobre as demandas prioritárias estudadas.

#### 4 | CONCLUSÃO

Em mais uma edição, o PROESDE Desenvolvimento Regional contribuiu na formação de cidadãos conscientes de seus direitos sociais e políticos e refletiu sobre as obrigações de cada um de nós. Os seminários com a comunidade apresentaram aos agentes envolvidos algumas prioridades sociais, que foram exploradas nos projetos elaborados durante o ano, trazendo sugestões para encaminhamentos futuros. Resulta deste processo a formulação de projetos em diferentes temáticas que buscam gerar impactos sobre as demandas prioritárias estudadas.

A proposta de formação em desenvolvimento regional tem em conta a necessidade de ampliação de habilidades e competências dos participantes para que sejam capazes de compreender sua responsabilidade junto à sociedade onde se inserem, considerando suas competências profissionais e sua condição de cidadãos. O processo adotado promove um olhar sistêmico sobre a realidade e os sujeitos, na medida em que evidencia que o todo se forma pelas partes integradas e que cada ser interage em seu *locus* e, desta forma, com o todo. Ao refletir suas profissões, suas futuras capacidades profissionais e suas atuais condições de cidadãos, a formação extensionista em desenvolvimento regional traz à tona o intelecto, o pensante, o

domínio, o saber, mas não se limita a isto. Reflete o ser, o agir, o coexistir, o integrar e integrar-se para a formação da vida em sociedade. Neste ponto, entende que o desenvolvimento regional fala sobre territórios e vidas, sobre geografias e políticas, mas, acima de tudo, fala de como estamos construindo o lar comum e que podemos deixar a partir de nossas escolhas atuais.

A temática “desenvolvimento regional” desafia toda a sociedade. Não obstante os inúmeros avanços já conquistados, a celeridade com que os problemas de natureza socioeconômica, ambiental e também ética e política se apresentam nos tempos atuais, há que se refletir em âmbito local e global, com profissionais e comunidades, gestores e mercado o que se almeja para o futuro do planeta, uma vez que o impacto de nosso modelo de desenvolvimento tem se mostrado, no mínimo, negligente com questões essenciais.

A união entre a academia e o Estado para aprimorar a formação profissional com reflexões desta natureza e especialmente estas, que extrapolam o exercício do pensar e avançam para a habilidade do fazer, representam uma perspectiva de unificação de interesses e forças, sem as quais nenhum desenvolvimento mais responsável é possível. A capacidade integradora entre todas as regiões em seminário final do PROESDE, onde se vislumbra a realidade de todo o Estado de Santa Catarina e se repercutem soluções cabíveis e pertinentes a maior parte dos cenários, corrobora o esforço coletivo de semear novas ideias, experimentar criar e ousar, inovar e empreender vivências, para, quem sabe, desfrutar de melhores colheitas. O Programa de Educação Superior para o Desenvolvimento Regional de Santa Catarina mais uma vez proporcionou experiências de capacitação para que os estudantes possam compreender as ações de um agente transformador social.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Lei n. 13.005, de 25 de junho de 2014.** Aprova o Plano Nacional de Educação – PNE e dá outras providências. Diário Oficial da União, Brasília, DF, 26 jun 2014. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>. Acesso em 09.jan.2018

ESTADO DE SANTA CATARINA. **Lei Complementar nº 281, de 20 de janeiro de 2005.** Regulamenta o art. 170, os arts. 46 a 49 do Ato das Disposições Constitucionais Transitórias, da Constituição Estadual e estabelece outras providências. DO. 17.562 de 20/01/05. Disponível em <<http://www.uniedu.sed.sc.gov.br/legislacao/leis/>>. Acesso em 09.jan.2018.

UNIVERSIDADE DO SUL DE SANTA CATARINA – UNISUL. **Plano de desenvolvimento institucional: PDI 2015-2019** /Universidade do Sul de Santa Catarina. – Tubarão, SC: Ed. Unisul, 2015. 169 p.: il. color.; 30 cm. (documento interno)

## HABILIDADES SOCIAIS E SAÚDE MENTAL DE UNIVERSITÁRIOS DA FACIG, NOS CURSOS DA ÁREA DE EXATAS

### Iara Duarte Moreira

Estudante do 4º Período de Psicologia da FACIG, Manhuaçu-MG

### Laís da Silva Huebra

Estudante do 4º Período de Psicologia da FACIG, Manhuaçu-MG

### Juliana Santiago da Silva

Mestre em Imunologia – USP, Pós-Graduada em Educação Profissional e Tecnológica – IFES, Licenciada em Ciências Biológicas – UFOP, Bacharel em Ciências Biológicas – UFOP, Graduada em Pedagogia com Ênfase em Educação Especial, Coordenadora de Pesquisa e Extensão e Professora da FACIG, Manhuaçu-MG

### Márcio Rocha Damasceno

Mestrando em Políticas Públicas e Desenvolvimento Local - EMESCAM – ES; Mestre em Psicoanálise, pela Universidad de León – Espanha; Pós Graduação em Gestão Pública em Saúde e, Dependência Química, pela UFSJ; Pós Graduação em Filosofia Contemporânea, pela Funrei; Graduado e Licenciado em Psicologia pela Funrei; Coordenador do Curso de Psicologia e Professor da FACIG; Manhuaçu-MG

**RESUMO:** O presente trabalho aborda temas de extrema relevância, através de pesquisas realizadas sobre a qualidade de vida e o bem-estar dos estudantes universitários, da área de Exatas, Humanas e Saúde, da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu - FACIG,

situada na cidade de Manhuaçu, no Estado de Minas Gerais. No decorrer da pesquisa, foram levantados os principais fatores de Habilidades Sociais e as percepções de consequências nas interações dos universitários com a depressão e a ansiedade. Para isto, foi utilizado o QHC – Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos e Contextos para Universitários, onde as habilidades sociais e saúde mental foram mensuradas: da comunicação e do afeto, do enfrentamento em expressar sentimentos negativos, fazer e receber críticas e falar em público.

**PALAVRAS-CHAVE:** Psicologia; Saúde mental; Universitários.

### SOCIAL SKILLS AND MENTAL HEALTH OF UNIVERSITY FACIG, IN EXACT AREA COURSES

**ABSTRACT:** This study deals with topics of extreme relevance, through researches on the quality of life and wellbeing of university students, from the Exact, Human and Health area of the Faculty of Management Sciences of Manhuaçu - FACIG, located in the city of Manhuaçu, in the State of Minas Gerais. During the research, the main factors of Social Skills and perceptions of consequences in the interactions of university students with depression and anxiety were

raised. For this, the QHC - Questionnaire for Assessment of Social Skills, Behaviors and Contexts for University Students was used, where social skills and mental health were measured: communication and affection, coping with expressing negative feelings, making and receiving criticism and speaking in public.

**KEYWORDS:** Mental health; Psychology; University.

## 1 | INTRODUÇÃO

As pesquisas em Psicologia da saúde, tem como foco o estudo do sofrimento e das doenças mentais. Nesse processo saúde-doença, podemos encontrar contribuições não só da doença, como também da saúde, através da investigação de fatores biopsicossociais na constituição da saúde e da doença (CALVETTI et al., 2006). O seguinte artigo buscou realizar investigações sobre as habilidades sociais e a saúde mental dos universitários da FACIG, na cidade de Manhuaçu, no Estado de Minas Gerais.

A expansão do ensino superior e, conseqüentemente, o crescimento do número de estudantes universitários têm gerado reflexões sobre novas demandas, as quais estão relacionadas ao desenvolvimento psicossocial do estudante, não sendo apenas questões acadêmicas. Também não se pode descartar que essa nova fase implica em mudanças e adaptações que nem sempre são bem elaboradas, podendo gerar um certo grau de estresse, ansiedade, pressão e responsabilidade, dentre outros aspectos.

A revolução tecnológica, que passou a influenciar o curso da humanidade a partir de 1950, tornou a educação universitária algo essencial. Essa, por sua vez, passou a compor o quadro de etapas do ingresso à vida adulta. A transição da adolescência para o início da vida adulta está associada a transformações importantes, enfatiza-se aqui, a passagem e adaptação ao meio universitário. No que tange à vida dos estudantes universitários, sabe-se dos novos desafios e das mudanças as quais estes são expostos, configurando um conjunto de condições que concorrem positiva ou negativamente para estes.

Chegar à universidade geralmente é um momento de felicidade para o indivíduo, familiares e amigos, traduzida como um sentimento de conquista advinda de muito esforço e dedicação, mas pode ainda ser acompanhada do adoecimento para aqueles que não conseguem se adaptar às novas variantes (BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2015, p.3).

Dentre as novas variantes advinda desse processo, encontra-se: residir em local distante do núcleo familiar, fazer e afeiçoar-se à novos grupos de amigos, morar com pessoas desconhecidas e dividir funções (repúblicas), administrar diferentes tarefas e cuidar de si, falar em público, trabalhar e se sustentar, além do excesso das atividades que concernem ao curso. Cada qual será uma exigência que depende da realidade de cada universitário.

Em decorrência do enfrentamento desse período decisivo, a propensão à ansiedade e a depressão é significativa e a prevalência de transtornos mentais tem sido alta. Problemas relacionados aos mesmos foram alvos de investigações de estudiosos, os quais identificaram e confirmaram a manifestação de ansiedade, depressão ou algum tipo transtorno psíquico em alguns estudantes universitários. No que se refere a saúde mental, Morrison-Valfre (apud BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2015, p. 17) afirma que tal se configura como a habilidade de responder e ajustar-se a recorrentes tensões da vida, de forma aceitável. Assim, as pessoas saudáveis mentalmente realizam com êxito as atividades diárias, adaptando-se às mudanças, solucionando impasses, tendo objetivos e apreciando a vida, com autoconhecimento, diretividade e responsabilidade nas suas ações. Assim, entende-se que os universitários afetados por sintomas de ansiedade e depressão tem tais competências prejudicadas, de forma a prejudicar a adaptação as atividades diárias.

O presente estudo aborda também a relação entre as habilidades sociais dos estudantes, constructo este que é significativo no ajustamento acadêmico, havendo uma correlação positiva entre esses fatores. Ao que se reporta a definição desse termo, autores têm objetivado apresentá-las (BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2015, p. 5), dentre as quais, habilidade social pode ser considerada como um conjunto de comportamentos emitidos pelo indivíduo diante das situações interpessoais que lhes são propostas. (DEL PRETTE; DEL PRETTE apud BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2015, p. 5).

Diante do exposto, objetivou-se a investigação das habilidades sociais dos estudantes da Faculdade de Ciências Gerenciais de Manhuaçu, bem como a sua relação com a saúde mental destes e a forma como se comportam frente aos seus diferentes interlocutores e contextos que vivenciam. Uma vez que o assunto se caracteriza como relevante, onde ao analisar essas questões mais profundamente, assume-se um comprometimento com o bem-estar mental, social e educacional do grupo aqui ressaltado. Dessa forma encontrou-se consonância com BOLSONI-SILVA & LOUREIRO (2015, p. 16), que argumentam que se tratando de estudante universitário um repertório de habilidades interpessoais pode ser imprescindível para seu melhor desempenho acadêmico e social.

## 2 | METODOLOGIA

O presente estudo caracteriza-se como sendo descritivo, de abordagem quantitativa e de delineamento transversal, com a coleta de dados feita através do instrumento: **Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais e Contextos para Universitários – QHC-Universitários**.

Para a escolha das palavras-chaves utilizou-se o Descritor em Ciência da Saúde (DeCS). Estabeleceu-se como bancos de dados o PubMed e o Portal Periódicos da CAPES, através destes foram feitas pesquisas e diante destas, artigos foram

selecionados, juntamente com o Manual Técnico do QHC, para serem analisados e assim subsidiarem o estudo a respeito das Habilidades Sociais e Saúde Mental dos estudantes.

### 3 | ASPECTOS ÉTICOS

Este trabalho é parte do Programa Institucional de Iniciação Científica da Facig, que prevê avaliação e intervenção junto aos universitários da Instituição cujo título é “A qualidade de vida e o bem-estar dos Estudantes da FACIG, nos cursos da área de Exatas, Humanas e Saúde”, o qual foi aprovado em 06 de março de 2018 pelo Comitê de Ética em Pesquisa da universidade em que está vinculado (CAAE: 80277517.2.0000.8095, Parecer nº 2.528.615).

### 4 | PARTICIPANTES

A quantidade de alunos correspondentes aos Cursos de Exatas da FACIG era de 651 estudantes universitários, no ano de 2017, quando do início da pesquisa.

Participaram deste estudo 140 estudantes universitários distribuídos em todos os anos dos cursos que frequentavam. Por via de cálculos matemáticos utilizou-se para chegar à referida amostra a seguinte fórmula  $n_0 = \frac{1}{E_0^2} n = \frac{N.n_0}{N+n_0}$ . ‘N’ corresponde o tamanho da população, ‘E<sub>0</sub>’ o erro amostral, sendo determinado erro amostral de 5%, ‘n<sub>0</sub>’ equivalendo a primeira aproximação do tamanho da amostra e ‘n’ o tamanho da amostra encontrada. Tal fórmula designou o tamanho da amostra total, o que inclui tanto os cursos de exatas, como humanas e saúde da instituição. Logo, obtendo resultado de 317, utilizou-se o cálculo regra de três para saber qual era a porcentagem correspondente aos cursos de exatas, feito isso, mais uma vez a regra de três foi empregada para obter o número de pessoas que a porcentagem determinava. Análise e Desenvolvimento de Sistemas, Arquitetura e Urbanismo, Ciências Contábeis, Engenharia Civil e Engenharia de Produção. Os dados demográficos não foram analisados estatisticamente.

### 5 | INSTRUMENTO

**Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais e Contextos para Universitários – QHC-Universitários.** É um questionário composto por questões que se referem à forma como o participante se comporta com relação a seus pais, amigos, namorado (a), entre outros, bem como os contextos em que ocorrem os comportamentos, como os interlocutores reagem a eles e os sentimentos dos universitários nessas ocasiões. O instrumento final ficou constituído pelos seguintes tópicos: (a) Comunicação, (b) Expressividade (Sentimentos positivos, negativos e

opiniões), (c) Críticas (fazer e receber críticas), (d) Falar em público (falar para público - conhecido e desconhecido, frequência e dificuldade em apresentar seminários) e (e) Informações Adicionais (caso a pessoa deseje acrescentar algo que não foi abordado no questionário). Foi validado por Bolsoni-Silva (2011) com satisfatórios resultados de validade discriminativa, concorrente e de critério. (BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2016, p. 2).

## 6 | PROCEDIMENTOS DE COLETA DE DADOS

A coleta dos dados foi coletiva, após Carta de Anuência assinada pelo diretor da Instituição de Ensino Superior, autorizando a realização da pesquisa e, com a autorização das Coordenações de Cursos e dos respectivos professores que foram contatados em salas de aula, momentos em que foram oferecidos os devidos esclarecimentos sobre os objetivos da mesma. As aplicações ocorreram em dias aleatórios, no período noturno entre as 19:00 a 22:00 horas, com duração média de 20 minutos. Diante da permissão do professor foi elucidado aos alunos presentes em sala do que se tratava a pesquisa, quais eram seus objetivos e quais os benefícios advindos dela, após a explicação perguntava-se se algum dos alunos poderiam se voluntariar, se o número de pessoas na sala fosse maior da quantidade necessária para finalizar as aplicações em cada curso era mencionado o total preciso. Os voluntários que concordaram participar da pesquisa assinaram um Termo de Consentimento Livre e Esclarecido e receberam uma carta explicativa sobre os objetivos do projeto e um caderno contendo instruções sobre a aplicação do instrumento acima.

## 7 | ANÁLISE DOS DADOS

Os dados, após coletados, foram tabulados e organizados em gráficos com o auxílio do Programa *Microsoft Excel* 2016, onde as frequências relativas e absolutas foram expressas para cada variável analisada.

## 8 | RESULTADOS

A seção de resultados apresenta as comparações entre os grupos clínico e não clínico para depressão e ansiedade quanto às categorias amplas do QHC-Universitários.

Conforme a Tabela 1, verificou-se que das categorias de frequência do QHC-Universitários - Fator 1 Parte 1: *comunicação e afeto*, os resultados obtidos nos mostram uma maior propensão para *ansiedade* neste quesito e não para *depressão*, conforme Figura 1.

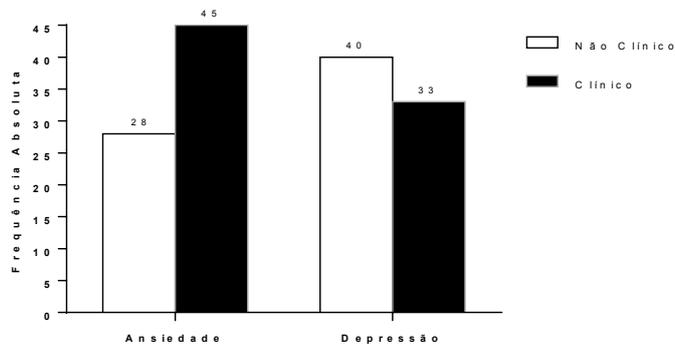


Figura 1 – Análise do fator: Comunicação e afeto (comunicação, expressar sentimentos positivos e expressar opiniões).

O gráfico acima revela que os universitários apresentam escore clínico para ansiedade, portanto as habilidades de comunicação e afeto são prejudicadas. Visto que, de acordo com os estudos realizados por Brandão (2016, p. 42), o grupo não clínico atingiu média maior nesse fator. Ainda segundo a referida autora, o grupo não clínico para depressão também aponta médias mais altas no fator comunicação e afeto. Assim, ao que tange ao escore de depressão, grande parte do grupo de alunos de exatas do presente estudo também apresenta média maior em tais habilidades, uma vez que a frequência não clínico sobressai ao grupo clínico. Ressalta-se ainda que no fator 1 é sugerido que a maioria dos universitários, independentemente de sua saúde mental, podem se deparar com dificuldades nos comportamentos que compõe esse fator, não discriminando os grupos clínicos para ansiedade (BOLSONI-SILVA & LOUREIRO, 2016, p. 7).

Já no Fator 2 Parte 1 *enfrentamento (expressar sentimentos negativos, fazer e receber críticas)*, os resultados obtidos nos mostram uma maior propensão para *ansiedade* neste quesito e não para *depressão*, conforme Figura 2:

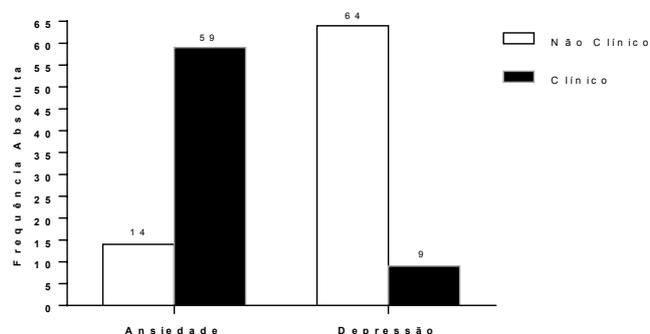


Figura 2 – Enfrentamento.

No Fator 3 Parte 1 *falar em público (falar em público e apresentar seminários)* os resultados obtidos nos mostram uma maior propensão para *ansiedade* neste quesito e não para *depressão*, apesar de verificarmos um empate técnico conforme

Figura 3:

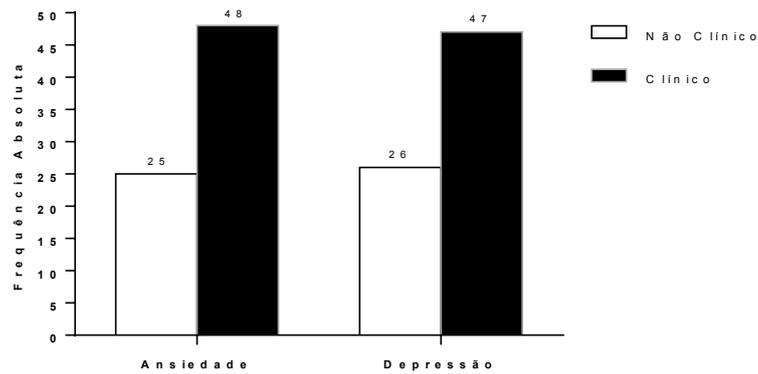


Figura 3 – Falar em público.

Com relação ao QHC-Universitários - Parte 2, que investiga características dos comportamentos, são explicadas por dois fatores. O primeiro denominado *Potencialidades*, agrega as categorias Situações/assuntos, Comportamento habilidoso, Consequência positiva e Sentimentos positivos. O segundo fator, *Dificuldades*, agrega Comportamento não habilidoso, Consequência negativa e Sentimentos negativos

Como descrito em Método, o QHC-Universitários - Parte 2 investiga, para cada um dos comportamentos de habilidades sociais, as situações em que ocorrem, as ações do participante (comportamentos habilidosos e não habilidoso), as ações dos interlocutores (consequências positivas, consequências negativas) e os sentimentos do universitário (sentimentos positivos e sentimentos negativos). Os resultados, e expressos na Figura 4, mostraram que o grupo não clínico para depressão e ansiedade apresentou menos dificuldades, conforme esperado. Na Parte 2 *Potencialidades (situações/assuntos, comportamentos habilidosos, consequência positiva e sentimentos positivos)* os resultados obtidos nos mostram uma menor propensão tanto para *ansiedade* quanto para *depressão*, conforme Figura 4:

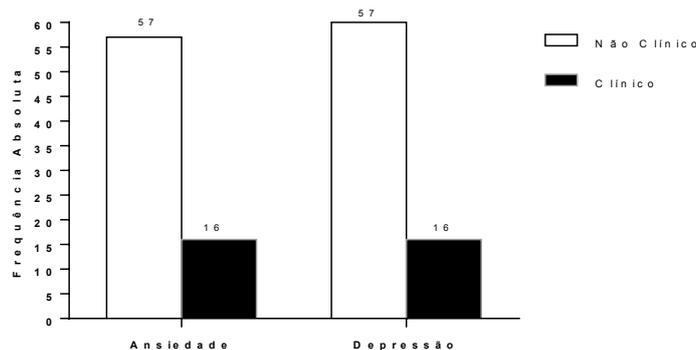


Figura 4 – Potencialidade.

Nesse sentido, o grupo clínico apresentou maiores médias em *comportamento não habilidoso* (receber crítica, apresentar seminários e falar em público), *consequência negativa* (conversar, expressar sentimento positivo, expressar sentimento negativo, expressar opinião, fazer crítica, apresentar seminários, falar em público) e *sentimento negativo* (conversar, expressar sentimento positivo, expressar sentimento negativo, expressar opiniões, fazer críticas, receber críticas, apresentar seminários e falar em público). Os resultados, expressos na Figura 5, mostraram que o grupo clínico para ansiedade apresentou maiores resultados. Na Parte 2 *Dificuldades (comportamento não habilidoso, consequência negativa e sentimentos negativos)* os resultados obtidos nos mostram uma maior propensão para *ansiedade*, conforme Figura 5:

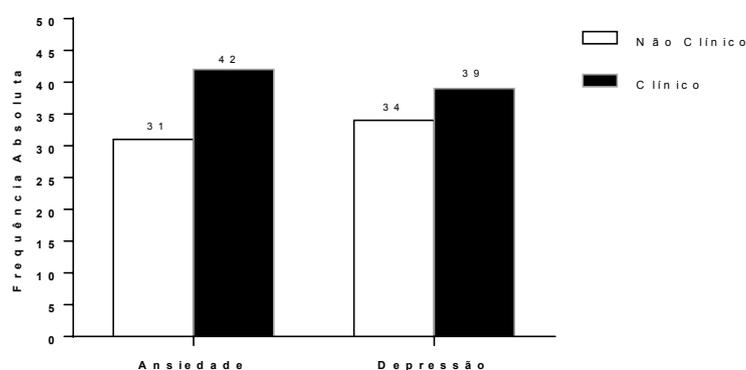


Figura 5 – Dificuldade.

## 9 | DISCUSSÃO

Os resultados obtidos, de maneira geral, nos mostraram uma ligação de déficits em habilidades sociais com depressão e ansiedade, já relatados em diversos estudos (Biasoto, 2013; Bolsoni-Silva & Loureiro, 2015; Bolsoni-Silva & Guerra, 2014; Edmondson et al. 2007; Fitts et al., 2009; Segrin, 2000). Verificou-se que a frequência e a qualidade de habilidades sociais dos universitários diferenciaram os grupos com e sem depressão e, com e sem ansiedade. Pode-se perceber que os comportamentos de falar em público, principalmente o de apresentar seminários diferenciou os grupos clínico e não clínico.

O grupo não clínico, portanto, apresentou menores médias na frequência e na qualidade das habilidades sociais, além de percepção mais negativa das consequências produzidas nas interações sociais (consequências positivas, sentimentos positivos e potencialidades).

Por outro lado, os comportamentos não habilidosos que sugerem déficits e/ou excessos foram menos frequentes para o grupo clínico, bem como as percepções de consequências negativas e sentimentos negativos associados, o que se refletiu

no escore de Dificuldades. As dificuldades foram a de se expressarem em diversas habilidades sociais avaliadas, tais como, apresentar seminários, falar em público, conversar, expressar sentimento positivo, expressar sentimento negativo, expressar opinião, fazer e receber críticas.

O fato dos resultados apontarem diversas avaliações em clínico, sobretudo no escore *Dificuldades*, sugere que a forma como os universitários interagem com os seus interlocutores produz consequências negativas, por conseguinte, sentimentos negativos, indicando que apresentam dificuldades na forma como expressam suas habilidades sociais. Em contrapartida quando no escore *Potencialidades* há a predominância da classificação não clínico, aponta que parte das vezes os estudantes se comportam de maneira habilidosa, gerando consequências positivas e sentimentos positivos.

Como contribuição específica deste estudo, destaca-se a importância dos achados quanto a consequências e sentimentos percebidos pelos universitários, os quais apontam para a competência na emissão de comportamentos de habilidades sociais, de forma a resolver problemas e manter relacionamentos interpessoais positivos (consequências positivas), bem como sentir-se bem (sentimentos positivos). Tais dados reiteram a relevância de se considerar não apenas a frequência de habilidades sociais, mas também ater-se às consequências obtidas nas interações sociais.

Universitários com depressão têm risco aumentado de suicídio e baixa autoestima assim, se os sintomas forem identificados precocemente e se os estudantes estiverem incluídos em programas de intervenções para ampliar suas habilidades sociais, tais riscos poderão ser minimizados, o que favorece mais saúde e desempenhos social e acadêmico.

Nesse sentido os dados do presente estudo, sobretudo porque controlou as variáveis sexo e escolaridade, contribuem com informações relevantes quanto a frequência e a qualidade de habilidades sociais, o que pode ser útil em estudos futuros com foco na avaliação e intervenção com tal população.

## 10 | CONCLUSÃO

As principais contribuições da presente pesquisa foram de avaliar múltiplos comportamentos de habilidades sociais, enfocando potencialidades, dificuldades e percepções de consequências para as interações. Diante dos resultados nota-se a importância de propor intervenções para melhorias das habilidades sociais, uma vez que possuir um bom repertório de tais se torna é imprescindível para melhor adaptação ao meio e para o bom desempenho acadêmico. O controle rigoroso de variáveis para a composição dos grupos clínico e não clínico, o uso de instrumentos com qualidades psicométricas bem estabelecidas minimizou os vieses, colocando como foco de fato as variáveis de interesse, habilidades sociais, ansiedade e depressão. Constatou-

se que o repertório deficitário de habilidades sociais foi preditor de ansiedade em universitários. Pesquisas futuras poderão abordar as comorbidades e o seu impacto para as habilidades sociais, buscando verificar se há especificidades nos repertórios, na dependência da presença de manifestações de psicopatologia associadas.

## REFERÊNCIAS

AGUIAR, S. M., VIEIRA, A. P., VIEIRA, K. M., AGUIAR, S. M., & NÓBREGA, J. O. (2009). **Prevalência de sintomas de estresse nos estudantes de medicina.** *Jornal Brasileiro de Psiquiatria*, 58(1), 34-38. DOI: [http:// dx.doi.org/10.1590/S0047-20852009000100005](http://dx.doi.org/10.1590/S0047-20852009000100005)

BRAGHIROLI, E. M; PEREIRA, S; RIZZON L. A. **Temas de Psicologia Social.** 5º edição. Editora Vozes - 2002, 180 p.

BRANDÃO, Salina Alessandra. **Desempenho acadêmico de universitários, variáveis preditoras: habilidades sociais, saúde mental, características sociodemográficas e escolares.** Ribeirão Preto: 2016 Disponível em: <http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/59/59137/tde-21032016-155145/pt-br.php> Acesso em Outubro de 2018.

CALVETTI, P. U. et al. **Psicologia da saúde e qualidade de vida: pesquisas e intervenções em psicologia clínica. Mudanças: psicologia da saúde**, v. 14, n 2, p. 18-23, 2006. Disponível em: <<http://bases.bireme.br>>. Acesso em 20 mai. 2017.

CERCHIARI, EAN. **Saúde mental e qualidade de vida em estudantes universitários.** Campinas, 2004. [tese de doutorado]. São Paulo: Universidade Estadual de Campinas, 2004.

CROCETTI, Elisabetta, ERENTAITÉ, Rasa. ZUKAUSKIENÉ, Rita. **Identity Styles, Positive Youth Development, and Civic Engagement in Adolescence.** *J Youth Adolescence* DOI 10.1007/s10964-014-0100-4

CROUCH, Ronald. KEYS, Christopher B. MCMAHON, Susan D. **Student–Teacher Relationships Matter for School Inclusion: School Belonging, Disability, and School Transitions.** ISSN: 1085-2352 (Print) 1540-7330 (Online) Journal homepage: <http://www.tandfonline.com/loi/wpic20>

FLECK, M. P. A.; **Aplicação da versão em português do instrumento abreviado de avaliação da qualidade de vida “WHOQOL-bref”.** *Revista de Saúde Pública.* São Paulo: v. 34, N. 2. 2000. Disponível em: <<http://www.scielo.br>>. Acesso em: 20 de maio de 2017.

GALAND, Benoît. HOSPEL, Virginie. **Peer victimization and school disaffection: Exploring the moderation effect of social support and the mediation effect of depression.** *British Journal of Educational Psychology* (2013), 83, 569–590.

GOFFMAN. Erving. **A representação do eu na vida cotidiana.** 10. ed. Rio de Janeiro; Vozes; 1975. 233 p.

LLAMAS, JD E MORGAN CONSOLI, M. (2012). **The importance of familia for Latina/o college students: Examining the role of familial support in intragroup marginalization.** *Diversidade Cultural e Psicologia das Minorias Étnicas*, 18 (4), 395-403. <http://dx.doi.org/10.1037/a0029756> Acesso em Maio de 2018.

NIKOOYEH, Elika. ZARANI, Fariba. FATHABADI, Jalil. **The mediating role of social skills and sensation seeking in the relationship between trait emotional intelligence and school adjustment in adolescents.** *Journal of Adolescence* 59 (2017) 45-50. [www.elsevier.com/locate/jado](http://www.elsevier.com/locate/jado) Acesso em Maio de 2018.

OWEN, Jesse. FINCHAM, Frank D. MANTHOS, Megan. **Friendship After a Friends with Benefits Relationship: Deception, Psychological Functioning, and Social Connectedness**. PMID: 23979784 DOI: 10.1007 / s10508-013-0160-7

PANFILIS, Chiara De. MEEHAN, Kevin B. CAIN, Nicole M. CLARKIN, John F. **The relationship between effortful control, current psychopathology and interpersonal difficulties in adulthood**. *Comprehensive Psychiatri* 54 (2013) 454-461 [www.elsevier.com/locate/comppsy](http://www.elsevier.com/locate/comppsy).

PINHO, Regina. **Caracterização da clientela de um programa de atendimento psicológico a estudantes universitários**. In: <https://revista.psico.edu.uy/index.php/revpsicologia/article/view/282> Acesso em Maio de 2018

SACCHETTI, Gina M., ,LEFLER, Elizabeth K. **ADHD Symptomology and Social Functioning in College Student**. *Journal of Attention Disorders* 1 –11, 2014 SAGE Publications Reprints and permissions: [sagepub.com/journalsPermissions.nav](http://sagepub.com/journalsPermissions.nav) DOI: 10.1177/1087054714557355. Acesso em Maio de 2018.

SILVA, Alessandra Turini Bolsoni e LOUREIRO, Sonia Regina. **QHC**. São Paulo: Ed. Hogrefe Cetep 2015.

SILVA, Alessandra Turini Bolsoni e LOUREIRO, Sonia Regina. **O Impacto das Habilidades Sociais para a Depressão em Estudantes Universitários**. *Psic.: Teor. e Pesq.* [online]. 2016, vol.32, n.4, e324212. Epub June 22, 2017. ISSN 0102-3772. <http://dx.doi.org/10.1590/0102.3772e324212>. Acesso em Maio de 2018.

SILVA, Alessandra Turini Bolsoni e LOUREIRO, Sonia Regina. **Validação do Questionário de Avaliação de Habilidades Sociais, Comportamentos, Contextos para Universitários**. *Psicologia: Teoria e Pesquisa* Abr-Jun 2016, Vol. 32 n. 2, pp. 1-10 doi: <http://dx.doi.org/10.1590/0102-3772e322211>.

SMITH, James G. PhD, VILHAUER, Ruvanee P. PhD e CHAFOS, Vanessa, MA. **Do military veteran and civilian students function differently in college?** Publicado on-line: 07 nov 2016 <https://doi.org/10.1080/07448481.2016.1245193> Acesso em Maio de 2018.

TARNOWSKI, M., & CARLOTTO, M. S. (2007). **Burnout Syndrome in students of psychology**. *Temas em Psicologia*, 15(2), 173-180.

## IMPORTÂNCIA DO PERFIL EMPREENDEDOR PARA OS GESTORES/COORDENADORES EM UMA INSTITUIÇÃO DE ENSINO SUPERIOR

**Cristina Nunes Rocha**

Centro Universitário UNIFACIG

Manhuaçu - MG

**Andréia Almeida Mendes**

Centro Universitário UNIFACIG

Manhuaçu – MG

**Daniel José Rodrigues da Costa**

Centro Universitário UNIFACIG

Manhuaçu - MG

**RESUMO:** O perfil empreendedor tem atraído grandes interesses em virtude de seu potencial ligado a criatividade, autoconfiança, detecção de oportunidades, cálculo de risco, persistência e poder de liderança, além da facilidade para acompanhar as mudanças tecnológicas. A presente pesquisa buscou identificar e medir o percentual das características empreendedoras nos gestores/coordenadores de uma instituição de ensino superior, a fim de analisar a importância de se ter empreendedores dentro da Instituição, os chamados intraempreendedores. Teve-se por base a pesquisa exploratória de caráter descritivo, em que foi realizada uma pesquisa de campo, sendo a coleta de dados através de aplicação de teste de autoavaliação, criado e validado por Dornelas (2005), este teste foi aplicado aos gestores/coordenadores da Instituição de Ensino Superior pesquisada.

Com o resultado, foi possível traçar um gráfico que demonstra o percentual empreendedor da instituição, bem como quantos coordenadores podem desenvolver ou já possuem o perfil de administrador. Espera-se contribuir com informações para os administradores em geral e para estudos sobre a atuação do intraempreendedor como vantagem competitiva para as Instituições de Ensino Superior.

**PALAVRAS-CHAVE:** Empreendedor. Características Empreendedoras. Gerente/administrador.

### IMPORTANCE OF THE ENTREPRENEURIAL PROFILE FOR MANAGERS/COORDINATORS IN A HIGHER EDUCATION INSTITUTION

**ABSTRACT:** The entrepreneurial profile has attracted great interests due to its potential linked to creativity, self-confidence, opportunity detection, risk calculation, persistence and leadership power, in addition to being easy to follow technological changes. This research sought to identify and measure the percentage of entrepreneurial characteristics in the managers/coordinators of a higher education institution, in order to analyze the importance of having entrepreneurs within the institution called intra-entrepreneurs. It was based on the type of exploratory research of a descriptive nature, in

which a field research was conducted, and data collection through the application of self-assessment test, created and validated by Dornelas (2005), this test was applied to the managers/coordinators of the institution of higher education surveyed. With the result, it was possible to draw a chart that demonstrates the entrepreneurial percentage of the institution, as well as how many coordinators can develop or already have the profile of administrator. It is expected to contribute with information for administrators in general and for studies on the performance of the intra-entrepreneur as a competitive advantage for Higher Education Institutions.

**KEYWORDS:** Entrepreneur. Entrepreneurial Characteristics. Manager/administrator.

## 1 | INTRODUÇÃO

Segundo Abreu e Silva (2010), o perfil empreendedor tem atraído grandes interesses do governo e instituições de ensino, em virtude da sua forte relação com o desenvolvimento regional, contribuindo para o crescimento da economia. Objetivou-se identificar este perfil nas instituições de ensino superior, pois, ao contrário que muitos pensam, segundo Fialho (2007), o termo empreendedorismo não está relacionado somente à criação de uma nova empresa, assim, quando o empreendedor está inserido dentro de uma organização, este recebe o nome de intraempreendedor, eles são identificados por assumirem responsabilidade de novos projetos e desafios dentro das organizações.

A definição de empreendedor, segundo o dicionário Ferreira (1999), é aquele que empreende, sendo ativo, arrojado, competidor. Empreendedor é aquele que tem a visão do negócio e não mede esforços para realizar o empreendimento. A sua realização é ver sua ideia concretizada seja na sua própria empresa ou a qual presta serviços (DEGEN, 2009).

Drucker (1987) também define empreendedores como pessoas capazes de ver oportunidades de negócios, que não se limitam aos seus talentos, intuição, criatividade e intelectualidade, gostam de causar mudanças.

A presente pesquisa tem como objetivo entender a importância do perfil empreendedor para gestores/coordenadores de uma instituição de ensino superior, a fim de identificar, medir, relacionar o perfil dos gestores, identificando neles características como: AE (auto-eficaz), AR (assume riscos calculados), PL (planejador), DO (detecta oportunidades), PE (persistência), SO (sociável), IN (inovador), e LI (líder). O resultado pretende mostrar a porcentagem do perfil empreendedor, isto é, intraempreendedor dentro da instituição.

Conforme esclarece Silveira (2007), pessoas com características empreendedoras se destacam dentro das organizações, pois são dotadas de ideias realistas e inovadoras, propõe mudanças e melhorias, enfrentam obstáculos com otimismo, estimulam a realização das atividades de forma a alcançar as metas. As organizações de hoje enfrentam um ambiente cada vez mais competitivo, sendo

necessárias transformações nos métodos administrativos em busca de estruturar os processos, adaptar às mudanças e manter a equipe ativa e entrosada para juntos estar competitivos no mercado (DRUCKER,1987).

As instituições de ensino superior têm um grande desafio de gestão, várias novas instituições surgem a cada ano, a competitividade torna-se acirrada. Levanta-se assim o problema da seguinte pesquisa: ter gestores/coordenadores com perfil empreendedor é um diferencial para esta Instituição de Ensino Superior? “O envolvimento de todos os integrantes de uma organização na busca pelo melhor caminho a ser seguido pelas empresas torna-se uma tarefa essencial a sobrevivência”? (FIALHO, 2007, p. 43)

As ideias empreendedoras ganham destaque a partir do século XX, quando foi criada a maioria das invenções que revolucionaram o estilo de vida das pessoas. A competição na economia também forçou novos empresários a adotar paradigmas diferentes, os anos de 1930 a 1970 foram marcados por movimentos como: a racionalização do trabalho, as relações humanas, o funcionalismo estrutural, a contingência ambiental e as novas tecnologias tornaram fundamental o papel do empreendedor na sociedade (DORNELAS, 2005).

Referente à metodologia, conforme esclarece Gil (1999), o tipo de pesquisa é exploratório de caráter descritivo, quanto à sua natureza, é quantitativo, sendo este um método de investigação empírica, a fim de identificar, medir, descrever e registrar o perfil empreendedor dos gestores dentro da instituição de ensino superior, adquirindo conhecimento através de aplicação de teste para coleta de dados. Teve-se por referenciais teóricos as ideias sustentadas pelos seguintes autores: Dornelas (2005), Drucker (1987), Dolabela (1999), entre outros.

Espera-se, assim, com este artigo, contribuir para estudos na área de Gestão de Pessoas, destacando a importância do gestor/coordenador empreendedor e seu perfil dentro da instituição de ensino superior, além de mostrar a importância da gestão empreendedora e ampliar ainda mais o conhecimento a fim de contribuir com informações para os administradores em geral.

## **2 | EVOLUÇÃO DA ADMINISTRAÇÃO EMPREENDEDORA AO LONGO DA HISTÓRIA**

A origem do pensamento empreendedor teve início no século XIII e XIX; nessa época, destacam-se três linhas de pensamento sendo: primeira, os economistas defendiam que o empreendedorismo e a inovação estão totalmente ligados ao desenvolvimento econômico; na segunda, os behavioristas ou comportamentalistas tentavam, em suas discussões, traçar o perfil empreendedor e, por último, na terceira, a escola estudava os traços de personalidade empreendedora para estudos futuros (CHIAVENATO,2008).

Segundo Drucker (1987), em 1965, houve um crescimento diferenciado na economia dos Estados Unidos, passando de 129 para 180 milhões de pessoas trabalhando com carteira assinada; esse crescimento na economia de 40% foi devido a abertura de novos negócios empreendedores, os americanos, a partir de então, começaram a investir no potencial empreendedor dos pequenos negócios.

Analisando o que havia de comum nos empreendimentos de sucesso naquela época, destacam-se as inovações tecnológicas que, por sua vez, fornecem estímulos para criar uma visão e um espírito empreendedor, trazendo benefícios para a comunidade e a receptividade para ambos, a partir daí surgiram vários novos postos de empregos.

Sendo assim, é necessário o pensamento criativo para atuação inovadora, destacando-se o perfil empreendedor, cumpre lembrar que a criatividade se amplia ainda mais com os avanços tecnológicos (ULBRICHT, 2013).

Com base em tudo isso, cumpre analisar: qual a importância da gestão empreendedora? Dornelas enfatiza as inovações tecnológicas sendo os principais agentes que impulsionaram os estudos na área do empreendedorismo; essas inovações mudam o mundo, influenciam todos os setores da sociedade. "Portanto, a ênfase em empreendedorismo surge muito mais como consequência das mudanças tecnológicas e sua rapidez" (DORNELAS, 2005, p. 22).

Analisando o desenvolvimento ao longo da história, observou-se a estagnação nos antigos setores industriais como a construção de ferrovias, mineração, carvão e tecelagem, que levaram países como a Grã-Bretanha e França a tempos difíceis na economia. O único fator que explica a diferença de comportamento econômico era o empreendedor.

Na Alemanha, por exemplo, o evento isolado mais importante entre 1873 e 1914 foi seguramente a criação do Banco Universal. O primeiro destes, o Deutsche Bank, foi fundado em 1870 por Georg Siemens com a missão específica de encontrar empreendedores, financiar empreendedores, e forçá-los a uma administração organizada e disciplinada. Na História econômica dos Estados Unidos, banqueiros empreendedores como J.P.Morgan, em Nova York, desempenham papel semelhante (DRUCKER, 1987, p.17).

Segundo os estudos sobre a evolução do empreendedorismo no Brasil, movimentos importantes que marcaram o mundo dos negócios explicam ainda melhor a evolução da administração empreendedora, conforme figura 1:

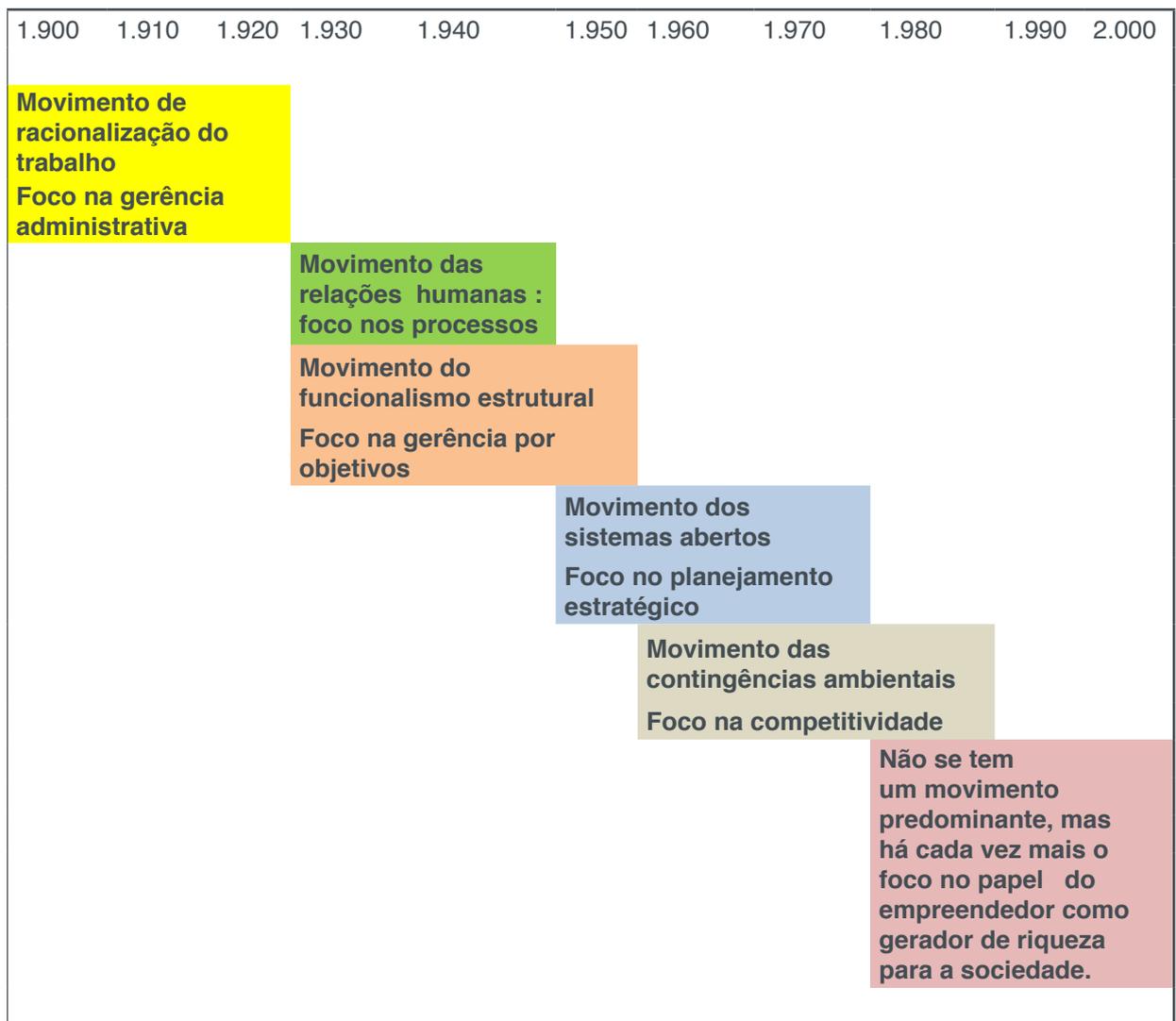


FIGURA 1 - Movimentos que explicam a evolução da administração empreendedora

Fonte: Dornelas (2005), adaptado pela autora.

O movimento, na figura acima, refere-se aos acontecimentos no Brasil que predominaram conforme a década relacionada no quadro; o foco refere-se aos conceitos administrativos predominantes. Dessa forma, fica clara a evolução na administração empreendedora; no início, o foco estava na gerência, depois o foco eram as pessoas e os processos, logo em seguida, surge a administração por objetivos visando a resultados; para isso, foi necessário o surgimento do planejamento estratégico visando ao mercado externo e à competitividade. Como resultado, geração de riqueza para toda a sociedade.

### 3 | JUSTIFICATIVA PARA INVESTIR NO POTENCIAL EMPREENDEDOR

Segundo Dornelas (2005), o tema empreendedorismo se popularizou na década de 90, paralelamente ao processo de privatização das grandes estatais, motivando o mercado interno a abrir concorrência com o mercado externo. Daí a importância de desenvolver empreendedores que ajudem o país no seu crescimento

e gerem possibilidade de trabalho, renda e maiores investimentos.

As Instituições de ensino superior, bem como os agentes que nelas se inserem, devem ter gestores preparados para que, através do conhecimento administrativo, possam lidar com as complexas exigências da sociedade. Assim, o perfil empreendedor ajuda a ampliar a sua influência sobre o mercado, devendo assim as instituições mostrar aos seus alunos e aos clientes sucesso em sua gestão (ALVES *et al.*, 2011).

Para Maêta (2007), negócios ou empresas precisam manter uma vantagem competitiva para se sustentar no mercado, é necessário utilizar o conhecimento para que os negócios sejam realizados em tempo hábil, gerando o retorno esperado; por isso, as organizações necessitam ser ágeis, inovadoras e adaptáveis as mudanças.

A real importância de se ter gestores intraempreendedores dentro das instituições de ensino superior pode ser entendida, conforme defende Silveira (2007), da seguinte forma: as características empreendedoras fazem total diferença, pois são dotadas de ideias realistas e inovadoras, elas propõem mudanças e melhorias, enfrentam obstáculos com otimismo, estimulam a realização das atividades de forma a alcançar metas.

Nesse contexto, ainda segundo Fialho (2007), a importância do intraempreendedorismo dentro de qualquer organização justifica-se pela busca da competitividade, atração e retenção de talentos; estimula a capacidade de inovação dos colaboradores, sendo forte instrumento de motivação intrínseca, agilidade e flexibilidade nos processos internos, gestão participativa, comportamento de “dono” que defende a organização como se fosse um bem próprio.

As pessoas, segundo Mayo (2003), além de administrarem os ativos tangíveis, também mantêm e desenvolvem os intangíveis. A aptidão, a motivação, a criatividade, as habilidades organizacionais e a liderança dependem dos indivíduos e o grande desafio das organizações está em oportunizar o desenvolvimento dessas habilidades.

Segundo Dolabela (1999, p. 53), “A alta taxa de mortalidade infantil no mundo das empresas emergentes, a regra é falir e não ter sucesso”. É necessário ensino inovador sobre as práticas empreendedoras, ter domínio sobre a tecnologia, conhecer bem o negócio, ter ética profissional, afinal os indivíduos são guiados por princípios e valores.

“Isto requer de executivos em todas as instituições que façam da inovação e dos empreendimentos uma atividade normal funcionando, e do dia a dia, uma prática em seu próprio trabalho, e no de suas organizações” (DRUCKER, 1987, p. 349).

### **3.1 Características empreendedoras**

A grande pergunta que os pesquisadores fazem é: “quais são as características dos empreendedores de sucesso?” (DOLABELA, 1999, p. 36). Eles são pessoas de

natureza diferenciadas, “que possuem motivação singular, apaixonadas pelo que fazem, não se contentam em ser mais um na multidão, querem ser reconhecidas e admiradas, referenciadas e imitadas, querem deixar um legado” (DORNELAS, 2005, p.21)

A fim de definir o perfil empreendedor, baseado em estudos na literatura, estão definidas, abaixo, características que se podem observar no gestor empreendedor dentro das organizações de ensino superior. Conforme descreve Schmidt e Bohnenberger (2009, p. 455), o perfil dos gestores pode ser relacionado identificando neles características, que podem ser assim relacionadas:

1) Auto-eficaz (AE): é a estimativa cognitiva que uma pessoa tem das suas capacidades de mobilizar motivação, recursos cognitivos e cursos de ação necessários para exercitar controle sobre eventos na sua vida (Carland et al., 1988; Chen et al., 1998; Kaufman, 1991; Longenecker *et al.*, 1997; Markman e Baron, 2003).

2) Assume Riscos calculados (AR): pessoa que, diante de um projeto pessoal, relaciona e analisa as variáveis que podem influenciar o seu resultado, decidindo, a partir disso, a continuidade do projeto (Carland *et al.*, 1988; Drucker, 1986; Hisrich e Peters, 2004).

3) Planejador (PL): pessoa que se prepara para o futuro (Filion, 2000; Kaufman, 1991; Souza *et al.*, 2004).

4) Detecta oportunidades (DO): habilidade de capturar, reconhecer e fazer uso efetivo de informações abstratas, implícitas e em constante mudança (Birley e Muzyka, 2001; Degen, 1989; Markman e Baron, 2003).

5) Persistente (PE): capacidade de trabalhar de forma intensiva, sujeitando-se até mesmo a privações sociais, em projetos de retorno incerto (Drucker, 1986; Markman e Baron, 2003; Souza *et al.*, 2004).

6) Sociável (SO): grau de utilização da rede social para suporte à atividade profissional (Hisrich e Peters, 2004; Longenecker *et al.*, 1997; Markman e Baron, 2003).

7) Inovador (IN): pessoa que relaciona idéias, fatos, necessidades e demandas de mercado de forma criativa (Birley e Muzyka, 2001; Carland *et al.*, 1988; Degen, 1989; Filion, 2000).

8) Líder (LI): pessoa que, a partir de um objetivo próprio, influencia outras pessoas a adotarem voluntariamente esse objetivo (Filion, 2000; Hisrich e Peters, 2004; Longenecker *et al.*, 1997).

Foram observados também nos empreendedores as seguintes características: capacidade de aprender com o fracasso e dar a volta por cima, forte intuição e visão para novas oportunidades, gosto de trabalhar sozinho, iniciativa, auto-confiança, otimismo, necessidade de realização, perseverança, gosto de trabalhar com metas e sabe alcançar resultados (DOLABELA, 1999).

Segundo Fialho (2007), as tendências empreendedoras resumem-se em necessidade de sucesso, liderança, autonomia ou independência criativa,

na capacidade de assumir riscos calculados, visualização do futuro, impulso e determinação.

Dornelas (2005) ainda foi mais longe e, através de entrevista com um empreendedor, buscou saber: lado positivo, negativo, forças e fraquezas na visão do próprio empreendedor. Obtiveram-se os seguintes resultados: o lado positivo é poder ser o próprio chefe e poder criar as próprias regras empresariais; o ponto negativo é não ter limite, eles trabalham até 24 horas se deixar, não conseguem desligar tão fácil da preocupação com o negócio; sua força foi apontada por criatividade, otimismo e perseverança; suas fraquezas estão nos excessos, querem dar conta de mil tarefas ao mesmo tempo, acabam se desgastando, outra é a dificuldade para dizer não, pois são oportunistas e querem tirar vantagem em todas as oportunidades.

O intraempreendedor é o empreendedor dentro das organizações, suas características são: visão, polivalência, necessidade de agir, prazer em executar as tarefas correspondentes ao objetivo, visão e ação, dedicação, prioridades, metas, superação de erros, administração de riscos, tendem a ter autoconfiança em sua intuição. “O intraempreendedor é o sonhador que consegue transformar uma ideia em uma realidade lucrativa” (FIALHO, 2007, p. 28).

### **3.2 Diferença entre o administrador e o empreendedor ou intra-empendedor**

Os gerentes/administradores geralmente vêm de um histórico familiar em que membros de sua família trabalhavam em grandes empresas. Motivam-se por promoções, recompensas da corporação e *status*, sua atividade principal é delegar e supervisionar, preocupam-se em como são vistos na empresa e necessitam estar em um cargo de posição diferenciada. Veem o risco com cautela, tentam evitar erros, não tomam decisões sozinhos, sempre trocam ideias com seus superiores, respeitam hierarquia e buscam ter planejamento em todos os processos da empresa (DORNELAS, 2005).

Para Chiavenato (2008, p. 9), “Os empreendedores apresentam elevada necessidade de realização em relação as outras pessoas da população em geral”, têm capacidade para assumir riscos calculados, enxergam os problemas inerentes a um negócio, porém conseguem ter confiança em si e em suas habilidades para superar desafios.

O intraempreendedor é aquele que assume a responsabilidade por determinado projeto ou produto que exija, acima de tudo, desafio, criatividade, inovação. Estes são os empreendedores citados acima; porém, dedicados a uma organização, o fator que os diferencia dos empreendedores é que não pretendem abrir uma empresa e se sentem motivados a investir no potencial da empresa que já faz parte. Em contrapartida, os empreendedores prestam consultorias para outras empresas e atuam em dois ou três ramos (FIALHO, 2007).

Os empreendedores se motivam por independência, oportunidade de criar

algo novo, ganhar dinheiro, envolver-se diretamente no negócio, necessidade de autorrealização, capacidade de assumir riscos calculados e aprender com próprios erros, segue seus sonhos na hora de tomar decisão, têm como prioridade a satisfação própria e de seus clientes, geralmente vem de famílias que possuem ou já possuíram algum tipo de negócio (DORNELAS, 2005).

Segundo Dolabela (1999), empreendedores e gerentes/administradores enxergam de forma diferente a empresa, no comportamento, nas atitudes e na visão do mundo, “Análise comparativa entre (G) Gerente e (E) Empreendedor”, conforme descreve abaixo (DOLABELA, 1999, p.120-121):

G. Tenta otimizar os recursos para atingir metas.

E. Estabelece uma visão e objetivos, depois localiza os recursos.

G. Busca aquisição de conhecimentos gerenciais e técnicos.

E. Apóia-se na auto-imagem geradora de visão, inovação. Busca adquirir *know-how* e *know-who*.

G. A chave é se adaptar as mudanças.

E. A chave é iniciar as mudanças.

G. Seu padrão de trabalho implica análise racional.

E. Seu padrão de trabalho implica imaginação e criatividade.

G. Trabalho centrado em processos que se apóiam no meio em que ele se desenvolve.

E. Trabalho centrado no planejamento de processos que resultam de uma visão diferenciada do meio.

G. Apoiado na cultura da afiliação.

E. Apoiado na cultura da liderança.

G. Centrado no trabalho em grupo e na comunicação grupal.

E. Centrado na Evolução individual.

G. Desenvolvimento dos dois lados do cérebro, com ênfase no lado esquerdo.

E. Desenvolvimento dos dois lados, com ênfase no lado direito.

G. Desenvolve padrões para a busca de regras gerais e abstratas. O gerente está em busca de princípios que possam transforma-se em comportamentos empresariais de eficácia.

E. Lida com situações concretas e específicas. Uma oportunidade é única, é um

caso diferente de outros e deve ser tratada de forma diferenciada.

G. Baseia-se no desenvolvimento do conceito de si, com ênfase na adaptabilidade.

E. Baseia-se no desenvolvimento do conceito de si, com ênfase na perseverança.

G. Voltado para aquisição de know-how em gerenciamento de recursos e da área da própria especialização.

E. Voltado para aquisição de *know-kow* em definir conceitos que á ocupação do mercado) (DOLABELA, 1999, p.120-121).

A função do administrador também é de suma importância e merece respeito e reconhecimento pelo planejamento estratégico. Porém, as organizações de hoje, especialmente, enfrentam grandes desafios por causa da rápida mudança e das inovações do mercado; para sobreviver, é necessário ser mais que um gestor, é necessária ousadia, criatividade para resolver problemas, enfrentar o ambiente de riscos, destaca-se assim a importância da gestão empreendedora (DRUCKER, 1987).

### **3.3 Qualquer pessoa pode se tornar um empreendedor? É possível ensinar o empreendedorismo?**

O empreendedor pode ser qualquer pessoa, “pode ser hoje enfermeira, secretária, trabalhador de linha de montagem, mecânico, vendedor, dona de casa, gerente ou engenheiro. O empreendedor em potencial pode ser homem ou mulher de qualquer raça ou nacionalidade” (HISRICH E PETERS, 2004 *apud* MACHADO, 2005, p. 248).

O perfil empreendedor pode ser influenciado em parte pela composição genética e/ou em parte pelo ambiente, alguns indivíduos já nascem com o potencial de assumir riscos e inovar. Até o momento, não há estudos científicos que comprovem o sucesso garantido daqueles que apreendem a empreender (MACHADO, 2005).

Segundo Chiavenato (2008), para se tornar um empreendedor, é necessário avaliar se o indivíduo possui três características básicas: a) necessidade de realização, impulso para realização que reflete nas pessoas ambiciosas; b) disposição para assumir riscos, veem nos desafios oportunidades e preferem situações arriscadas até o ponto que podem exercer controle pessoal sobre o resultado; c) autoconfiança, a preferência pelo risco moderado reflete a autoconfiança sobre o resultado do negócio.

Vários autores veem estudando a relação entre causa e efeito, ou seja, não se pode afirmar que um indivíduo com tais características citadas acima seja um empreendedor de sucesso, o que pode se afirmar é que, tendo tais características empreendedoras, haverá mais chance de serem bem-sucedidos nas atividades empresariais e econômicas (DOLABELA, 1999).

Dornelas (2005) é um dos muitos autores que acredita que é possível ensinar sim a prática do empreendedorismo, através de treinamentos e capacitações para

estimular o espírito empreendedor. Qualquer curso de empreendedorismo deve focar em identificar o perfil e as habilidades empreendedoras, analisar as oportunidades e as ameaças, inovar, desenvolver economicamente através de novos negócios, como preparar e utilizar um plano de negócios, como obter financiamentos, como gerenciar e fazer a ideia dar certo.

Nota-se a capacidade de muitos em aprender a desenvolver as características de um gestor empreendedor, bem como o potencial de aprender a andar, falar e cantar. É possível aprender sim, o importante é buscar sempre conhecimento e estar inovando (MACHADO, 2005). A metodologia de ensino tradicional de formar empregados no nível universitário e profissionalizante não é mais compatível com a organização da economia mundial. (DOLABELA, 1999).

Para aqueles que desejam aprender o sucesso dos empreendedores, o “Serviço Brasileiro de Apoio às Micro e Pequenas Empresas, é a principal entidade de apoio aos empreendedores brasileiros”; administrado pela iniciativa privada, promove cursos e capacitação aos empreendedores, presta consultoria, organiza caravanas para participação de empresas em feiras e eventos (DORNELAS, 2005, p.198).

#### 4 | METODOLOGIA

Quanto ao tipo de pesquisa, este estudo classifica-se como exploratório de caráter descritivo, como nos esclarece o autor Gil (1999,p.44), as pesquisas descritivas juntamente com as exploratórias, “tem por objetivo primordial a descrição das características de determinada população ou fenômeno ou o estabelecimento de relações entre variáveis”. As pesquisas exploratórias visam aprimorar ideias ou a descoberta de intuições, seu planejamento é flexível, considerando os mais variados aspectos relativos ao fato estudado.

Quanto à natureza, o estudo possui caráter quantitativo, pois tem o objetivo de identificar, medir, analisar e descrever características de um determinado grupo, conforme Bertucci (2015); faz-se a opção pelo método estatístico, assim, mediante a utilização de testes, torna-se possível determinar, em termos numéricos, a porcentagem de perfil empreendedor dentro da instituição de ensino superior estudada, sendo este tipo de pesquisa considerado pelo seu razoável grau de precisão, o que se torna aceitável nesta pesquisa. (GIL, 1999).

O procedimento adotado para identificar e medir o percentual empreendedor dentro da instituição de ensino superior é o teste criado pelo autor Dornelas (2005, p. 49), uma vez construído e validado pelo autor: a autoavaliação de perfil empreendedor (ambiente, atitudes e *know-how*). Segundo Gil (1999, p.150), “o significado de teste, é bem mais preciso, pois envolve o sentido de medida. Assim, aplicar um teste significa medir, isto é, comparar com um critério determinado”.

A amostra escolhida para participar do teste são os gestores/coordenadores

dos 14 cursos superiores da instituição pesquisada, sendo caracterizado por 6 homens e 8 mulheres, em um total de 14 testes aplicados pessoalmente pelo pesquisador entre o período de 26 de setembro a 03 de outubro de 2016.

O teste busca atribuir uma nota de 1 a 5 para cada característica pessoal, dando a possibilidade de escolha para as características empreendedoras citadas anteriormente no referencial teórico. A pontuação do teste define o seguinte resultado: entre 120 a 150 pontos, gestor com características empreendedoras e intraempreendedoras; de 90 a 119 pontos, tendência a desenvolver e aprimorar as características; de 60 a 89 pontos, características de um administrador; e, menor que 50 pontos, não possui características de perfil empreendedor/intraempreendedor e nem de administrador.

## 5 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

Após aplicação do teste e tabulação dos resultados, torna-se possível uma visão geral da equipe de coordenadores/gestores dessa instituição, assim como a definição do perfil e avaliação das características individuais, podendo destacar os pontos fortes e fracos, informação relevante para a administração desta instituição de Ensino Superior.

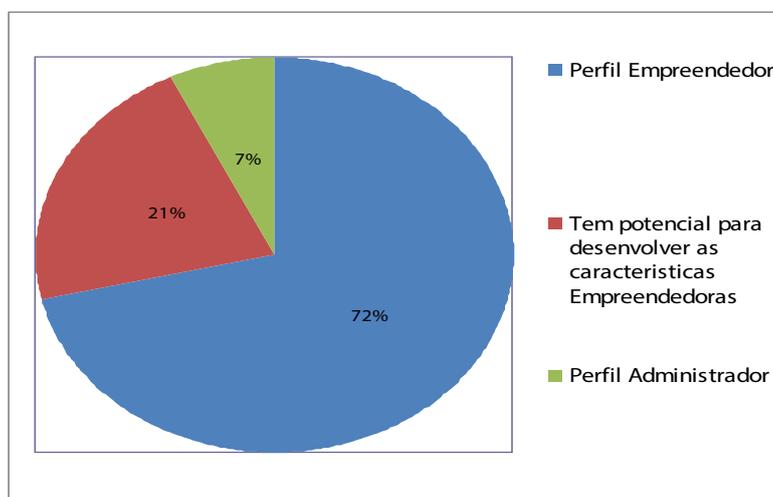


GRÁFICO 1 - Percentual do Perfil Empreendedor/Intraempreendedor

Conforme demonstra o gráfico acima, o resultado obtido conforme aplicação de teste para os coordenadores/gestores da Instituição de Ensino Superior pesquisada demonstra que 72% dos pesquisados demonstraram ter o perfil intraempreendedor, 21% tem potencial para desenvolver as características intraempreendedoras; porém, precisam equilibrar seus pontos fortes com seus pontos fracos para obter sucesso em suas decisões, e 7% se encaixam no perfil de administradores. Conforme Dornelas (2005), os administradores se diferenciam dos empreendedores, pois o administrador

concentra-se em planejar, organizar, dirigir e controlar, já os intraempreendedores são oportunistas e arriscam um pouco mais quando veem oportunidades de possíveis negócios.

São de extrema importância tanto o perfil empreendedor quando o perfil administrador, pois, apesar de terem algumas características diferentes, um completa o outro. “Assim o empreendedor proprietário de uma empresa nascente, com poucos recursos, tem, necessariamente, que ser também um bom gerente/administrador” (DOLABELA, 1999).

As características propostas por Dornelas (2005) são: persistência, determinação, capacidade para detectar oportunidades, capacidade para assumir riscos calculados, criatividade e autoconfiança, motivação, superação e liderança. Essas características foram estatisticamente calculadas após a preenchimento do questionário, as respostas obtidas podem ser visualizadas na figura 2:

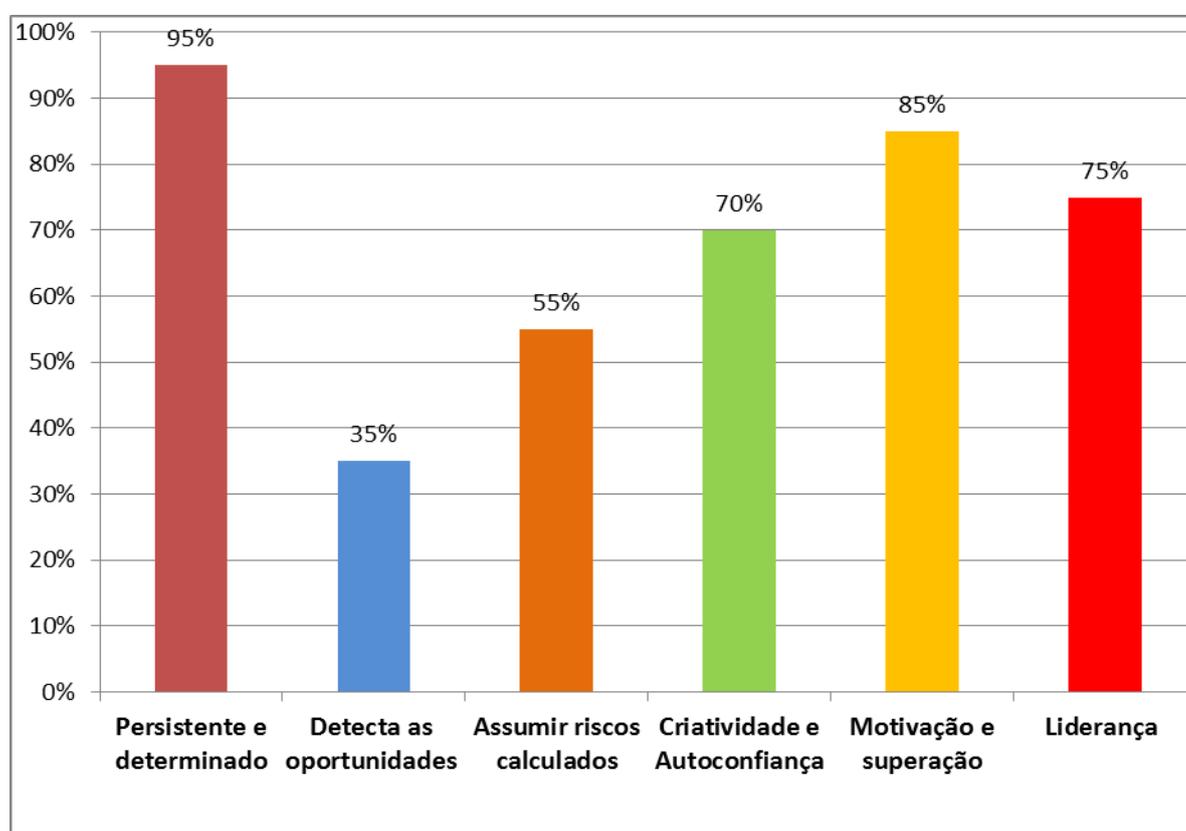


GRÁFICO 2 - Características apresentadas pelos coordenadores/gestores

Diante da apreciação dos resultados expostos no gráfico acima, as características mais encontradas nos coordenadores/gestores da Instituição de Ensino Superior pesquisada foram persistência e determinação, 95% deles afirmaram ter essas características que se tornam fundamentais para qualquer profissional, como cita Chiavenato (2008); 85% deles afirmam que têm facilidade para superação dos fracassos e sua motivação é empreendedora. Conforme Dornelas (2005), a motivação dos intraempreendedores está focada em poder desenvolver algo novo

e ganhar dinheiro; a motivação dos administradores, por sua vez, está baseada nas promoções e *status*.

Analisando ainda as características apresentadas pelos coordenadores/gestores, relativas às questões relacionadas a liderança, conforme o teste, 75% responderam como líderes, afinal cada um deles possui equipes e têm o desafio de mantê-los entrosados e focados no objetivo para garantir o sucesso do curso superior oferecido. A respeito da criatividade e da autoconfiança, 70% deles se destacaram, essas características possibilitam criar soluções para problemas enfrentados no dia a dia do gestor e o potencial de explorar e criar novos projetos, a fim de estimular a inovação e buscar melhorias para a Instituição (ALVES, 2011).

Em quinto lugar e quase último, com 55% das respostas, ou seja, pouco mais que a metade deles, houve o registro de que têm medo de assumir riscos dentro desta instituição; o perfil intraempreendedor consegue enxergar melhor o risco de tais processos e investimentos; porém, tendo o perfil empreendedor dentro da instituição, assumem menos riscos, considerando que a maior parte dos riscos se concentra para decisão da administração geral. E, por fim, com apenas 35%, a capacidade de detectar oportunidades fica em sexto lugar, sendo o empreendedor um indivíduo curioso e atento às informações a fim de aproveitar ao máximo as oportunidades (FIALHO, 2007).

Após a exposição dos resultados, é evidente os pontos fortes e fracos desta equipe de coordenadores/gestores, sendo possível investir nos pontos fortes como persistência, determinação, motivação, superação, liderança; com base nisso, é possível trabalhar para desenvolver e melhorar os pontos ainda fracos como a capacidade de detectar oportunidades; há ainda o medo de assumir riscos e o estímulo da criatividade para sugerir soluções para os problemas do dia a dia na Instituição. Justifica-se, então, a importância de análise das características de uma equipe de trabalho, pois são justamente elas que definem o sucesso ou o fracasso da Instituição (DOLABELA, 1999).

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Respondendo à pergunta da presente pesquisa, o perfil empreendedor ou intraempreendedor dentro da Instituição de Ensino Superior pesquisada faz toda a diferença para o sucesso da Instituição, pois tais características citadas e medidas acima através de teste demonstram que persistência, determinação, capacidade para detectar as oportunidades, para enxergar o risco e para calculá-lo, criatividade, autoconfiança, motivação, superação das dificuldades e liderança contribuem e muito para o desenvolvimento e o crescimento da Instituição.

Fialho (2007) considera que, apesar de não ter um padrão psicológico científico estabelecido para se detectar o perfil empreendedor, as várias pesquisas

e amostragens nos permitem identificar pessoas que, geralmente, obtêm sucesso nos negócios, seja eles empreendedores, único dono de sua empresa, ou intraempreendedores, dentro de outras organizações.

Conforme Angelo (2016), as estatísticas mostram o crescente aumento de contratações de empreendedores para assumir cargos em instituições de ensino superior, são eles: advogados, empresários, médicos, engenheiros, arquitetos *etc.*; cumpre ressaltar que tais indivíduos empreendedores se dedicam a vários projetos ao mesmo tempo, é comum o empreendedor ser um professor e, ao mesmo tempo, ter seu próprio negócio, afinal as pessoas deste perfil se realizam em ser multifuncionais. Percebe-se que ter indivíduos com perfil empreendedor dentro da instituição de ensino superior torna-se uma vantagem competitiva.

Diante da evidente importância do perfil empreendedor para os coordenadores/gestores da Instituição pesquisada, observa-se que a característica que precisa ser trabalhada ou melhorada entre eles é a capacidade de detectar as oportunidades; essa característica é de extrema importância para a instituição, pois, assim, esses gestores serão capazes de transformar ameaças em oportunidades e estarão atentos aos acontecimentos, a fim de ganhar mercado e tornar a instituição mais competitiva (DORNELAS, 2005).

Sugere-se que novas pesquisas sejam realizadas em torno do comportamento do indivíduo intraempreendedor dentro das Instituições de Ensino Superior, a fim de comparar o desenvolvimento dos cursos que são coordenados por um indivíduo com perfil empreendedor com um curso coordenado por um indivíduo não empreendedor, com o intuito de responder quais as diferenças na coordenação de ambos os cursos e o sucesso ou não relacionado a esse perfil, a fim de refinar este objeto de estudo.

## REFERENCIAS

ABREU, Michele Amaral dos Santos Silva; SILVEIRA, Flávio de Amorim. Desde os Primórdios até hoje em dia: Será que o Empreendedor ainda faz o que Schumpeter dizia? *Evolução das Características Empreendedoras de 1983 a 2010*. DataGramZero, v.12, n.6, 2010.

Ângelo, Mauricio. **Intra-empreendedorismo lições das pioneiras** In: revista HSM Management n. 118 – Setembro/Outubro, 2016.

ALVES, Maria Palmira et al. **Práticas Inovadoras no Ensino Superior**. Instituto de Educação, Universidade do Minho, 2011.

BAÊTA, Adelaide Maria Coelho, and Guilherme Emrich. A pesquisa no Brasil: o papel do capital empreendedor. **Revista USP**, v.73, 2007, p. 24-31.

BERTUCCI, Janete Lara de Oliveira. **Metodologia básica para elaboração de trabalhos de conclusão de cursos (TCC): ênfase na elaboração de TCC de pós- graduação lato Sensu**. São Paulo: Atlas, 2015.

CAMARGO, Denise de; CUNHA, Sieglind Kind da ; BULGACOV, Yára Lúcia Mazziotti. A psicologia de McClelland e a economia de Schumpeter no campo do empreendedorismo. **RDE-Revista de**

**Desenvolvimento Econômico** v.10, n.17, 2010.

CHIAVENATO, Idalberto. **Empreendedorismo; dando asas ao espírito empreendedor: empreendedorismo e a viabilização de novas empresas: um guia eficiente para iniciar e tocar seu próprio negócio.** 3.ed. São Paulo: Saraiva, 2008.

DA SILVEIRA, Ailton Carlos, et al. **Empreendedorismo: a Necessidade de se Aprender a Empreender.** **Revista Foco.** v.2, n.1, 2007.

DEGEN, Ronald Jean. **O empreendedor: empreender como opção de carreira.** São Paulo: Pearson Prentice Hall, 2009.

DE MASI, Domenico. **O futuro do trabalho: Fadiga e ócio na sociedade pós-industrial.** 3. ed., Rio de Janeiro: Editora José Olympio Ltda. Brasília: Edit.da UNB, 2000.

DORNELAS, José Carlos Assis. **Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios.** Rio de Janeiro: Elsevier, 2001.

DOLABELA, Fernando Celso. **Uma ideia, uma paixão e um plano de negócios: Como nasce o empreendedor e se cria uma empresa. O segredo de Luísa.** São Paulo. Editora: Cultura Editores Associados, 1999.

DRUCKER, Peter Ferdinand. **Inovação e espírito empreendedor.** Entrepreneurship, práticas e princípios. 6. ed, São Paulo. Editora Pioneira, 1987.

FERREIRA, Aurélio Buarque de Holanda. **O dicionário da língua portuguesa.** 3.ed. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1999.

FIALHO, Francisco Antônio Pereira, et al In: **Empreendedorismo na Era do Conhecimento,** Florianópolis; Visual Books, 2007.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa.** 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

HISRICH, Robert D.; PETERS, Michael P. **Empreendedorismo.** 5. ed. Porto Alegre, 2004.

MACHADO, Marcio Roberto Loiola; ANEZ, Miguel Eduardo Moreno; RAMOS, Rubens Eugênio Barreto. **A educação superior e o potencial empreendedor: Um estudo de caso em uma Instituição de Ensino Superior** In: EGEPE- ENCONTRO DE ESTUDOS SOBRE EMPREENDEDORISMO E GESTÃO DE PEQUENAS EMPRESAS. 4. 2005, Curitiba, Anais... Curitiba, 2005, p.244-255.

SCHIMIDT, S. e BOHNENBERGER, M.C. **Perfil Empreendedor e Desempenho Organizacional.** Curitiba. RAC. v.13, art.6p.450 – 467/Junho/Agosto 2009.

SEBRAE **Serviço Brasileiro de Apoio as Micro e Pequenas Empresas.** Disponível em: <http://www.sebrae.com.br/sites/PortalSebrae/Busca?q=Artigo%20definindo%20o%20MEI>>." Acesso em 22.08 (2016).

ULBRICHT, Vania Ribas et al. **Contribuições da criatividade em diferentes áreas do conhecimento.** São Paulo: Pimenta Cultural, 2013.

## METODOLOGIA IRDI NAS CRECHES: RELATO DE UMA EXPERIÊNCIA NA REDE PÚBLICA E PRIVADA

### Ana Paula Magosso Cavaggioni

Doutoranda em Psicologia da Saúde,  
Universidade Metodista de São Paulo, São  
Bernardo do Campo – SP.

### Michelle Cristine Tomaz de Oliveira

Mestranda em Psicologia da Saúde, Universidade  
Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo  
– SP

### Miria Benincasa

Doutora em Psicologia Humana pela Universidade  
de São Paulo - USP. Docente na Pós-Graduação  
Stricto Sensu em Psicologia da Saúde da  
Universidade Metodista de São Paulo – São  
Bernardo do Campo - SP

**RESUMO:** Houve um aumento significativo no número de crianças de 0 a 3 anos que frequentam Centros de Educação Infantil (CEIs), tornando-se fundamental a análise das consequências da coletivização precoce no desenvolvimento subjetivo das crianças. Este artigo descreve a experiência de acompanhamento de educadoras de bebês de 0 a 18 meses de idade, a partir da metodologia IRDI realizada em dois CEIs, um da rede conveniada e outro da rede privada, com objetivo de observar o impacto das diferenças encontradas nestas instituições em relação ao ambiente e ao cuidado com os bebês em seu desenvolvimento psíquico. Este artigo é um recorte da pesquisa Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores a partir

da psicanálise, desenvolvida em 2012 e 2013. Analisou-se os IRDIs iniciais e finais de 17 crianças acompanhadas nessas instituições, bem como o resultado da Avaliação Psicanalítica aos 3 anos (AP3), articulando estes dados com as diferenças observadas nas duas instituições. **PALAVRAS-CHAVE:** Creche, IRDI, desenvolvimento infantil.

### IRDI METHODOLOGY IN DAY CARE

### CENTERS: REPORT OF AN EXPERIENCE

### IN THE PUBLIC AND PRIVATE DAY CARE

### CENTER

**ABSTRACT:** There was a significant increase in the number of children aged 0 to 3 attending Early Childhood Centers (CEIs), making it fundamental to analyze the consequences of early collectivization in the subjective development of children. This article describes the experience of accompanying educators of babies from 0 to 18 months of age, based on the IRDI methodology carried out in two CEIs, one from the network and another from the private network, in order to observe the impact of the differences found in these institutions in relation to the environment and the care of the babies in their psychic development. This article is a cut-off from the IRDI Methodology research: an intervention with educators from

psychoanalysis, developed in 2012 and 2013. We analyzed the initial and final IRDIs of 17 children followed at these institutions, as well as the result of the Psychoanalytic Assessment at 3 years (AP3), articulating these data with the differences observed in both institutions.

**KEYWORD:** Day care, IRDI, child development.

## 1 | INTRODUÇÃO

Atualmente, encontramos em vários estados brasileiros três espaços diferentes destinados ao atendimento de crianças de 0 a 3 anos de idade: os Centros de Educação Infantil (CEIs) diretos, os CEIs conveniados e os CEIs de iniciativa privada. Como são atendidas as crianças neste contexto? Estão estas instituições em condições semelhantes de atender às necessidades destas crianças voltadas não apenas aos cuidados de saúde, higiene, segurança e educação, mas também àqueles relacionados ao desenvolvimento psíquico? O objetivo deste trabalho consiste em descrever e analisar a experiência vivida em duas instituições, um CEI conveniado e um CEI da rede pública, analisando as diferenças encontradas e os possíveis impactos na constituição subjetiva das crianças por elas atendidas.

### O surgimento das creches

O surgimento das creches, hoje denominadas Centros de Educação Infantil (CEIs), iniciou na França, no século XIX, pelo padre Oberlin, com objetivo de atender às crianças pequenas provenientes das classes de baixa renda cujos pais as deixavam para longas jornadas de trabalho, muitas vezes sozinhas e desamparadas, foi partir dessa necessidade, com caráter assistencial higienista, que as creches foram surgindo ao redor do mundo (ABRAMOWICS e WASKOP, 1995; CIVILETTI, 1991).

No Brasil, as creches surgiram por volta de 1870, com objetivo não apenas de atender os filhos das mulheres que precisavam trabalhar, mas também os filhos de empregadas domésticas. Desde o seu surgimento estiveram relacionadas ao atendimento da população de baixa-renda, promovendo um trabalho de cunho essencialmente assistencial, voltado às necessidades relacionadas à alimentação, higiene, saúde e segurança das crianças das classes menos favorecidas. (OLIVEIRA, MELLO, VITORIA & ROSSETTI-FERREIRA, 1992; FARIA, 1997; CAMPOS et. al., 1993). Assim, foram criadas devido à necessidade da mulher de incorporar-se no mercado de trabalho (CATALDI, 1992).

A Constituição de 1988, concomitante ao surgimento da democracia, foi fundamental para ampliar a visão de creche prevalente até então, pois reconhece a educação de qualidade de crianças pequenas como direito da criança, opção da família e dever do Estado, sendo incluída na política educacional. Em 1996, com

a nova LDB (n. 9394/96), a creche passou a ser incluída como parte da educação infantil e responsável pelas crianças de 0 a 3 anos de idade (BRASIL, 1996).

Porém, o Estado foi incapaz de suprir a demanda da população por vagas em creches, com isso, as prefeituras criaram o projeto de creches conveniadas, sendo uma parceria estabelecida entre a Prefeitura e entidades sociais, filantrópicas ou religiosas, com o objetivo de ampliar a oferta de vagas, tornando-se um ambiente de socialização e educação. (CAMPOS ET AL, 1993).

Ao longo da última década, pode-se observar um aumento significativo da inserção de crianças de 0 a 3 anos nas creches (IBGE, 2010), que permanecem por longos períodos diários nos CEIs, normalmente de 8h a 12 horas diárias (DIEESE, 2007), implicando em separações precoces e diárias do bebê de sua mãe em uma fase em que esta relação particularizada é base para a constituição psíquica do bebê (MARIOTTO, 2009; ROSEMBERG, 1989).

### **O bebê e a criança pequena**

Pesquisas contemporâneas em neurociências vêm demonstrando como as experiências afetivas vividas pelo recém-nascido afetam tanto seu desenvolvimento emocional quanto seu desenvolvimento cognitivo (VERNY; WEINTRAUB, 2014). Da mesma forma, a psicanálise vem cada vez mais se dedicando ao estudo e compreensão das fases iniciais da vida do ser humano, devido ao reconhecimento de que as mais primitivas experiências do bebê, bem como a qualidade de suas primeiras relações, servirão de protótipo para as relações posteriores. Ou seja, as experiências originais vividas podem dar lugar a uma vida mental saudável ou a situações de sofrimento psíquico, segundo a qualidade de suas primeiras relações.

Em 1951, a partir de um estudo solicitado pela OMS, Bowlby (1988;1989) desenvolveu a teoria do apego, na qual postula a existência de uma organização psicológica interna situada no sistema nervoso central, responsável pela formação e manutenção dos laços emocionais íntimos entre indivíduos. Suas pesquisas demonstram que a propensão em estabelecer laços é considerada um componente básico da natureza humana, tal como a alimentação e o sexo, encontrando-se presente no neonato em forma germinal, quando os primeiros laços persistem e são complementados por novos, estendendo-se pela vida até a velhice.

Uma pesquisa pioneira realizada por Também René Spitz (1945), compara o desenvolvimento psicoafetivo em dois grupos distintos: um grupo de filhos de mães delinquentes, presidiárias, no qual cada mãe, apesar de suas condições, cuidava do filho durante o dia com o auxílio de uma enfermeira; e outro grupo de crianças criadas em orfanatos que recebiam cuidados de higiene e alimentação adequados para sua sobrevivência, porém carecendo de qualquer contato humano caloroso durante a maior parte do dia. Spitz (1945), observou que mesmo garantido os cuidados de higiene e alimentação, as crianças da segunda população apresentaram retardo

físico, social e intelectual, ou seja, uma deterioração progressiva que envolve toda a criança, e que mostra sinais desde muito cedo.

A base da saúde mental é estabelecida nos primórdios da infância através dos cuidados dispensados ao bebê por uma mãe “suficientemente boa”, propondo que a psique só pode originar-se dentro de um determinado enquadre, Winnicott (1978). Considera também, que os primórdios da vida do bebê são uma etapa especialmente delicada do desenvolvimento, de cujo sucesso depende o estabelecimento da saúde ou da psicose.

Dessa forma a entrada da criança na creche consiste, na maioria dos casos, a primeira separação desta de sua família. A criança é inserida em uma coletividade que lhe coloca a lei paterna, limites e uma rotina pré-existente que não considera seus desejos e necessidades individuais, em um momento muito importante de seu desenvolvimento psíquico (VASCONCELOS et al 2003).

A separação diária da mãe e sua ausência durante a maior parte do dia, o contato com pessoas novas, o ambiente novo, a mudança de rotina, a alimentação impõe ao bebê uma intensa exigência social e emocional, para a qual muitas vezes não estão preparados, tornando essa adaptação estressante para os bebês, e também pela educadora que os recebem e pela família, pois implica em reorganizações para todos os envolvidos (DAVIES & BREMBER, 1991).

Os CEIs devem estar preparados para dar continuidade à função materna que ofereceu confiança ao bebê nos primórdios de sua vida, suprindo as necessidades do bebê quando esta se encontra ausente, executando sua função não apenas através de técnicas, mas com afeto e respeito à criança que está diante de si, sendo capaz de supor no bebê a existência de um sujeito, tratando-o como tal, com direito de falar, ser ouvido e compreendido em sua condição de desenvolvimento (WINNICOTT, 1975). Os CEIs tornam-se responsáveis pela maior parte da rotina diária da criança precisando garantir que as atividades e profissionais estejam adequados para a promoção de um desenvolvimento saudável (WINNICOTT, 1983).

É evidente que o trabalho com bebês e crianças pequenas requer atenção e cuidados diferenciados daqueles praticados com as crianças maiores, assim, O que é oferecido ao bebê no ambiente de CEI? Há diferenças significativas no atendimento oferecido à população de classes sociais diferentes? Se sim, estas diferenças impactam na constituição subjetiva do bebê?

## **2 | DESCRIÇÃO DA PESQUISA METODOLOGIA IRDI: “UMA INTERVENÇÃO COM EDUCADORES A PARTIR DA PSICANÁLISE”**

Este trabalho trata-se de um recorte da pesquisa “Metodologia IRDI: uma intervenção com educadores a partir da psicanálise” (KUPFER et al, 2012), cujo objetivo consistiu em avaliar a metodologia IRDI no trabalho de formação de

educadoras de B1 e B2 e na promoção de saúde mental em crianças de 0 a 18 meses que frequentavam instituições de educação infantil na região do ABC, sendo um da rede conveniada e outro da rede particular, durante um período mínimo de 9 meses, no qual foram acompanhadas 17 crianças através metodologia IRDI, sendo 7 frequentadoras da rede conveniada, e 10 da rede privada. Foi realizada análise da marcação dos IRDIs destas crianças, bem como da AP3 daquelas que foram sorteadas no contexto da pesquisa da qual este trabalho deriva, para verificar se estas diferenças impactaram na constituição subjetiva do bebê, partindo de um referencial psicanalítico, descrevendo e analisando as experiências vivenciadas no ambiente das duas instituições participantes.

O IRDI e a AP3 são instrumentos criados pelo Grupo Nacional de Pesquisa (GNP) a pedido do Ministério da Saúde, por meio de uma pesquisa multicêntrica, têm a finalidade de identificar precocemente sinais de entaves no desenvolvimento infantil e de risco psíquico. O IRDI contém 31 indicadores verificáveis nos primeiros 18 meses de vida da criança, baseados em quatro eixos que balizam a constituição subjetiva: suposição do sujeito, estabelecimento da demanda, alternância presença-ausência e função paterna (KUPFER; BERNARDINO; MARIOTTO, 2014). Já a AP3 consiste num roteiro orientador de entrevistas com os pais e a criança, que foi adaptado para o uso em creches. Construída com base nos 4 eixos teóricos do IRDI, possui 4 categorias que abarcam o que é esperado encontrar no funcionamento psíquico de uma criança de 3 anos de idade: o brincar e a fantasia; o corpo e sua imagem; manifestação diante das normas e posição frente à lei; a fala e a posição na linguagem (KUPFER et al., 2009).

Os registros da presença ou ausência dos IRDIs, serviam para nortear as intervenções e reuniões realizadas durante o acompanhamento em serviço, com o objetivo de fazer com que os indicadores ausentes tornassem presentes.

### 3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A instituição da rede conveniada participante deste estudo é vinculada a entidades religiosas, e atende em seu espaço crianças de 0 a 10 anos. As crianças de 5 a 9 anos são atendidas no contra turno da escola que frequentam, na qual permanecessem apenas por meio-período. Já as crianças de 0 a 5 anos são atendidas em período integral. O berçário é dividido em B1 e B2, porém ambos funcionam no mesmo espaço acomodando crianças de 0 a 18 meses, sendo 7 crianças para cada educador. Durante o acompanhamento decorrente da pesquisa, havia 14 crianças, na mesma sala para duas educadoras.

O ambiente das crianças consistia em uma grande sala, na qual os berços ficavam alocados próximos a uma parede, as cadeiras de refeição em outra. Desta forma, os momentos lúdicos, de sono e alimentação ocorriam no mesmo espaço

físico.

O centro da sala tinha uma parte ocupada por colchonetes e pneus encapados para uso das crianças que ainda não se deslocavam, e outra parte sem colchonetes, livre para que as crianças que já andavam ou engatinhavam pudessem se movimentar.

Desde os primeiros dias na creche a criança era recebida na porta pelas educadoras não havendo espaço para a permanência dos pais em sala de aula durante o período de adaptação. Observou-se uma tolerância maior em relação ao uso de chupeta, paninhos ou de objetos transicionais pela criança no período de adaptação. Porém, o objetivo claro era de retirar esses objetos o mais rápido possível, por uma questão de higiene (para que as crianças não ficassem trocando de chupeta), de autonomia (eles precisavam amadurecer) e de socialização (os pertences da creche são de todos, não havendo espaço para bens pessoais).

A partir da observação e das reuniões com as educadoras foi possível verificar um padrão de rotina ao qual as crianças necessariamente precisavam se adaptar, como o horário de entrada e saída, bem como a alimentação, banho, higiene pessoal e sono. Bem como as atividades lúdicas e pedagógicas eram oferecidas em momentos específicos.

Os cuidados de higiene eram percebidos como uma parte inevitável do cuidado com o bebê e com a criança pequena, mas não como uma oportunidade de individualização da relação com o mesmo, sendo realizado, na maioria das vezes, de forma mecânica e apressada. Com algumas crianças, normalmente aquelas com as quais as educadoras mais se identificavam, ou “adotavam”, elas conseguiam exercer uma função maternante.

As 2 educadoras responsáveis demonstraram engajamento em seu trabalho e nos cuidados com as crianças, carinho e afeto pela maioria, além de compaixão pelas condições precárias em que a maioria vivia. Era clara a valorização da formação das educadoras em geral, sendo reservada a última sexta-feira do mês para participação destas em cursos oferecidos na própria instituição.

A visão assistencialista e pedagógica do papel das educadoras nos cuidados com os bebês foi predominante, modificando-se ao longo do acompanhamento em serviço.

Já a instituição particular participante deste estudo, também vinculada a uma entidade religiosa, atende crianças e adolescentes desde o berçário até o 3º ano do Ensino Médio. A construção do berçário era recente na época da pesquisa, com capacidade para atender 30 crianças de 0 a 18 meses, mas estava formado com apenas 10 crianças e 3 educadoras.

Os bebês do berçário não apresentavam horários para entrar e sair da creche, porém, a maioria dos bebês permaneciam de 9 a 12 horas no berçário, que funcionava das 7h às 19h.

O berçário desta instituição contava com um espaço dividido em 5 partes. Havia uma parte central, maior, onde ficavam os brinquedos e os espaços acolchoados

para as crianças brincarem, bem como as cadeirinhas de ninar e armários com seus pertences. Este espaço maior tinha uma divisão para quando fosse necessário separar as crianças que já andavam das que ainda não o faziam. Separado por uma porta de vidro, ficava o espaço do sono, com os berços, e dois espaços, onde ficavam as cadeiras de alimentação e a cozinha, à qual as educadoras tinham a disposição frutas, leite, biscoitos e outros alimentos específicos de cada criança para quando precisassem. E o último espaço, bem reservado e sem visibilidade para a área central, era a área do banho.

O período de adaptação somavam duas horas diárias na primeira semana e aumentava gradativamente, no qual os pais/cuidadores, permaneciam na sala, ou no ambiente da escola pelo período de estada do(a) filho(a). O uso de chupetas, paninhos e objetos de apego trazidos de casa eram permitidos e até mesmo incentivados, sendo utilizados com frequência como recurso para evitar o choro da criança, tanto no período de adaptação quanto no restante do ano letivo.

Além disso, a criança era alimentada no momento em que demonstrasse fome e de acordo com a rotina iniciada em casa, assim também era feito em relação ao período de sono. Quanto ao banho, não eram todas as crianças que tomavam banho neste berçário, apenas aquelas que permaneciam no integral ou cujas mães solicitavam e/ou autorizavam. As trocas de fraldas eram realizadas de acordo com a necessidade da criança.

Não havia momentos de atividades lúdicas pré-programadas. Os brinquedos e materiais permaneciam ao alcance das crianças, ou em prateleiras, sendo possível à mesma pegar ou solicitar à educadora o que desejava. Durante todo tempo a televisão permanecia ligada, e algumas crianças permaneciam períodos mais prolongados em frente à mesma, assistindo aos DVDs de desenhos ou clips de músicas infantis.

O acompanhamento em serviço e as reuniões mensais realizadas com as educadoras permitiu a observação de como estas se percebiam no cuidado com as crianças e estabeleciam a relação com as mesmas. Não eram oferecidos programa de formação pela instituição

Observou-se uma preocupação especial em não permitir que o bebê chorasse por muito tempo sem assistência. Tal preocupação esteve presente especialmente por dois fatores principais verbalizados pelas educadoras: 1) pelo fato do berçário estar localizado próximo à recepção do Colégio, e o choro poder ser escutado pelas funcionárias e outros pais que eventualmente estivessem presentes na recepção e estes pensassem que os bebês estivessem sendo maltratados, ou que eram más profissionais; 2) pelo fato de que a qualquer momento poderia ocorrer uma visita de novos pais ao berçário, e estes não poderiam ver os bebês chorando, para não terem uma má impressão.

As educadoras demonstraram intensa preocupação e ansiedade em atender às expectativas dos pais e da instituição, mesmo estando em discordância com o que deveria ser feito.

Em relação à importância dos cuidados de higiene não foi observado diferença em relação à percepção das educadoras da creche conveniada.

Não foram observadas atividades pedagógicas dirigidas. As educadoras permaneciam o tempo todo com as crianças, cuidando e brincando com o que elas demonstrassem interesse.

Neste CEI, não foi observado predomínio de uma visão assistencialista ou pedagógica, mas uma necessidade de cuidar das crianças de maneira a agradar os pais e a instituição, em alguns momentos perdendo-se o olhar para as necessidades da criança.

### **Acompanhamento dos bebês através do iridi**

Os 17 bebês de ambas as instituições foram acompanhados semanalmente através dos IRDIs. Os bebês cujos indicadores ausentes não se tornassem presentes com as intervenções realizadas junto às educadoras, o procedimento ético consistia em convidar os pais para uma conversa e realizar o encaminhamento para o atendimento psicanalítico por outra pesquisadora, participante da pesquisa. Dos 17 bebês acompanhados nestas instituições, foi necessário o encaminhamento de apenas um bebê, que frequentava o CEI da rede conveniada, que apresentava ausência de vários indicadores de risco psíquico.

No CEI da rede conveniada percebeu-se 6 indicadores de risco de desenvolvimento psíquico ausentes, sendo quatro deles do eixo teórico *estabelecimento da demanda*, um do eixo *alternância presença/ausência* e um do eixo *função paterna*. No CEI da rede particular, constatou-se a ausência de 9 indicadores, sendo um deles o único referente ao eixo *suposição do sujeito*, 3 do eixo *estabelecimento da demanda*, 3 do eixo *alternância presença/ausência* e 2 do eixo *função paterna*.

Interessante notar que, apesar do CEI da rede privada oferecer uma rotina mais individualizada às necessidades da criança e disponibilizar uma proporção mais favorável da quantidade de educadores por bebê, encontramos ausente o único indicador do eixo *suposição do sujeito*, indicativo de risco psíquico: quando a criança chora ou grita a professora sabe o que ela quer. A ausência deste indicador parece estar relacionada com a necessidade observada, por parte das educadoras, em calar este choro o mais rápido possível para que pais ou outros funcionários não o escutem, recorrendo à chupetas e paninhos sem ocupar-se do tempo necessário à compreensão do que a criança quer comunicar através deste choro. Desta forma, fica comprometida a possibilidade de antecipação, pelo educador, de um sujeito psíquico no bebê, antecipação esta fundamental para a construção da subjetividade (KUPFER, 2009).

No CEI conveniado, 4 dos 6 indicadores encontrados ausentes estão relacionados ao eixo teórico *estabelecimento da demanda*, a partir do qual as reações da criança, como o choro por exemplo, são reconhecidas pela professora

como um pedido que criança dirige a ela, o que permite a construção de uma demanda, uma demanda de amor, que este sujeito dirigirá a todos com quem vier a se relacionar (KUPFER, 2009). O excesso de trabalho vivido pelas educadoras, a necessidade de atender a uma rotina rígida de horários referentes aos cuidados com as crianças, somado a visão assistencialista e pedagógica predominantes, não deixam espaço ou tempo para o reconhecimento das demandas das crianças.

Apesar de contar com uma rotina mais flexível e com maior número de educadoras por criança, o fato do atendimento das educadoras no CEI da rede privada estar voltado prioritariamente ao atendimento das necessidades e anseios dos pais e da própria instituição, parece dificultar não apenas o reconhecimento e atendimento das demandas dos bebês, mas também a possibilidade de aparecimento da resposta por parte da criança verificada na ausência de 4 indicadores do eixo *alternância presença-ausência*. Não se cria um intervalo entre a demanda da criança e a experiência de satisfação no qual a resposta da criança pode emergir, que será base para as demandas e respostas futuras (KUPFER, 2009). A única resposta esperada é a cessação do choro.

Os indicadores referentes ao eixo *função paterna*, encarregado de transmitir os parâmetros sociais e culturais (KUPFER, 2009), encontrados ausentes em ambas as CEIs, foi observado nas crianças que possuíam uma educadora de referência e apresentavam dificuldade em separarem-se das mesmas. Na CEI da rede privada outro indicador ausente, relacionavam-se ao fato das educadoras esforçarem-se em não contrariar as crianças para que as mesmas permanecessem sem chorar.

Após o acompanhamento em serviço e as intervenções durante as reuniões, pôde-se verificar que, ao final, a grande maioria dos indicadores puderam ser verificados nas crianças participantes da pesquisa, nas duas instituições, bem como uma redução na quantidade de indicadores ausentes.

No CEI conveniado, observamos ainda a ausência de 3 indicadores, dos eixos *alternância presença/ausência*, *estabelecimento da demanda* e *função paterna*, respectivamente. Um dos indicadores com uma porcentagem elevada de ausência refere-se ao eixo *função paterna*, provavelmente relacionada ao fato da maioria das crianças não possuir uma educadora de preferência, recorrendo a que permanece presente na ausência de uma delas. Na ocasião da observação, uma das educadoras machucou o pé, precisando afastar-se por 2 meses, sendo observado reação à ausência prolongada apenas em relação às crianças que mantinham com ela uma relação de preferência.

Já no CEI da rede privada, encontramos a ausência de 4 indicadores, sendo 2 do eixo *alternância presença/ausência* e 2 do eixo *função paterna*, respectivamente. Percebeu-se um índice de ausência mais elevado nos indicadores referentes ao eixo *função paterna*. Apesar dos avanços alcançados no acompanhamento em serviço das educadoras em relação a percepção de sua importância como agente de promoção de saúde mental dos bebês sob seus cuidados e no aproveitamento das condições

de trabalho e de particularização dos bebês, ainda permanece fortemente presente a necessidade de atender e agradar aos pais das crianças e a própria instituição. Desta forma, as professoras acabam buscando atender a todos os desejos das crianças que mais se manifestam através do choro ou da birra, na tentativa de evitar tais manifestações.

Ao longo do acompanhamento das crianças, apenas uma criança foi encaminhada para atendimento individual junto a seus pais, do CEI conveniado. O encaminhamento se deu durante o trabalho de acompanhamento em serviço ao perceber-se que, apesar das intervenções junto às educadoras, os indicadores ausentes não se presentificavam. Ao final da pesquisa, apesar da criança ainda estar em atendimento individual com seus pais, os indicadores já haviam se presentificado.

Das 17 crianças acompanhadas com a Metodologia IRDI, 7 delas foram sorteadas, na 2ª etapa da pesquisa, para participarem da Avaliação Psicanalítica aos 3 anos (AP3), sendo 4 do CEI da rede privada e 3 da CEI conveniada, das 7 crianças submetidas à AP3, nenhuma delas apresentou sinais de risco psíquico.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Com o aumento da busca por CEIs e a longa permanência a que estão submetidas as crianças, não cabe mais somente à família a função de inserir seus filhos na cultura. Os CEIs partilham com a família essa função, em decorrência da entrada das mulheres no mercado de trabalho, das novas configurações familiares, além de uma maior conscientização de que este é um espaço rico para a socialização e o desenvolvimento da criança pequena. Passam a ter importante participação e responsabilidade na formação das crianças enquanto sujeitos.

Apesar das diferenças encontradas nos cuidados com os bebês e crianças pequenas oferecidos nos CEIs da rede privada e conveniado, observa-se a obediência a uma lógica institucionalizada nos padrões da pedagogia escolar que se impõe sobre as crianças e sobre os educadores que vivem grande parte do tempo de suas vidas nesta instituição. As regras e condições de cuidados com as crianças são organizadas como uma estrutura externa que não considera todos os sujeitos envolvidos: educadores, crianças e suas famílias, mas sim a ordem, as aparências, a garantia da realização das tarefas relacionadas à higiene, saúde e segurança. Os CEIs precisam adaptar-se às necessidades das crianças, de acordo com as especificidades de cada faixa etária, não ao contrário.

Sem dúvidas, foram observadas diferenças significativas nos cuidados oferecidos às crianças nas duas realidades observadas. Da mesma forma, pode-se constatar que, cada uma dentro de sua peculiaridade, apresentam fatores institucionais que podem dificultar a construção subjetiva da criança.

Diante deste quadro, faz-se fundamental o acompanhamento em serviço das educadoras de CEIs, tanto da rede pública como da rede privada, para que as

mesmas possam oferecer às crianças um espaço de cuidados promotor de saúde mental.

## REFERÊNCIAS

BOWLBY, J. **Cuidados maternos e saúde mental**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

BOWLBY, J. **Uma base segura: aplicações clínicas da teoria do apego**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1989.

BRASIL. Lei número 9396/96, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União: República Federativa do Brasil, Brasília, DF, 23 de dezembro de 1996.

CAMPOS, M.M.; ROSEMBERG, F.; FERREIRA, I.M. **Creches e pré-escolas no Brasil**. São Paulo: Cortez, 1993.

CIVILETTI, M.V.P. **O cuidado da criança pequena no Brasil escravista**. *Cad. Pesq. São Paulo*, 1991, v. 76, 31-40, 1991.

CATALDI, M. C. C. **Modificações sociais e a participação da mulher no mercado de trabalho**. In Gayotto, M. L. C. et al. *Creches: desafios e contradições da criação da criança pequena*. São Paulo: Leone, 1992.

DAVIES, J.; BREMBER, I. **The effects of gender and attendance period on children's adjustment to nursery classes**. *British Educational Research Journal*, v. 17, 73-82, 1991.

Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos. *Anuário dos trabalha-dores* (8ª ed). São Paulo: Autor, 2007.

FARIA, S.C. **História e políticas de educação infantil**. In: FAZOLO, Eliane et al. *Educação Infantil em Curso*. Rio de Janeiro: Ravil, 1997.

Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. *Sistema IBGE de recuperação automática-SIDRA: Censo demográfico*, 2010. Recuperado em 26 de dezembro de 2015, de: <http://www.censo2010.ibge.gov.br/>

KUPFER, M. C. M. et al. **Valor preditivo de indicadores clínicos de risco para o desenvolvimento infantil: um estudo a partir da teoria psicanalítica**. *Latin American Journal of Fundamental Psychopathology Online*, v. 6(1), 48-68, 2009.

KUPFER, M. C. M.; PESARO, M. E. **Metodologia IRDI - uma intervenção com educadores de creche a partir da psicanálise**. *Anais Colóquio de Psicanálise Com Crianças*, 2, São Paulo, 2012.

MARIOTTO, R. M. M. **Cuidar, educar e prevenir: As funções da creche na subjetivação de bebês**. São Paulo: Escuta, 2009.

OLIVEIRA, Z. M., MELLO, A. M., VITÓRIA, T. & ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **Creches: Crianças, faz de conta & cia**. Petrópolis: Vozes, 1992.

ROSEMBERG, F. (Org.) **Creche**. São Paulo: Cortez, 1989.

SÃO PAULO. Secretária Municipal da Educação. Portaria nº 3477, de 8 de julho de 2011. Institui normas gerais para celebração de convênios no âmbito da Secretaria. **Diário Oficial da União**. São

Paulo, SP. Disponível em: <[http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios\\_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=09072011P%20034772011SME.>](http://www3.prefeitura.sp.gov.br/cadlem/secretarias/negocios_juridicos/cadlem/integra.asp?alt=09072011P%20034772011SME.>)

SPITZ, R.A. **Hospitalism: an inquiry into the genesis of psychiatric condition in early childhood (I)**. *Psychoanal Study Child*, v.1, 53-74, 1945.

VASCONCELOS, C. R. F.; AMORIM, K. de S.; ANJOS, A. M. dos; ROSSETTI-FERREIRA, M. C. **A Incompletude como virtude: interação de bebês na creche**. *Psicologia: Reflexão e Crítica*, v.16-2, 293-301, 2003.

VERNY, T. R; WEINTRAUB, P. **O Bebê do Amanhã - um novo paradigma para a criação dos filhos**. São Paulo: Editora Barany, 2014.

WINNICOTT, D. W. **Desenvolvimento emocional primitivo**. In D. W. Winnicott (Org.), *Textos selecionados: Da pediatria à psicanálise* (2ª ed. pp. 269-285). Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1978. (Original publicado em 1945)

WINNICOTT, D. W. **O ambiente e os processos de maturação: estudos sobre a teoria do desenvolvimento emocional**. Porto Alegre: Artes Médicas, 1983.

WINNICOTT, D. W. **A criança e seu mundo**. Rio de Janeiro: Zahar, 1975

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE EQUIDADE DE GÊNERO NA EDUCAÇÃO INFANTIL DA REDE MUNICIPAL DE BELO HORIZONTE

### **Cláudio Eduardo Resende Alves**

Doutor em Psicologia pela PUC Minas. Gestor de Políticas Públicas da SMED Belo Horizonte.

### **Magner Miranda de Souza**

Mestre em Psicologia pela PUC Minas. Gestor de Políticas Públicas da SMED Belo Horizonte.

### **Nilma Coelho**

Mestranda em Educação pela Fae/UFMG. Gestora de Políticas Públicas da SMED Belo Horizonte.

**RESUMO:** Este artigo propõe uma reflexão crítica sobre as assimetrias de gênero no universo da Educação Infantil na Rede de Educação de Belo Horizonte. Metodologicamente, foi realizada uma revisão da literatura numa perspectiva multidisciplinar para analisar políticas públicas educacionais para crianças. O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998) afirma a importância do estudo da sexualidade na educação infantil, uma vez que a criança atravessa fases de maturação corporal que se relacionam claramente ao prazer das descobertas físicas e do estar no mundo através de seu corpo. Nesse escopo, as questões de gênero se interconectam através das aprendizagens e multiletramentos que se fazem presentes desde o desenvolvimento de atos até o aprendizado das relações sociais e lugares hierárquicos de meninos e meninas.

Assim, a aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura nos quais os sujeitos estão inseridos. Essa articulação revela fragilidades nas abordagens metodológicas nos espaços educativos, revelando a necessidade de se apurar o olhar sobre o tema.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação; gênero; Infância; política pública

### PUBLIC POLICY IN GENDER EQUALITY IN CHILD EDUCATION IN BELO HORIZONTE PUBLIC EDUCATION SYSTEM

**ABSTRACT:** This article proposes a critical reflection on gender asymmetries in the universe of Early Childhood Education in the Education Network of Belo Horizonte. Methodologically, a literature review was conducted in a multidisciplinary perspective to analyze public educational policies for children. The National Curriculum Reference for Early Childhood Education (1998) affirms the importance of the study of sexuality in early childhood education, since the child goes through stages of body maturation that clearly relate to the pleasure of physical discoveries and being in the world through his body. In this scope, gender issues are interconnected through learning and multiletramentos that are present from the development of acts to the learning of social

relations and hierarchical places of boys and girls. Thus, learning occurs according to the activity, context and culture in which the subjects are inserted. This articulation reveals weaknesses in the methodological approaches in educational spaces, revealing the need to refine the look on the theme.

**KEYWORDS:** Childhood; education; gender; public policy

## INTRODUÇÃO

Como gestores de políticas públicas de gênero e diversidade sexual na Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte propomos uma reflexão crítica sobre as assimetrias de gênero na Educação Infantil, a partir de nossa prática com formação docente e assessoramento às escolas municipais.

Existe brincadeira exclusiva de meninas e de meninos? Quais são as intencionalidades pedagógicas no ato de brincar com uma boneca ou com um carrinho? Como a mídia e a tecnologia demarcam as fronteiras limítrofes entre os universos do homem e da mulher na sociedade? Meninas e Meninos aprendem a mesma coisa, da mesma forma? A linguagem, como um instrumento de aprendizagem, pode ser utilizada um marcador de gênero? Tais questões representam incômodos iniciais que se tornaram pontos norteadores para investigação e, posteriormente, escrita deste artigo.

Do ponto de vista metodológico, realizamos uma revisão da literatura no campo de estudos de gênero numa perspectiva multidisciplinar com as áreas de educação, neurociências, psicologia e linguística para analisar políticas públicas educacionais para crianças.

## GÊNERO, EDUCAÇÃO E SUBJETIVIDADES

O Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil do Ministério da Educação e do Desporto (BRASIL, 1998) afirma a importância do estudo da sexualidade na educação infantil, uma vez que a criança atravessa fases de maturação corporal que se relacionam claramente ao prazer das descobertas físicas e do estar no mundo através de seu corpo. Nesse escopo, as questões de gênero se interconectam através das aprendizagens e multiletramentos que se fazem presentes desde o desenvolvimento de atos motores como aprender a correr e a andar até o aprendizado das relações sociais e lugares hierárquicos de meninos e meninas.

As construções das subjetividades evidenciam-se nessa fase e estabelecem cruzamentos com a sexualidade, com o corpo, seus modos de aprendizagem e expressão, assim como inserem-se nas assimetrias de poder que envolvem as relações de gênero das famílias dos educadores e das crianças, suas crenças mais gerais, até os multiletramentos do brincar cotidiano escolar que concretizam um fazer social pré-determinado. Os abusos e violências sofridos pela criança, ao longo

de sua infância, interseccionados por vários fatores, aí se inserem também como destituidores da autonomia do indivíduo como sujeito de direitos, muitas vezes, outorgando-lhe lugares de desprestígio, culpa e submissão que desembocam no cotidiano escolar, exigindo das escolas ações de proteção e garantia de direitos.

Incorporando os direitos educacionais aos direitos humanos, a Organização das Nações Unidas estabelece o *status* regulador, organizador e estruturador da educação em relação à vida humana, à conquista da cidadania e aos índices de desenvolvimento de uma nação. A Declaração dos Direitos Humanos (1948), a Convenção Contra a Discriminação em Educação (1960), A Convenção dos Direitos da Criança (1989) e a Conferência Mundial (1990) são marcos históricos dessa luta política. Esses documentos enfatizam a responsabilidade de todos os países de implantar políticas públicas equalizadoras ou compensatórias que garantam o acesso e a permanência escolar de qualidade para todas as crianças, independentemente de suas condições socioeconômicas, sexo, origem, etnia, religião, deficiência. Como políticas públicas educacionais compreendemos com Oliveira (2010) aquelas que regulam e orientam os sistemas de ensino, instituindo a educação escolar.

Foucault (1979) descreve a escola como o local privilegiado pela sociedade ocidental para disciplinarização e higienização dos corpos por meio das relações de poder que ali se estabelecem. Nota-se que a escola e a educação no Brasil, e na maior parte do chamado terceiro mundo, cumpram um papel de reforço de uma pedagogia e um currículo que preparam determinados sujeitos para o agenciamento de sua cidadania e outros para uma vida de precarização crônica.

Deleuze (2008) introduz os agenciamentos éticos dos indivíduos como a ferramenta que não implicará em análises superficiais, mas, sobretudo na problematização de conceitos. Neste sentido, esta problematização equivale à construção de uma argumentação que permita, posteriormente, a apropriação e a transposição, sem necessariamente ser assujeitada pelos dispositivos presentes nas instituições. O pensamento deve ser visto como um dispositivo que percorre todos os campos do saber, inferindo os agenciamentos e decompondo suas articulações individuais ou institucionais, desvelando possibilidades e linhas de fuga com menos assimetrias. Dessa maneira, o que interessa para Deleuze (2008) é potencializar nessa decomposição, a emergência de novos conceitos e apropriações, colocando sempre em xeque o *status* pedagógico escolar da “criação” de uma subjetividade cidadã normatizada.

Michel Foucault (1984), refere-se à ontologia histórica de nós mesmos como os próprios eixos do conhecimento, do poder e da ética.

(...) a verdade através da qual nós nos constituímos como aquele objeto do conhecimento com poder intrínseco para nos tornarmos sujeitos agindo sobre outros em uma ética que nos constitui como agentes morais (FOUCAULT, 1984, p.27)

A subjetividade é ao mesmo tempo fruto das condições concretas que

enfrentamos, assim como sua superação. Como concreto, compreendemos aqui, todas as relações simbólicas e imaginárias que envolvem as práticas discursivas e inserem o sujeito em uma cultura previamente dada a seu nascimento em relações dialógicas com seu entorno histórico e social. De qualquer forma, e, por mais controverso que seja este conceito, o sujeito autônomo, auto reflexivo e autorregulado é um projeto cultural da era moderna. Assim a subjetividade, no senso comum, pertence a um mundo interno, a uma ilusão estável de um “eu” autodeterminado, mas, o que podemos dizer é que se calca no mundo externo e surge deste. A subjetividade implica a adaptação, mas ao mesmo tempo a possibilidade de se ir além dela e poder criticá-la ou modificá-la de alguma forma, em uma contínua reflexão.

## CENÁRIO DE PESQUISAS: APRENDIZAGEM X GÊNERO

Ao abordar temas tão complexos e, às vezes, controversos para o senso comum, a Educação Infantil, olha para seus sujeitos como pessoas plenas de direitos e cidadania e não como homúnculos precursores de homens ou mulheres, cidadãos do futuro, que um dia, se por sorte ou empenho, tornar-se-ão sujeitos de direitos (BRASIL, 1998).

Já está bem estabelecido, por pesquisas oficiais e estatísticas o lugar de assimetria que as relações de gênero irão determinar às pessoas a partir das equações possíveis de seus lugares sociais. Assim, condições e circunstâncias ligadas ao sexo, etnia e raça, religião, *status* social, localização geográfica, letramentos adquiridos, sotaque, orientação sexual e expressão de gênero interseccionar-se-ão de modo a marcar lugares definidos de difícil ultrapassagem e de desníveis de acesso a serviços e direitos essenciais.

Essas assimetrias, que não nos deixam equivocar as pesquisas atuais, por exemplo CARVALHO (2004), CARREIRA (2013), são disseminadas ao longo do tecido escolar brasileiro e vão se consolidando ao longo dos processos de escolarização da infância. Narodowski (1993) estabelece a infância como um processo histórico e de dependência e, por isso mesmo, sujeita às questões que envolvem a subjetividade do mundo adulto. O conceito de criança como sujeito histórico, vem em construção lenta e recente, a partir do século XIX, exigindo da própria dinâmica de construção conceitual, reflexões críticas, não somente de quem o corporifica em termos teóricos, mas de quem trabalha cotidianamente com esses sujeitos e, principalmente, do lugar de voz desse sujeito para que o conceito não se encontre esvaziado de um saber pragmático que o justifique e que dele se possa fazer uso ao verificar um sujeito empírico que não se estabelece a partir de uma tabula rasa.

Dados do Projeto Atenção Brasil, idealizado pelo Instituto Glia, em colaboração com pesquisadores da Universidade de São Paulo (USP), da Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto (SP), da Universidade La *Sapienza* (Roma) e do *Albert Einstein College of Medicine* (EUA), mostram que meninos têm um risco 70% maior

de ter baixo desempenho escolar do que as meninas. Eles também estão mais sujeitos a desenvolver problemas emocionais e comportamentais, nesse caso, o risco cresce 60%. A frequência de déficit de atenção e hiperatividade é pelo menos cinco vezes mais comum no sexo masculino e, por conta disso, há uma chance 15 vezes maior de baixo rendimento na escola.

Ainda segundo a pesquisa, meninos também são os que têm mais problemas de conduta, problemas com colegas e problemas sociais, enquanto as meninas têm mais sintomas de ordem emocional. Dados atuais do PISA 2013 (Programa Internacional de Avaliação de Alunos) revelam que meninos levam vantagem em testes de raciocínio e meninas levam vantagem em testes de leitura e interpretação. Essas vantagens e desvantagens variam em todos os países onde o teste é aplicado, provando que este não é um dado “natural”. Alguns países como Coreia do Sul e Japão, apesar de reconhecidamente tradicionalistas e machistas, possuem resultados equitativos em termos de aprendizagem. Dados do relatório do PISA brasileiro ainda revelam que em média, meninos repetem o ano escolar em uma taxa de quase 50% em relação às meninas.

Em *Cérebro Azul e Rosa: impactos da diferença de gênero na educação*, Eliot (2013) analisa experimentos sobre as expectativas que adultos desenvolvem em relação às crianças de um ou outro sexo e como essas expectativas impactam o desenvolvimento de habilidades futuras, demarcando através de atos ou da linguagem, posições sociais de gênero, em geral realizado como atos performativos e portanto, sem uma reflexão apropriada sobre o valor dessas demarcações para a criança.

Em um estudo de gênero e performance escolar realizado pelos holandeses Severiens e Dam (1994) com alunos egressos do ensino médio europeu e com diferentes histórias de fracassos escolares, constata, por meio de testes de habilidades, que homens e mulheres não apresentavam variação de padrões em relação à aquisição de habilidades de leitura, escrita, raciocínio lógico e resolução de problemas, mas, havia padrões compartilhados por ambos os sexos de modo variado, formando uma espécie de mosaico para além do sexo, apontando a origem dos fracassos ao tratamento dispensado a esses estudantes durante sua trajetória escolar, segundo critérios de gênero e a fatores externos. Os padrões verificados podem ser remetidos à uma insistência das instituições em padrões e discursos fixos e expectativas rígidas em relação às aprendizagens de ambos os sexos de modo generificado.

Percebemos que o discurso, nos meios acadêmicos e nos setores envolvidos com problemas educacionais envolvendo a temática, já se modificou ou vem se modificando, talvez ainda de maneira difusa e não hegemônica, mas fugindo do senso comum de naturalização das justificativas pelas desigualdades. Há também uma tentativa de refinamento cada vez mais profundo dessa naturalização por meio de disciplinas herméticas para o público comum como a neurociência, a biogenética

e os estudos antropológicos multiculturalistas que impõem muitas vezes visões de assujeitamento ao que não pode ou não deve eticamente ser modificado. Entretanto, isso também revela uma virada nas redes de representação simbólica.

## MÍDIA, GÊNERO E INFÂNCIA

Mais preocupante poderia se tornar no momento atual, a tentativa das mídias e de certos centros hegemônicos de poder de se apropriarem desse discurso esvaziando-o ou distorcendo-o em uma ordem simbólica com ares de retomada da verdade, como o caso do *Slogan Ideologia de Gênero* (PARÁISO, 2016), mantendo os sujeitos presos em explicações tautológicas e infrutíferas. Recorre-se a falácia do “*straw man*”, argumento em que a pessoa ignora a posição do adversário no debate e a substitui por uma versão distorcida, que representa de forma errada esta posição, tornando o argumento mais facilmente refutável, para responder a questões éticas sem que se comprometam posições importantes e hegemônicas e sem que haja revisão das éticas estabelecidas.

No entanto, a verdadeira reflexão crítica acontece na infância, apesar de esforços contrários, pelos meios disponíveis à idade e ao nível de letramento, ou seja, através das vivências culturais e das expressões artísticas livres da crítica estética, retomando o caráter mimético da linguagem que sempre remete ao corpo. Como observa Benjamim (1987), a linguagem mimética é observada ontogeneticamente no jogo infantil, prerrogativa máxima do sujeito não alfabetizado, mas não exclusivo deste, para reflexão apropriada das interações sociais a que está, na maioria das vezes, submetido em um mundo verbo-centrado.

A criança busca ativamente maneiras de se relacionar e se comunicar com o mundo a que está plenamente exposta, teorizando, na maioria das vezes, sem mediação, na tentativa de compreensão desse mundo, como nos demonstra Vygotsky (1984). Falamos de signos em fluxo onde o corpo também se insere como tal. A partir de níveis cada vez mais complexos de compreensão dos arranjos, rearranjos e modos de interpretação desses processos significantes, a que chamamos hoje na educação de multiletramento, dá-se o acesso à compreensões cada vez mais profundas dos aspectos simbólicos do ser e estar no mundo (CAZDEN *et al.*, 1996).

As consequências da cisão língua/fala são nefastas para a compreensão e elaboração de um desenvolvimento mais adequado da função simbólica através dos processos de escolarização, sabendo-se, a partir dos estudos da psicologia sócio interacionista, que a capacidade mimética não desaparece no sujeito adulto e que pode se transformar em competências de interpretação semiótica mais plenamente configuradas quando esse trabalho é efetivamente implementado. Da mesma forma, não abrimos mão do corpo nem de nossa sexualidade e que, em sua ampliação simbólica nos processos interpretativos, contribuem infinitamente para a busca da aprendizagem: conhecimento por meio da experiência discursiva.

A função mimética do ser humano não precede a linguagem escrita ou comunicação oral plena, mas está presente a cada fase individual e singular de desenvolvimento. A criança vai, com maior ou menor intensidade, tendo seu acesso facilitado e mediado às diversas linguagens que produzirão sentidos simbólicos, facilitarão sua compreensão da realidade, inserção nas interações sociais e poderão contribuir para a construção de uma sociedade com participação realmente coletiva e dialógica. Uma inserção crítica no universo discursivo em que a criança está inserida é essencial para uma proposta de relações simétricas, tanto nas questões de gênero, como em outros aspectos das interações sociais.

Para a criança, o brinquedo vem ao encontro de uma necessidade, sendo a imaginação e a atividade criadora constituidoras de dispositivos mediáticos de convívio com a realidade. Mesmo se em seus jogos as crianças reproduzem muito daquilo que experimentam na vida diária, as atividades infantis não se esgotam na mera reprodução. As crianças não se limitam apenas a recordar e reviver experiências quando brincam, mas as reelaboram criativamente, recombina-as e testando novas possibilidades de interpretação e representação, base da atividade e função criativa do humano na ação do diálogo. O tempo da criança configura-se em tempos mistos, convergentes ou divergentes, que não coincidem nem com o tempo do educador nem com o tempo da escola necessariamente, mas transcendem os limites imediatistas das propostas curriculares. Muitas vezes a repetição e uma elaboração mais densa e mais demorada são necessárias para a compreensão de certas posições simbólicas e sua interpretação adequada.

A submissão a demandas midiáticas e de mercado ameaçam, nesse sentido, corromper a construção de verdadeiras competências e habilidades múltiplas, por necessidades artificiais fabricadas e, muitas vezes, ratificadas pelos educadores e famílias. O embrutecimento das relações e esvaziamento de sentido das interações sociais autênticas oferecem ilusões de certezas através de comportamentos estereotipados que fornecem lugares demarcados e o “conforto” do encontro com o *status quo* que nos é oferecido com a experiência de uma vida uniforme e inequívoca por meio de identificações e referenciais estáveis. Assim, a insistência de certos sistemas educativos infantis em reproduzir na escola a proposta comercial de brinquedos generificados, agem como um desfavor à criança, relativizando e restringindo o acesso a novas experiências e demarcando ou ratificando assimetrias de gênero extremamente graves em nossa sociedade. Não há, do ponto de vista pedagógico e interacionista, validade ou justificativa significativa para o uso de bonecas, casinhas, panelinhas, vassourinhas para meninas e carrinhos e bolas para meninos em ambiente escolar, ou seja, do uso generificado de aparelhos pedagógicos como dispositivos identitários fundamentais.

Para Piaget (2001) a inteligência não é cópia da realidade e não está representada nos objetos. É o sujeito que aos objetos acrescenta algo e neles interfere para compreender a realidade a partir de atos criativos a que se seguem

abstrações reflexivas a partir dessas próprias ações. Apenas no momento em que ele se torna consciente de suas ações, ele passa para o plano da representação. É mesmo problemático que se discuta o uso generificado de objetos no ambiente escolar baseado em justificativas de representação de um mundo em que a criança estaria em estado de contínua apropriação.

É preciso ações ordenadas e um olhar sistemático para que o sentido e a intencionalidade não passem despercebidos e para que a totalidade das ações seja assimilada pelo aprendiz, não havendo sentido em levar a sério a proposta de que se ofereça simples atividades lúdicas desordenadas ou espontâneas sem um trabalho reflexivo envolvendo o corpo e suas ações em interação social, acedendo sempre a novos níveis de representação que, elaborados pela memória, poderão ser mais tarde reutilizados pelo indivíduo que os vai ressignificando nas novas experiências autonomamente. Essas ações ordenadas ou pedagógicas significam muito para um olhar crítico do educador e não necessariamente para a criança, que vai assimilando habilidades e competências críticas de forma irregular e de acordo com seu próprio tempo.

## **PROJETO PILOTO EDUCAÇÃO INFANTIL: SEXUALIDADE E GÊNERO**

Realizado entre os anos de 2014 e 2015, o projeto piloto “Educação Infantil: sexualidade e gênero” da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte promoveu um curso de formação para professoras e coordenadoras das Unidades Municipais de Educação Infantil do município. Durante 8 encontros, 28 professoras no turno da manhã e 21 no turno da tarde, debateram e refletiram sobre os impactos das relações de gênero na infância e no processo de ensino e aprendizagem. O escopo metodológico do curso foi múltiplo: dinâmicas, leituras de textos, rodas de conversa, filmes comentados e atividades práticas.

Como estratégia pedagógica do curso, havia sempre uma atividade “para casa”, para ser realizada com as turmas de crianças e posterior reflexão em sala de aula. Uma dessas atividades foi a confecção de um desenho pelas crianças, entre 1 e 5 anos, intitulado “Coisas de meninos” e “Coisas de meninas”. A medida que os desenhos fossem sendo realizados, as professoras foram orientadas a registrar as falas e expressões das crianças, pois já demonstravam a demarcação das posições de gênero de forma estereotipada e preocupante.

Dos cerca de 150 desenhos recolhidos, 100% apresentava como os meninos: bola, carrinho e super-heróis, com cores e tons os mais variados, com exceção da rosa (FIGURA 1). E coisas de meninas: boneca, casinha, panelinha, colherzinha, brincar de mamãe e filhinha (FIGURA 2). Sempre no diminutivo e com predominância de tons das cores rosa, lilás e roxo.

As frases registradas reforçavam essas posições de gênero. Essas imagens,

assim como outras de nosso cotidiano, veiculadas em mídias diversas e em espaços como lojas e *shopping centers*, sugerem um padrão ligado à um imaginário fixo e recorrente, que respondem a questões, como as propostas pelas educadoras de forma simbólica e estrutural, ou seja, sem reflexão de significação ou de referência no real. Isso pode nos levar a pensar que a certas proposições educativas ou pedagógicas, assim como a práticas e procedimentos escolares ou familiares, existem respostas prontas que já estão embutidas de alguma maneira na pergunta proferida: “Desenhe coisas de meninos e meninas”. “Meninos são diferentes de meninas?” “Meninos são mais ou menos inteligentes que meninas?” “Meninas são mais ou menos habilidosas que meninos?” Corre-se o risco de se perpetuar uma falácia de *Petitio Principii* (BARKER, 1989) em que uma tese que se pretende demonstrar verdadeira na conclusão do argumento, na verdade já faz parte do princípio dessa conclusão, apresentada em uma das premissas iniciais. Essa falácia pode perpassar todo o projeto político pedagógico escolar, colocando em risco uma proposta crítica e libertária.

Não cremos que as crianças tenham respondido aquilo que fazem, produzem, brincam ou pensam todo o tempo. Creemos mais que elas atendem a uma expectativa das educadoras na intenção de agradá-las e de se sentirem aceitas (ALVES e SOUZA, 2017). Este seria um dos fatores desde a infância de reiteração desse padrão de maneira tão emocional, pouco refratária e tão pouco reflexiva.



FIGURA 1: Desenho de estudantes – coisas de meninos

*“Patati, Incrível Hulk, Homem Aranha, Super Homem. Quem me deu foi minha mãe. Na minha casa tem um tanto. Só homem brinca. Quem me disse foi minha mãe.”*

*(Menino, 2 anos)*

**Fonte:** Dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2014



**FIGURA 2:** Desenho de estudantes – coisas de meninas

*“Menina gosta de panelinha e colherzinha.”*

*(Menina, 5 anos)*

**Fonte:** Dados da Secretaria Municipal de Educação de Belo Horizonte, 2014

Uma das razões que podem ser levantadas para que isso aconteça seria a reprodução e manutenção de um discurso hegemônico, descentrado dos sujeitos, não dialógico e perpetuador de certas posições de poder que reiteram posições de gênero, mesmo na tentativa de contrastá-las com algo novo (ALVES e SOUZA, 2017). Poderíamos dizer de uma recitação, um mantra, no sentido religioso, que nos induz a um tipo de inconsciência e estupor e nos coloca diretamente nas mãos de um Outro superior e autossuficiente. Nesse transe assistimos a uma paralisação da subjetividade e a um “engessamento” identitário com promessas de estabilidade e adequação imaginárias através de um arcabouço teórico desenvolvimentista e personalista, que indica caminhos de inclusão e exclusão, de acordo com o poderio discursivo hegemônico do momento (LOURO, 2004).

Não podemos nos esquecer de que a era tecnológica, principalmente com a revolução das redes sociais, vem cristalizando certas posições pela rapidez e precariedade de dispositivos de reflexão oferecidos por essas mesmas tecnologias. O diálogo preexiste ao aparecimento do ser e continua a existir após sua morte, pois um contínuo atemporal e não-espacial, mais que ubíquo, constituiu-se como estrutura rizomática de avatares cristalizadores de posição. Assim, em lojas virtuais, visitaremos alas cor de rosa para brinquedos de meninas e alas azuis para os de meninos, assim como em lojas físicas, binarismos de masculino e feminino para os apps de conversa, fotos binárias, comerciais que reafirmam posições sociais de homens e mulheres e um silenciamento tácito e contínuo para qualquer diversidade.

Apreocupação de escolas sobre o uso de banheiros que não sejam generificados, escamoteia realidades perversas e violentas de atos que ocorrem cotidianamente nesses banheiros escolares (*bullying*, estupro, violência física, tráfico de drogas,

gravidez não planejada, uso de álcool) deslocando a ansiedade para a manutenção de uma ordem que além de não ser justa também não é funcional. Outros binarismos também tenderão a ser utilizados como amenizadores dessas ansiedades sociais contemporâneas com estados instáveis e de mudança, como natureza X cultura, normal X patológico, psíquico X material, interno X externo, educado X analfabeto (PERRENOUD, 2000).

O simples uso das cores em situações escolares cotidianas como rosa para meninas e azul para meninos reforça binarismos desnecessários (ALVES e SOUZA, 2017). As professoras participantes do Projeto relataram a recusa de meninos em tomar iogurte de morango devido a coloração rosa ou de tomar banho com sabonete desta cor. Também relataram a crítica de meninas a meninos que insistiam em utilizar lápis cor de rosa. A interferência da família também foi um dado surpreendente nos relatos. Pais que retiram o lápis cor de rosa do estojo de lápis de cor distribuído pela prefeitura no *kit* escolar. Pais que demandam das professoras que não convidem seus filhos a fazer “xixi”, mas que utilizem a palavra “mijar”, mais adequada ao sexo masculino, segundo eles.

James Donald (2000) não percebe os conceitos de subjetividade e comunidade como fontes isoladas de resistência ao governo, à práticas hegemônicas ou injustiças sociais, mas como produtos das próprias tecnologias governamentais e políticas públicas para se fazerem crer situadas fora do domínio do poder. Ou seja, as estratégias governamentais pós iluministas agem através da liberdade e das aspirações dos indivíduos, tentando sintonizá-las com seus objetivos políticos. O conceito de sujeito, pode manter, mesmo despido de qualquer metafísica, a proteção teórica contra uma completa determinação do estado. No entanto, o “eu” se torna através de políticas públicas um efeito colateral da programação governamental. Com indivíduos universais e perda dos sujeitos empíricos. O que de certa forma, explicaria por que determinadas políticas e programas estatais não funcionam tão adequadamente quanto gostaríamos na correção das desigualdades.

Se há uma ficção regulatória heteronormativa (MISKOLCI, 2010), o expressivismo se mantém. Assim, as diferenças binárias entre os sexos seriam insuperáveis e restaria uma resistência através de performances subversivas da identificação original. Ao final de *Gender Trouble*, Butler (2003) afirma que configurações culturais de gênero se proliferam e confundem os binarismos de sexo, expondo a sua não naturalidade. Ela afirma que, de modo geral, como o gênero não é um fato dado, ele esconde sua gênese. A concordância coletiva tácita sobre os atos constitutivos de gênero é obscurecida pela produção discriminada e binária de gêneros como construção cultural, mas compelindo os sujeitos, pela mesma concordância, a acreditar em sua necessidade e naturalidade. A questão levantada por Butler (2003) é que o sistema compulsório da heterossexualidade é reproduzido e disfarçado através do cultivo de corpos divididos em sexos com aparência e suporte biológico e com disposição heterossexual naturalizada.

O local privilegiado onde estados trabalharão diretamente o treinamento moral passa a ser, de forma global, a escola e o projeto educacional pelo sistema Saber-Poder (FOUCAULT, 1980) e na disciplina dos corpos (LOURO, 1999). Assim, impreterivelmente, os governos ocidentais modernos lançaram mão ao longo das décadas de instrumentos de disciplinas espirituais e pastorais, não só em ambientes confessionais como também em instituições públicas, transportados para as práticas da reflexão ética e auto formação que buscaram, pretensamente, a criação de uma subjetividade controlada. Esta é a maneira como o estado moderno incorporou em seus dispositivos os antigos modos de disciplinação religiosa, que originariamente diziam respeito a áreas de exercício especificamente espirituais para regularizações morais e higienização dos corpos em um mundo que caminhava para o saneamento básico e infra estrutura de suas cidades.

### **EFEITO DE FECHO : A DIFERENÇA COMO ESTRATÉGIA DE APRENDIZAGEM**

Os binarismos de gênero reduzem as possibilidades de interação social e de escolhas para estudantes e professores. Nossa sociedade tem produzido circunstâncias sociais que expõem nossas crianças e adolescentes a diferentes, mas dramáticas, situações de violências, determinadas por seu gênero, etnia e classe social. É importante discutirmos o quanto antes, as masculinidades e feminilidades que estão inculcadas nas práticas e discursos escolares de forma binária e naturalizada e nos modos de avaliação que podem induzir ao fracasso ou abandono escolar, restringindo possibilidades e direitos individuais e coletivos desde o início do processo de escolarização.

Uma aprendizagem de escuta e análise atenta aos fatores que enrijecessem a hierarquização e às manifestações de subjetividade ali encontradas através dos problemas, falhas e resistências pode aumentar a circulação do poder e descentralizar o acesso ao aprendizado e às tomadas de decisão. Uma fluidez maior nas relações e uma menor rigidez em relação aos papéis, assim como uma abertura maior à crítica pode propiciar uma revelação e aceitação dos indivíduos que compõem a instituição escola, mesmo que essas destoem de uma crença mais geral e do senso comum sobre como devem ser, abrindo-se para uma busca de soluções ou caminhos mais próximos de uma subjetividade social múltipla e cidadã. Uma escuta atenta ao imaginário escolar, colocando-o sempre entre “parênteses” para análise e observação pode conduzir a práticas mais coerentes.

Os dados apresentados neste trabalho, envolvendo o fracasso escolar relacionado a relação de gênero na escola preocupam e revelam fragilidades em nossas perspectivas pedagógicas e demonstram a necessidade de se tratar a temática dos papéis de gênero seriamente nos meios educacionais com urgência e medidas práticas. Essas desigualdades, que se iniciam na educação infantil configuram-se

como um fator de violência social com as mais diversas consequências, como nos comprovam as pesquisas citadas.

As escolas regulam o acesso às relações dos discursos em espaços sociais definidos como o acesso ao capital simbólico que garante empregos, poder político e reconhecimento cultural. A aprendizagem escolarizada não traz reflexão ou discussão suficiente sobre a linguagem e os modelos socialmente determinados providos de prestígios sócio discursivos não transparentes. Estes modelos são de difícil acesso e regulados por quem detém o controle da produção cultural, garantindo visibilidade e nivelamento de uso do poder político pelos interlocutores altamente letrados.

Assim, a proposta das epistemologias de gênero que possam contribuir para a formação de uma nova escola, visam a recrutar diferentes “subjetividades” falantes e garantir sua permanência e autonomia através de um caleidoscópio de objetivos, interesses e possibilidades, questionando propostas oficiais distantes da realidade das comunidades atendidas. O que não significa perceber essas diferenças como permanentes e, nem mesmo, tratá-las a partir do discurso dominante. O que poderia levar ao reforço de que noções como “acessibilidade”, “inclusão” e “mobilidade” indicariam que certos grupos ou pessoas possuam um *deficit* natural. A aprendizagem ocorre em função da atividade, contexto e cultura em que essa ocorre. O propósito não é aprender pela fala como representação do ausente, como substituto da participação, de modo periférico, mas aprender o discurso do “agenciamento” que legitime a participação em uma sociedade mais equitativa e justa a partir da interioridade das demandas locais que produzam políticas públicas possíveis.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Cláudio Eduardo Resende e SOUZA, Magner Miranda de. **Educação para as Relações de Gênero**: eventos de letramento na escola. Curitiba: Ed. CRV, 2017.

BARKER, Stephen. **The Elements of Logic**. 5.<sup>a</sup> ed. McGraw-Hill, 1989

BENJAMIN, Walter **Sur le langage en general et sur le langage humain**. In: Mythe et violence. Denoël-Gonthier, 1987.

BRASIL. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil**/Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental - Brasília: MEC/SEF, vol. 2, p. 17-19.1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2003.

CARVALHO, Marília Pinto de. **O fracasso escolar de meninos e meninas**: articulações entre gênero e cor/raça. cadernos pagu: pp.247-290. 2004.

CARREIRA, Denise. **Informe Brasil – Gênero e Educação**. Ação Educativa. Centro de Referência às vítimas da Violência do Instituto Sedes Sapientiae; Relatoria Nacional para o Direito Humano à Educação. São Paulo: Ação Educativa, 2011. Edição revista 2013.

DELEUZE, Gilles. **Diferença e Repetição**. Rio de Janeiro: Graal, 2006.

DELEUZE, Gilles. **Conversações**. São Paulo: Editora 34 Ltda, 2008.

DONALD, James. **Sentimental Education** :Schooling, Popular Culture and the Regulation of Liberty. Ed. V E R S O London • New York, 2000.

ELIOT, Lise. **Cérebro Azul ou Rosa**: o Impacto das diferenças de gênero na educação. Ed. Penso: São Paulo, 2003.

FOUCAULT, Michel. **Power/Knowledge**, ed. C. Gordon (London and New York, 1980).

FOUCAULT, Michel. **Microfísica do poder** Ed. Graal, 1982.

FOUCAULT, Michel. **What is Enlightenment?** in Rabinow (P.), éd., The Foucault Reader, New York, Pantheon Books, 1984.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**. Nascimento da prisão. 8. ed. Petrópolis: Vozes, 1991

LOURO, Guacira (Org.). **O corpo educado**: pedagogias da sexualidade. Belo Horizonte: Autêntica, 1999.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação**: uma perspectiva pós-estruturalista. São Paulo: Vozes, 2004.

MISKOLCI, Richard (org.). **Marcas da Diferença no Ensino Escolar**. São Carlos: EdUFSCar, 2010.

NARODOWSKI, Mariano. **Infância e poder: A confrontação da pedagogia moderna**. Tese de doutorado em educação. Universidade Estadual de Campinas, 1993

PERRENOUD, Philippe. **Dez Novas Competências para Ensinar**. Porto Alegre: Artmed Editora 2000.

PARAISO, Marlucy Alves. A ciranda do currículo com gênero, poder e resistência. In: **Currículo sem fronteiras**, v. 6, n. 3, p. 388-415, set/dez, 2016.

PIAGET, Jean Criatividade no Mundo Contemporâneo. In: VASCONCELOS, Mário Sérgio *et.al.* (Org.) **Criatividade**. São Paulo: Moderna, 2001.

PROJETO APRENDER CRIANÇA – disponível em: <http://www.aprendercrianca.com.br/index.php/instituto-glia> (acesso em 20/05/2016)

**The New London Group: A pedagogy of multiliteracies: Designing social futures**/Cazden, Courtney; Cope, Bill; Fairclough, Norman; Gee, Jim; et al/Harvard Educational Review; Spring 1996; Disponível em: <http://newlearningonline.com/multiliteracies/references/> (acesso em 20/05/2016)

SEVERIENS Sabine et al. **Gender differences in learning styles: a narrative review and quantitative meta-analysis**. Kluwer Academic Publishers, Amsterdã, 1994.

SIGNORINI, I. **Esclarecer o ignorante “: A concepção escolarizada do acesso ao mundo da escrita**. In.: the ESPECIACILIST, vol. 15, n.1 e 2, p. 163 a 171. São Paulo, 1994.

VYGOTSKY, Lev Semyonovich. **Pensamento e Linguagem**. São Paulo, Martins Fontes, 1987

## O PROCESSO HISTÓRICO DA EDUCAÇÃO INFANTIL

### Ivana Alves Monnerat de Azevedo

Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e  
Humanas (CSEH)

Universidade Estadual de Goiás (UEG)

### Mauriane Almeida Machado

Campus Anápolis de Ciências Socioeconômicas e  
Humanas (CSEH)

Universidade Estadual de Goiás (UEG), Anápolis-  
GO

**RESUMO:** Durante muitos séculos, a educação da criança brasileira permaneceu sob a responsabilidade da família, principalmente da mãe, haja vista, que a instituição ‘creche’ surgiu somente no final do século XIX, decorrente dos processos de industrialização e de urbanização. Nessa perspectiva, o presente texto tem a finalidade de destacar e analisar os principais fatos históricos relativos ao surgimento e a implantação da Educação Infantil no Brasil à luz dos pressupostos básicos apresentados por KUHLMANN JR. (2000), NASCIMENTO (2015) e OLIVEIRA (1992; 2005). No estado de Goiás e na cidade de Anápolis-GO, os dados teóricos são destacados por PERES (2012), BARBOSA (2008), FONSECA (2014), SILVEIRA (2013), TOSCHI e ANDERI (2007), e FERREIRA (2011).

**PALAVRAS-CHAVE:** Educação Básica. Políticas Públicas. Educação Infantil.

### THE HISTORICAL PROCESS OF CHILD EDUCATION

**ABSTRACT:** For many centuries, the education of the Brazilian child remained under the responsibility of the family, especially of the mother, given that the ‘daycare institution’ only emerged at the end of the 19th century, due to the processes of industrialization and urbanization. In this perspective, the present text has the purpose of highlighting and analyzing the main historical facts related to the emergence and implantation of Early Childhood Education in Brazil in light of the basic assumptions presented by KUHLMANN JR. (2000), NASCIMENTO (2015) and OLIVEIRA (1992, 2005). In the state of Goiás and in the city of Anápolis -GO, the theoretical data are highlighted by PERES (2012), BARBOSA (2008), FONSECA (2014), SILVEIRA (2013), TOSCHI and ANDERI (2007), and FERREIRA .

**KEYWORDS:** Basic Education. Public policy. Child education.

### INTRODUÇÃO

Durante muitos séculos, a educação da criança brasileira permaneceu sob a responsabilidade da família, principalmente da mãe, haja vista, que a criação ‘creche’ surgiu

no país, somente no final do século XIX, decorrente dos processos de industrialização e de urbanização.

Nesse direcionamento, tendo como referência que, até o século XIX não existia, praticamente, instituições de educação no Brasil destinadas às crianças, como creches ou parques infantis que faziam atendimento a crianças pequenas.

Desse modo, questiona-se? Como se deu o processo histórico da Educação Infantil no Brasil, no Estado de Goiás e na cidade de Anápolis enquanto primeira etapa da educação básica?

Para isso, durante o estudo buscar-se-á: Revisar teoricamente como se deu o processo histórico da Educação Infantil no Brasil, enquanto primeira etapa da educação básica; Destacar e analisar quais os principais fatos históricos que contribuíram para a implantação da Educação Infantil no estado de Goiás e na cidade de Anápolis.

## REFERENCIAL TEÓRICO

As concepções de educação infantil variam de acordo com a classe social atendida, visto que os educadores responsáveis pela política pública e os familiares possuem expectativas diversas

Apresenta assim, duas concepções distintas: a primeira seria a expectativa de que a creche seria o local que garantiria as necessidades básicas, enquanto os pais podem trabalhar tranquilamente; e a segunda, estariam preocupados em garantir o desenvolvimento e a aprendizagem da criança. Segundo Oliveira (2011, p.38-39):

Na defesa de um modelo democrático de educação – que não viabilize, ainda que de forma indireta, formas de marginalização e exclusão de crianças de segmentos sociais distintos desprovidos do acesso a uma educação de qualidade, a creche e a pré-escola devem ser encarregar de educar meninas e meninos provenientes de diferentes culturas, levando-as em conta para poder articular convenientemente os diversos contextos de vivência e desenvolvimento.

Desse modo, a educação infantil pode oferecer alternativas à força padronizadora, daqueles milhões de crianças que ficam expostas, sendo apresentadas de forma tão diversa de sua cultura.

A heterogeneidade de tradições históricas, culturais e políticas permitem que este sistema de ensino apresentem percentuais de crianças atendidas na instituição, níveis distintos de investimentos, princípios pedagógicos e os objetivos almejado.

## 1 | A EDUCAÇÃO INFANTIL NO BRASIL

No Brasil, até o século XIX, não existia praticamente instituições de educação destinadas às crianças, como creches ou parques infantis que faziam atendimento a crianças pequenas. É importante ressaltar que ao longo das décadas foram surgindo arranjos para atender as classes menos favorecidas, como as instituições religiosas,

por exemplo.

No meio rural, as famílias de fazendeiros assumiam os cuidados de crianças órfãs ou abandonadas, muitas delas frutos de exploração sexual, das mulheres negras ou índias. Já na zona urbana, por mais de um século, as crianças abandonadas por mães consideradas de famílias legítimas, eram recolhidas na ‘Roda dos expostos’ ou Roda dos Excluídos’ se constituindo em “[...] uma instituição de assistência às crianças abandonadas mais duradoura no Brasil, sendo extinta somente em 1950” (NASCIMENTO, 2015, p. 17441).

Essa ‘roda’, segundo Gallindo (2006, s/n):

[...] se refere a um artefato de madeira fixado ao muro ou janela das igrejas e nas Casas de Misericórdia, no qual era depositada a criança, sendo que ao girar o artefato a criança era conduzida para dentro das dependências das mesmas, sem que a identidade de quem ali colocasse o bebê fosse revelada.

Na metade do século XIX, essa situação mudou com a abolição da escravatura e a migração para a cidade, surgindo melhores condições para o desenvolvimento cultural e tecnológico acarretando mudanças nas classes sociais.

Entretanto, com o fim da escravatura surgiram problemas relacionados ao abandono de crianças e a busca de novas soluções para os problemas da infância, como: a criação de creches, asilos e internatos, vistos na época como locais destinados à criação de crianças pobres.

Ao longo do século XIX houve um deslocamento da ‘caridade’ para a ‘filantropia’, substituindo as ações religiosas pela assistência social, demonstrando uma preocupação maior com a criança.

O ideário liberal nesse século reunia condições para que fossem assimilados no país as ideias do Movimento Escola Nova trazido para o Brasil, com as influências Americanas e Europeias, ao qual ganhou maior impulso na década de 1930.

Uma das influências desse ideário refere-se à criação dos ‘Jardins de Infância’, que gerou muitos debates políticos na época, pois, alguns os identificavam como as casas de asilo, como locais de guardar a criança, outros defendiam a implantação dessas instituições de ensino, afirmando que trariam vantagens para o desenvolvimento infantil.

Nesse contexto, o cerne da discussão estava no fato de que se tinha o objetivo de caridade e era destinado às camadas mais pobres não deveria ser mantido pelo poder público.

Porém, enquanto ocorria esse debate, no Rio de Janeiro em 1875 e São Paulo em 1877 foram criados os primeiros jardins de infância privados, somente alguns anos depois surgiriam os jardins de infância público.

Em uma exposição, de cunho pedagógico realizada no Rio de Janeiro em 1885, os Jardins de Infância foram confundidos com casas de asilo e como o início de uma escolaridade precoce, considerada prejudicial por retirar a criança muito cedo de seu ambiente doméstico, admitindo somente aqueles que eram filhos de mães

trabalhadoras (OLIVEIRA, 2011).

Após a Proclamação da República, no ano de 1889, segundo a autora ocorreram muitas iniciativas isoladas que promoviam a proteção à infância. Porém, os primeiros espaços destinados para o cuidar das crianças pequenas foram instituídos com uma visão de prestação de serviços, ou seja, um ato de caridade.

Foram fundadas por empresas particulares o Instituto de Proteção e Assistência à Infância em 1899, precedendo a criação em 1919 do Departamento da criança, que já foi uma iniciativa governamental que possuía preocupações com a saúde pública.

A partir dessa época, surgiram uma série de escolas infantis e jardins de infância. Contudo, grande parte dos investimentos nessa época estavam concentrados no ensino primário, que atendia somente parte da população.

No ano de 1908 foi instituída a primeira escola infantil em Belo Horizonte, em 1909 no Rio de Janeiro o primeiro jardim de infância municipal. Levantamentos feitos entre 1921 e 1924 constaram que houve um crescimento de 15 para 47 creches e de 15 para 42 jardins de infância em todo o país (KUHLMANN JR., 2000, p.481).

As conquistas ao longo dessas décadas não foram feitas sem conflitos. Os movimentos feministas que surgiram nos Estados Unidos contribuíram significativamente, para a mudança desse enfoque, com vista à defesa referente à fundação efetiva das creches e pré-escolas, deveriam ser para crianças de todas as classes, devido a mudança no mercado de trabalho, com aumento da industrialização e a entrada da mulher de classe média na empresa.

Nos centros urbanos aumentava os processos de urbanização e de industrialização. Os homens estavam cuidando das lavouras nos campos e devido a isso a organização familiar mudou, pois, as indústrias começaram a contratar mulheres e cada trabalhador era considerado como uma unidade produtiva. Contudo, não se considerava ainda o problema dos cuidados com filhos das operárias.

As mães encontraram, então, soluções emergenciais, deixando seus filhos com mulheres que propunham cuidar das crianças em troca de dinheiro, chamavam elas de 'criadeiras', mais estigmatizadas como 'fazedoras de anjos', devido à alta taxa de mortalidade, explicada ao fato da precariedade das condições higiênica e materiais (OLIVEIRA, 2011).

No início do século XX, a participação da mulher devido a contratação de mão de obra pelos imigrantes europeus, fez surgir algumas respostas aos problemas da mulher operária, por embates entre patrões e trabalhadores, não sendo vista como um dever social, mas como um favor prestado (OLIVEIRA, 2011).

Os imigrantes trabalhadores mais politizados buscavam sindicatos para organizarem movimentos e lutarem devido ao modo de vida e trabalho que estavam submetidos, seriam: os baixos salários, jornada de trabalhos bastantes extensivas, trabalho infantil, ambiente insalubre, etc.

Entre essas reivindicações estavam os locais em que as mães poderiam deixar seus filhos. No entanto, os donos das fábricas, por seu lado, procurando diminuir

a força dos movimentos operários, foram concedendo certos benefícios sociais, propondo novas formas de disciplinar seus trabalhadores e buscavam o controle do comportamento dos operários, dentro e fora da fábrica. Para tanto, vão sendo criadas vilas operárias, clubes esportivos e também creches e escolas maternais para os filhos dos operários.

Deve-se destacar que o fato dos filhos das operárias estarem sendo atendidos em creches, escolas maternais e jardins de infância organizadas pelas fábricas, passou a ser reconhecido por alguns empresários como vantajoso, pois mais satisfeitas, as mães operárias produziam melhor. Porém, buscavam enaltecer que a mulher ideal estava voltada para o lar e que as creches eram medidas paliativas (OLIVEIRA, 2011)

As pressões feitas aos donos das indústrias logo foram dirigidas para o Estado, atuando como força de pressão para a criação das creches e salas de amamentação próximo aos locais de trabalho facilitando a jornada das empregadas.

A segunda metade do século XX, características do sistema econômico adotado, impedia condições de vida satisfatórias, ao mesmo tempo as mudanças na industrialização permitiram aumento da participação das mulheres. Assim, creches e parques infantis passaram a ser procurados também por mulheres do comércio e funcionárias públicas.

O resultado desses movimentos consistiu no aumento significativo no número de instituições infantis geridas e mantidas pelo poder público. O movimento era baseado na teoria da privação cultural.

Com a crise do sistema oligárquico e a expansão das atividades industriais na década de 20, culminaram em uma revolução com características burguesas; surgiu em 1922 no Rio de Janeiro, o primeiro Congresso Brasileiro de Proteção à infância, com as primeiras regulamentações de atendimento as crianças pequenas em escolas maternais e jardins de infância.

Nesse mesmo contexto, educadores buscavam defender a qualidade do trabalho pedagógico e a revolução pedagógica conhecida como ‘Escolanovismo’. No ano de 1924, os educadores interessados no movimento das Escolas Novas fundaram a Associação Brasileira de Educação (ABE).

Em 1932 surge o Manifesto dos Pioneiros da Educação, que defendia a “educação como função pública, a existência de uma escola única e da coeducação de meninos e meninas, a necessidade de um ensino ativo na salas de aula e de o ensino elementar ser laico, gratuito e obrigatório” (OLIVEIRA, p.98).

No período de 1940 a 1960, devido os conflitos no âmbito nacional surgiram medidas políticas populistas, como em 1942 o Departamento Nacional da Criança parte do Ministério da Educação e Saúde, criando a ‘Casa da Criança’.

Na década de 40 foi prosperado iniciativas referente a área da saúde, previdência e assistência. Esta época foi dominada pelo higienismo, filantropia e a puerilcultura na educação de crianças pequenas.

Percebe, que na década de 20 até a década de 50, poucas creches que não eram ligadas as indústrias eram responsáveis das entidades filantrópicas laicas e religiosas, passando em pouco prazo a receber ajuda do governo para desenvolverem seu trabalho.

Na década de 1970 no Brasil já era considerado que o atendimento feito às crianças possibilitaria a superação bastante precária das condições sociais. Kramer (1995) *apud* Paschoal e Machado (2009), afirmam que a ideia de que crianças oriundas de classe baixa são desprovidas de acesso à cultura, carentes, deficientes ao que se diz respeito ao fato de não estarem no padrão estabelecido.

Com o intuito de ‘compensar’ esses quesitos, a pré-escola iria funcionar como mola propulsora para superar deficiências de saúde, nutrição e escolares.

Ambas as classes começaram a receber atendimento diferente. Enquanto a classe menos favorecida, que estava nas instituições públicas recebia um tratamento voltado para ideia de carência e deficiência, as classes sociais mais abastadas, de instituições particulares que funcionavam somente meio turno e de cunho pedagógico, privilegiava a criatividade e a sociabilidade (OLIVEIRA, 2011).

Com o surgindo desse atendimento, iniciou-se a regulação dessa etapa de ensino, por meio das legislações. Segmentos diversos começaram a visar que fosse assegurado na Constituição Federal Brasileira (CF) de 1988 princípios e obrigações do Estado para com as crianças, sensibilizando os parlamentares foi assegurado na Constituição Federal Brasileira o direito das crianças à educação infantil.

## 2 | A EDUCAÇÃO INFANTIL EM GOÍAS

Desde o surgimento do primeiro Jardim de Infância no Brasil, no ano de 1875 pela iniciativa privada surge um debate em relação a necessidade e importância da educação para o público infantil.

Como afirma Peres (2012), nas décadas de 20 e 30, o atendimento às crianças em idade pré-escolar ganhou impulso. Desse modo,

No tocante a criação e melhoria das instituições que atendiam à infância, uma concepção nova tinha por prioridade a necessidade da criança, incentivar sua aprendizagem e seu desenvolvimento psicológico e social, somando-se esses objetivos a assistência médico-higienista. A renovação dos métodos de ensino, a preocupação com a estrutura e a organização das instituições educativas, como também a formação e professores representavam os principais motivos para as novas iniciativas diante da educação nacional (p.3).

Em Goiás, o jardim de infância ganhou regulamento com o surgimento da esfera pública ao se unir à escola primária, ou seja, passa a ser condição para a escola primária. A partir da Lei n. 851 de 10 de julho de 1928, o Governo foi autorizado a criar jardins de infância, o primeiro foi instituído na Escola Normal da Capital, em 13 de julho de 1929.

Com a finalidade de promover o desenvolvimento, não só dos alunos, como

também da sociedade goiana como um todo foi elaborado o 'Regulamento e Programa do Jardim de Infância' instituído por meio do Decreto nº. 9.951 de 1928 assinado pelos representantes da Capital, Brasil Ramos Caiado e Cezar da Cunha Bastos. Esse documento assegurava,

[...] o desenvolvimento de faculdades mentais por atividades adequadas, despertar o espírito observador, desenvolver a atenção e da aptidão motora, preparar a criança para receber instrução primária, regras de etiqueta, etc. (GOYAS, 1928, p.4-5).

No ano de 1930 foi lançado um novo documento o 'Regulamento do Ensino Primário em Goyaz', por meio do Decreto n. 10.640 de 13 de fevereiro, no período de mandato de Alfredo Lopes de Moraes, que trata dos diferentes graus de ensino primário, do jardim de infância, forma de funcionamento e de adoção do Programa.

Essas especificidades estão contempladas na Parte I - do Ensino em Geral, Título III - Da distribuição do ensino e no Capítulo I - Jardim de Infância, Arts, 4º à 14º. No Art. 9º, desse Programa são publicadas as finalidades, em consonância das ideias propagadas por Froebel:

Art. 9º - O Jardim da Infância compreende três períodos e tem por fim:

- a) dar à criança antes dos 7 anos a ideia e noção das cousas pela via dos sentidos;
- b) ao ensino, desde o início, um caráter puramente sensorial e cuidar do desenvolvimento da atenção e aptidão motora;
- c) estimular as atividades espontâneas e livres da criança induzindo-a a tentativas e experiências, banidas as imitações e reproduções servis;
- d) desenvolver gradativamente as faculdades, por meio de exercícios adequados sobre objectos e seres familiares ao espírito infantil;
- e) imprimir o gosto do bem e da verdade, por meio de historietas próprias e acessíveis à compreensão da criança;
- f) despertar o espírito de observação da criança, estimular a sua imaginação e satisfazer os interesses próprios de sua idade;
- g) aproveitar os objectos da natureza para desenvolver as atividades ocultas da criança; h) apresentar à criança um programa de ideias associadas pelo princípio do centro de curiosidade;
- i) cultivar e desenvolver os dons de linguagem e de expressões, por meio de jogos vocaes, que apelem para os interesses instintivos da criança;
- j) cuidar da educação do ouvido, para a percepção e compreensão das gradações dos sons, que despertem a atenção infantil;
- k) preparar a criança para receber com proveito a instrução primária, iniciando na leitura, escrita, desenho, calculo, por meio de brinquedos apropriados;

l) combater os automatismos e trejeitos inúteis, servindo-se, para esses fins, de exercícios variados e ocupações úteis em todos os momentos livres;

m) não intervir na atividade infantil, senão para disciplina-la, corrigi-la e orientá-la, para o fim de formação dos primeiros hábitos morais, higiênicos e educativos. (GOYAZ, 1930, s/n).

**Percebe-se que, a criação e institucionalização do Jardim de Infância vislumbra a perspectiva de uma escola, como uma instituição transformadora da sociedade que visava promover o desenvolvimento da educação do Estado, por meio da educação, no âmbito de reconstrução educacional nacional. Dessa forma,**

[...] mais importante do que a simples presença física do Jardim da Infância foi o espírito que o animou. Os objetivos propostos Seminário de Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação da Regional Catalão 155 visavam a formar a criança de “dentro para fora” e não amoldada em um “modelo tradicional”. No plano teórico, a filosofia que o embasava era a da escola nova, caracterizando-se pela atenção devotada à criança, “banidas as imitações e reproduções servis”. O aprender descobrindo e o estímulo às iniciativas espontâneas do educando deveriam encontrar oportunidade de afirmação nas atividades curriculares, que, fiéis à filosofia da escola, se apoiavam em material didático especializado. A iniciação na leitura, escrita, desenho, e cálculo, procedida através de brinquedos e jogos especiais, constituía a base de conhecimentos a serem ministrados”. (PERES, 2012) *apud* SILVA, 1975, p.243).

**É perceptível, pois, que nas décadas de 20 e 30, no Estado de Goiás:**

[...] a regulamentação do Jardim de Infância parte do pressuposto da implantação de regras comportamentais para o estabelecimento de um padrão de conduta em consonância com as expectativas sócio-políticas, bem como com as concepções pedagógicas que configuram a educação das crianças nos anos 1920 e 1930, caracterizando o processo civilizador em curso não só no estado, como também no Brasil (PERES, 2012, p.162).

**Deve-se ressaltar que na década de 30 ocorreu a transferência de local da capital do Estado, em meio a Revolução de 30. Os responsáveis pela ideia de transferência da capital, argumentavam o sucesso que outras capitais obtiveram com a mudança para uma nova capital, sustentando a perspectiva de um progresso advindo destas mudanças, mas,**

[...], contudo a revolução de 1930 em Goiás trouxe ainda que de forma tardia, uma grande mudança no campo político, que com isso provocou mudanças bastante significativas para a economia e a cultura do Estado em geral e suas regiões vizinhas (COSTA, 2008, p. 39).

**Nesse mesmo período, especificamente no ano de 1932, ocorriam movimentos envolvendo vários intelectuais que vislumbavam a implantação de novas propostas para educação brasileira por meio do movimento da Escola Nova que, segundo SAVIANI (1999, p.19):**

[...] começa, pois, por efetuar a crítica da pedagogia tradicional, esboçando uma nova maneira de interpretar a educação e ensaiando implantá-la, primeiro através de experiências restritas; depois, advogando sua generalização no âmbito dos sistemas escolares.

As primeiras creches da nova capital: ‘Anália Franco’ criada somente no ano de 1958 e a creche ‘Obra do Berço’, no ano de 1967. Ambas foram criadas por entidades filantrópicas. Nas bases dessas propostas expressa-se a ideia de uma instituição atrelada a prestação de serviço e favores.

Mesmo não mostrando interesse real, as políticas públicas implantadas nas décadas de 70 e 80, forneceram elementos relevantes para a criação de mais duas instituições de educação infantil, a ‘Creche Tio Romão’ e o ‘Centro Infantil Tio Oscar’ (BARBOSA, 2008).

Na década de 1980, por meio de ações governamentais foram instituídas a ‘Casa da Criança’ e o ‘Projeto Creche’ no ano de 1984, pela Fundação dos Legionários do Bem-Estar Social que pretendiam proporcionar atividades de crianças de 3 à 5 anos, oriundas de famílias de média e baixa renda (BARBOSA, 2008).

Nesse mesmo tempo, especificamente, no ano de 1987 foi criada a ‘Comissão Estadual de Creches’ e muitos vários órgãos estaduais foram extintos, cujas ações destinadas à essa etapa de ensino passaram a ser controladas pela Fundação de Promoção Social que ampliou a quantidade de creches e criou os ‘Núcleos de Apoio à Comunidade (NACs), em 1988.

Essa mesma entidade decidiu criar uma programação alternativa, passando o atendimento para um período de seis horas, o atendimento nas creches, influenciada pelos Organismos Multilaterais, dentre esses: a ONU - Organização das Nações Unidas, UNESCO - Organização das Nações Unidas para Educação, Ciência e Cultura, BIRD - Banco Internacional para Reconstrução e Desenvolvimento.

Esses organismos, segundo Decicino (2013, s/n):

[...] também chamados de instituições multilaterais são entidades criadas pelas principais nações do mundo com o objetivo de trabalhar em comum para o pleno desenvolvimento das diferentes áreas da atividade humana: política, economia, saúde, segurança, etc.[...] São constituídas por meio de tratados ou acordos, têm a finalidade de incentivar a permanente cooperação entre seus membros, a fim de atingir seus objetivos comuns.

Rosemberg (2002) e Marquez (2006) afirmam que as concepções acerca da infância, da cultura e da educação infantil que uma das recomendações expressas nos documentos elaborados por esses organismos refere-se ao redirecionamento e redução de aplicação dos recursos para a educação de crianças pequenas.

Essa decisão resultou na exclusão desta temática do planejamento das ações locais e nacionais que excluíram do planejamento, as demandas da educação de crianças menores de sete anos (BARBOSA, 2008).

A década de 90 se constituiu no marco das políticas estaduais em Goiás, cuja ênfase era “[...] a criação de programas que não se destinam o atendimento da infância pequena e às creches” (BARBOSA, 2008, p.384).

Entretanto, a partir do ano de 1999, com a posse de um novo governo, as unidades escolares passaram a contar com um número reduzido de funcionários e suspensão de verbas para educação infantil, agravando ainda essa etapa de

ensino, no que se refere à qualidade de educação oferecida e a redução do número de vagas dessas unidades de ensino, em um mesmo período em que ocorria a promulgação da LDB (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional) nº 9.394 de 20 de dezembro de 1996, transferindo a responsabilidade do ensino infantil do estado para o município.

Analisando a história da educação infantil em âmbito nacional e estadual é possível perceber que, em vários momentos essa etapa de ensino foi desconsiderada, minimizando sua importância e a oportunidade de proporcionar um melhor aprendizado às crianças.

Entretanto, de acordo com Barbosa (2008, p.390):

[...] diante das inúmeras investidas pela privatização desse direito e, ainda, por causa da atitude dúbia em relação à educação infantil quanto aos recursos a ela destinados e à qualificação de seus profissionais, é preciso discutir e incentivar a ação autônoma de conselhos estaduais, municipais e de outros fóruns, a fim de defenderem de modo sistemático e efetivo a qualidade da educação infantil.

Nesse sentido, percebe-se que a institucionalização e a criação dos Jardins de Infância, especificamente em Goiás vislumbrava a busca de um processo educativo que iria proporcionar a transformação da sociedade, a partir da educação das crianças.

Devido a transferência de capital, a instituição de novas legislações, as mudanças de âmbito responsável, como também, a visão de uma sociedade melhor partindo da infância foi substituída pela ideia da necessidade da organização de locais onde crianças pequenas poderiam ficar, serem cuidadas e educadas, enquanto os responsáveis trabalham.

### **3 | A EDUCAÇÃO INFANTIL EM ANÁPOLIS**

Esse tópico trata sobre o percurso da educação básica na cidade de Anápolis, tendo como foco principal, o surgimento da Educação Infantil, por meio da implantação dos primeiros Centros Municipais de Educação Infantil (CMEIs).

Contando com uma autonomia e uma junta administrativa, os cidadãos da Vila de Santana das Antas, elevou-a à categoria de cidade, a partir do Decreto-Lei 320, em 31 de julho de 1907, pelo então presidente do Estado de Goiás Miguel da Rocha Lima; passou a ser denominado de Anápolis, cidade de Ana (SILVEIRA, et.al, 2013).

A educação na cidade iniciou as aulas de primeiras letras em 1873, para os homens adultos a noite. Para as mulheres as aulas iniciam somente em 1891.

O primeiro grupo escolar possuía o nome de “Grupo Escolar Dr. Brasil Caiado”, atendendo cerca de 180 alunos de ambos os sexos. Após a queda do governador em 1930, o grupo passa a se chamar “Grupo Escolar 24 de Outubro”, referente ao fato da democracia instalada no país.

Não sendo suficiente mais o espaço, foi transferido para um local mais periférico

e passou a ser chamado de ‘Grupo Escolar Antesina Santana’. Atualmente, o prédio escolar é patrimônio tombado, isto é, patrimônio histórico da cidade.

Até o ano de 1925, os jovens possuíam somente duas opções, interrompiam os estudos após o término da escola primária ou iam para os internatos da capital, para terminar os estudos. Para suprir essa falta, é criado em 27 de fevereiro deste ano, a escola secundária “Instituto de Ciências e Letras”, ministrando o curso normal, primário e complementar.

A Escola Normal veio substituir o Instituto. Porém, funcionou até 1937 após um trabalho de convencimento e interesses de alguns cidadãos anapolinos em ter uma escola que recebesse as meninas e obterem nela instruções religiosa (TOSCHI; ANDERI, 2007), contrapondo-se ao que acontecia em nível nacional com o Manifesto dos Pioneiros. Chamava-se “Normal Nossa Senhora Auxiliadora” e no ano 1943 passou a ser chamado “Ginásio Auxilium”.

O ensino secundário para homens foi fundado em 1939 e chamava-se “Ginásio Municipal Salesiano de Anápolis”. Segundo registro de Ferreira (2011), o primeiro jardim de infância foi fundado em 1943 denominado de “Jardim de D. Tarcila” e, outro iniciado em 1952 foi a “Escolinha de Dona Lena” que funcionou até o ano de 1979, mas ambos particulares.

Vê-se que a diferença da criação do primeiro jardim de infância de Goiás, datado de 1929 e o primeiro da cidade de Anápolis fundado em 1943, vê-se uma pequena diferença de 14 anos e, na década de 60, a Aliança Municipal Espírita de Anápolis, contribuiu no âmbito da assistência social, com instituições filantrópicas, que buscavam educar e acolher as crianças, como a ‘Casa da Criança’ Iguamente,

Neste mesmo período, surgem instituições de caráter filantrópico, tem-se a fundação da Casa da Criança que teve seu início em 1957, atendendo as mais variadas idades. Também há registro do início do Patronato Madre Mazzarello, que atendia a princípio, meninas órfãs, por volta do ano de 1955, o trabalho era realizado pelas irmãs salesianas, em 1987, a instituição deixa de atender em caráter de internato e passa atender crianças e adolescentes em modo de semi-internato, hoje é uma escola conveniada de Anápolis (SILVEIRA, et al., 2013, p.12).

Percebe-se que, durante o final do século XIX, as primeiras décadas do século XX em Anápolis, foram implantadas instituições gratuitas que atendiam a educação das crianças pequenas, acompanhando a concepção médico-higienista implantada no país, perdurando por muito tempo a ideia de assistência a educação dos pequenos (SILVEIRA, et.al, 2013).

A autora destaca que mudanças começaram ocorrer somente no ano 2000, devido lutas que já ocorriam na década de 80, por meio de manifestações populares que aclamavam pela democracia e pela a garantia do direito de acesso e de permanência das crianças em instituições escolares e,

[...]. Isso se deveu ao fato das lutas históricas empreendidas na década de 1980 com as diferentes mobilizações[...], pela garantia dos direitos sociais inclusive direito [...] das crianças pequenas em instituições educacionais. Isso

se evidenciou na aprovação da Constituição Federal de 1988 que apresenta [...] a conquista do campo da educação da criança pequena que institui a educação infantil como a primeira etapa da Educação Básica (p.13).

Antes do surgimento do primeiro jardim de infância, as instituições consideradas preponderantes para a evolução do processo educativo em Anápolis estavam direcionadas às instituições destinadas ao ensino ginasial, dentre essas, o “Ginásio Escolar Antesima Santana” e o “Instituto de Ciências e Letras”. Durante um tempo a educação infantil foi deixada de lado, sendo os responsáveis pelo ensino pouco preparado.

A partir da década de 1990 houve uma melhoria significativa nessa área, com o concurso para professores da educação infantil e a formulação e promulgação do PME (Plano Municipal de Educação), considerando o aumento do número de instituições destinadas, especialmente, ao atendimento de crianças em idade pré-escolar (educação infantil).

Conforme informações do Conselho Municipal em Anápolis, até o ano de 2002, haviam outras instituições que atendiam as crianças entre 0 e 6 anos, isso no âmbito de assistência social seria:

- CMEI Jandira Bretas, de 02 de agosto de 1986.
- CMEI Dona Íris Araújo Rezende de Machado, de maio de 1988.
- CMEI Maria Capuzzo Cremonez, de outubro de 1986.
- CMEI Gracinda Maria da Silva, de 18 de setembro de 1989.
- CMEI Professora Retriever Tipple Batista, de fevereiro de 1990
- CMEI José Epaminondas Rorez, de 01 de junho de 1986.
- CMEI Cibele Teodoro Telles, de 1987.
- CMEI Desembargador Air Borges de Almeida, de 1991. (SILVEIRA, et.al, 2013, p. 13-14).

A Secretaria Municipal de Educação passa a ser responsável pela educação infantil em 2002, criando o Departamento da Educação Infantil (SILVEIRA, et.al, 2013).

Em 2003 foi realizado concurso para a Educação Infantil e Anos Iniciais do Ensino Fundamental, porém, principalmente nas instituições de educação infantil continuaram ainda, com profissionais sem habilitação específica para etapa de ensino.

No ano de 2006, em atendimento aos princípios expressos na Lei Federal 10.172, a SEMED elaborou o Plano Municipal de Educação (PME), como uma das metas previstas no PNE - Plano Nacional de Educação (2001-2011), trazendo em cena as propostas para a educação básica. Desse modo,

O documento em consonância com a legislação nacional e estadual destaca a educação infantil como direito da criança, sem qualquer tipo de distinção. Traz também a ideia de que o cuidar e o educar são elementos indissociáveis na promoção do desenvolvimento integral das crianças (SILVEIRA, 2013, p. 14).

O PME de Anápolis de 2006 era composto por: “oito metas para a Educação exigindo a adequação das unidades num prazo de 03 anos após a aprovação. Exigia-se também que para atuar na educação infantil o profissional deveria ter formação conforme preconizava a LDB\1996” (SILVEIRA, et al., p. 14-15)

De acordo com informações da Gerência de Educação Infantil da Secretaria Municipal de Educação de Anápolis, que acompanha e orienta as instituições de educação infantil pública e privada, no ano de 2013 encontravam em funcionamento (16) dezesseis CMEIs, onze (11) CEIs (Centros de Educação Infantil) e três (3) escolas (pré-escola) e o departamento de educação infantil, atendendo 3.420 crianças.

Em 2015 foi apresentado outro PME, sancionado pelo prefeito João Gomes, com validade de 20 anos, sendo que as metas e as estratégias traçadas nesse documento são direcionadas, tanto para a Educação Infantil como para os Anos Iniciais do Ensino Fundamental.

Segundo informações contidas no *site* da Prefeitura Municipal de Anápolis (<http://www.anapolis.go.gov.br/portal/>), a cidade conta atualmente com 28 CMEIs e 12 Centros de Educação Infantil Conveniado (CEI).

Observa-se, portanto, que Anápolis passou por extrema evolução, tanto no espaço territorial, étnicos como industrial e educacional. Dessa forma, vê-se que o município de Anápolis não possuiu uma história muito diferente daquela ocorrida em âmbito nacional relativa às primeiras instituições de ensino para as crianças pequenas eram privadas ou filantrópicas.

#### **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

O estudo possibilitou intensificar que o processo histórico da Educação Infantil, abordando aspectos históricos do âmbito nacional, histórico e municipal vê-se que percorreu-se um extenso caminho este nível da educação básica até chegar a vê-se que percorreu-se um extenso caminho essa etapa de ensino até chegar a estrutura atual.

Desse modo, a como foram modificando suas bases, deixando de ter características assistencialistas, passando a adquirir um papel de instituição de ensino atual, como etapa integrante da educação básica, especificamente, a partir da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, ganhando suas próprias referências, leis e diretrizes curriculares.

## REFERÊNCIAS

ANÁPOLIS, Prefeitura de Anápolis. Secretaria de Educação de Anápolis. **Educação Infantil**. Disponível em: <http://www.anapolis.go.gov.br/portal/>. Acessado em: 10.abril. 2018.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Políticas para a educação infantil em goiás**: Historicidade e implicações para a formação em pedagogia. Disponível em: [https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/4\\_BARBOSA\\_Ivone\\_Garcia.pdf](https://eventos.fe.ufg.br/up/248/o/4_BARBOSA_Ivone_Garcia.pdf). Acessado em: 29. mar.2018.

BARBOSA, Ivone Garcia. **Das políticas contraditórias de flexibilização e de centralização: reflexões sobre a história e as políticas da Educação Infantil em Goiás**. Inter-Ação: Rev. Fac. Educ. UFG, 33 (2): 379-393, jul/dez. 2008. Disponível em: <https://www.revistas.ufg.br/interacao/article/viewFile/5273/4690>. Acessado em: 29.mar. 2018.

DECICINO, Ronaldo. **Organizações internacionais**: Conheça as principais instituições multilaterais (2013). Disponível em: <https://educacao.uol.com.br/disciplinas/geografia/organizacoes-internacionais-conheca-as-principais-instituicoes-multilaterais.htm>. Acessado em: 04.abril.2018.

FERREIRA, Haydée Jayme. **Anápolis, sua vida, seu povo**. Anápolis, Kelps, 2011.

FONSECA, Lara Cariny Celestino. **Jardim de infância em Goiás (1928-1937)**: Educação e processo civilizador. Universidade Federal de Goiás Campus Catalão Programa de Pós- Graduação em Educação. 2014. s/n Disponível em: <ufg.br/tede/bitstream/3110/5/Fonseca%2c%Lara-2014-disser%C3%A7%C3%A3o.pdf>. Acessado em: 03.abril.2018.

FONSECA, Lara Cariny Celestino; PERES, Selma Martines. Jardim de infância em goiás: nas tramas do processo civilizador. Pág. 149-168 . In: **Seminário de Pesquisa, Pós- Graduação e Inovação da Regional Catalão (2.2014:Goiás)**. Coletânea Interdisciplinar em Pesquisa, Pós-Graduação e Inovação - Volume 2: Humanidades e Letras. Anais [livro eletrônico] / organizado por Adriana Freitas Neves, Idelvone Mendes Ferreira, Maria Helena de Paula, Petrus Henrique Ribeiro dos Anjos. São Paulo: Blucher, 2015. ISBN: 978-85-8039-111-4, DOI 10.5151/9788580391114-V2\_Cap9.

GALLINDO, Jussara. **Roda dos Expostos**. Disponível em: [http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb\\_c\\_roda\\_dos\\_expostos.htm](http://www.histedbr.fe.unicamp.br/navegando/glossario/verb_c_roda_dos_expostos.htm). Acessado em: 11. mar.2018.

GOYAZ. **Regulamento e programa do Jardim de infância de Goyaz**. Goyaz: Correio Oficial, 17 de setembro de 1928, nº 9951. Disponível em: [file:///C:/Users/Mauriane/Downloads/Goyaz%20\(1\).pdf](file:///C:/Users/Mauriane/Downloads/Goyaz%20(1).pdf). Acessado em: 23. mar.2018.

\_\_\_\_\_. **Regulamento do Ensino Primário do Estado de Goyaz**. Goyaz: Correio Oficial, 15 de fevereiro de 1930. nº 1666. Ano LXXIV. Disponível em: <http://200.137.218.134/uploads/1/1/11406/pag1-12.pdf>. Acessado em: 23. mar.2018.

KUHLMANN JÚNIOR, Moysés. Educando a infância brasileira. In: LOPES, Eliane Marta Teixeira Lopes; FARIA FILHO, Luciano Mendes; VEIGA, Cynthia Greive (ORG.). **500 anos de educação no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica, 2000.

## GESTÃO DEMOCRÁTICA E O PROCESSO DE EDUCAÇÃO INCLUSIVA: UMA RELAÇÃO POSSÍVEL?

**Rosana Carla Gonçalves Gomes Cintra**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
Departamento de Educação  
Campo Grande – Mato Grosso do Sul

**Anna Jéssica do Vale Bonamigo**

Universidade Federal de Mato Grosso do Sul,  
Departamento de Educação  
Belo Horizonte – Minas Gerais

**RESUMO:** O artigo é recorte da pesquisa que tem como investigação a relação da gestão democrática no processo de educação inclusiva. Discutimos no campo da Educação Especial na perspectiva da inclusão tecendo a seguinte problemática: qual a relação da gestão democrática no processo de educação inclusiva? Os procedimentos metodológicos foram pesquisas em bancos de dissertações e teses no Brasil e análise do questionário intitulado “Inquérito para professores do Brasil que atuam na educação da infância e possuem crianças inclusas”. Como resultados, a dificuldade do trabalho escolar com a multiplicidade de sujeitos, dificuldades nas práticas e concepções democráticas, tendo em vista a fragmentação do trabalho do professor.

**PALAVRAS-CHAVE:** educação especial, inclusão, gestão democrática.

### DEMOCRATIC MANAGEMENT AND THE PROCESS OF INCLUSIVE EDUCATION: A POSSIBLE RELATIONSHIP?

**ABSTRACT:** The article is research that has clipping research the relationship of democratic management in the process of inclusive education. Discussed in the field of special education in the perspective of including weaving the following problem: what is the relationship of democratic management in the process of inclusive education? The methodological procedures were research on dissertations and theses in Brazil and questionnaire analysis titled “Survey for teachers of Brazil that Act on childhood and education have children included”. As a result, the difficulty of the school work with the multiplicity of subjects, practices and conceptions of democracy, with a view to the fragmentation of the work of professor.

**KEYWORDS:** special education, inclusion, democratic management.

### 1 | INTRODUÇÃO

No atual cenário de políticas nacionais vivenciamos um importante momento histórico com a crescente oficialização dos princípios da educação com documentos e diretrizes que preconizam a educação como direito de todos.

Em 1988 com a implementação da Constituição Federal e em 1996 com a nova Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. A educação brasileira passa a tomar novos rumos – o da democratização do acesso ao ensino de qualidade para todos.

O presente artigo busca a partir das indagações no campo da Educação Especial na perspectiva da inclusão analisar a relação da Gestão Democrática e da Educação Inclusiva, tecendo a seguinte problemática: é possível uma educação inclusiva tendo como pressuposto uma gestão escolar que se constitui democrática? A fim de encontrarmos respostas na análise que se segue, optamos por abordagem qualitativa tendo como referencial teórico as contribuições de Lev Semionovich Vigotski (1989; 1991; 1998), com a Teoria Histórico-Cultural. A fim de fundamentar a discussão no campo da Gestão Democrática trazemos as contribuições de Vitor Henrique Paro (1994; 2001), teórico que possibilita uma abordagem crítica.

## **2 | OFICIALIZAÇÃO DO DIREITO A EDUCAÇÃO: DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A GESTÃO DEMOCRÁTICA**

Trazemos como hipótese de que há um distanciamento entre a oficialização do direito a educação e a sua implementação, o contexto real de aplicação das políticas públicas oficializadas.

Os princípios de direito a educação são garantidos e preconizados em lei, com forte movimento na década de 1990, época em que a educação começa a ganhar novos contornos e expressos em 1988 com a nova Constituição Federal. A Constituição Federal de 1988 é evocada como documento que permite a nação brasileira tomar novos rumos em todas as esferas políticas, econômicas, sociais, educacionais, entre outras, e consolida a educação para todos. A educação para todos é posteriormente reafirmada no documento próprio da educação em 1996 com a nova LDB – Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996.

A Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases nº 9394/1996 estabelecem a educação como direito de todos e garantem o atendimento educacional especializado as pessoas com deficiência como atendimento preferencial na rede regular de ensino.

Observamos que os documentos oficiais ao tratar da inclusão trazem também como um dos seus objetivos a valorização da participação da sociedade em geral, tanto em formação de professores, participação da família e da comunidade escolar e de todos os setores, bem como a acessibilidade em todos os espaços sociais que permite a socialização das pessoas com deficiência. Numa defesa de que não basta apenas garantir a matrícula dos alunos com deficiência, é preciso garantir também a sua permanência, o acesso ao conhecimento, à aprendizagem e a participação.

No entanto a história da sociedade brasileira é marcada por uma gestão centralizadora, hierárquica em suas raízes, com privilégios de poucos à custa da

população. Após um período de ditadura na década de 1960, a sociedade brasileira passa por reformas garantindo a redemocratização do país na década de 1990, resultado do movimento das lutas e conquistas sociais. Com esse movimento há uma retomada na organização da educação, com princípios de educação para todos.

A democracia é oficializada como princípio constitucional, o Estado Democrático de Direito é instaurado na democracia brasileira garantido em seu artigo 1º na Constituição Federal de 1988. Nesse momento uma nova gestão é encetada, culminando na gestão democrática como um dos princípios da educação.

A população passa a ser aclamada com o objetivo de participação de todo nas decisões escolares apresentando uma nova configuração de gestão que pressupõe um poder descentralizado. No entanto esse movimento é configurado num sistema mais amplo, de sociedade capitalista, globalizada e consumista os conceitos de participação e democracia ligados à ideia de produtividade e competitividade, do ideal neoliberal, apontando os entraves para a concretização de uma gestão democrática.

Nesse processo que o debate sobre a gestão democrática e a perspectiva de uma educação inclusiva ganha destaque, na transformação da escola e da sociedade para a construção de uma educação inclusiva e democrática. Entendendo a escola como reprodutora das relações mais amplas, mas também produtora de novas relações.

### 3 | PRESSUPOSTOS METODOLÓGICOS

Orientamos nossa metodologia por levantamento, seleção e análise bibliográfica das publicações divulgadas em acervos que possuem grande destaque para as pesquisas em educação no Brasil, a saber: ANPAE – Associação Nacional de Política e Administração da Educação; BDTD – Biblioteca Digital de Teses e Dissertações; CAPES – Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior; e, SciELO – Scientific Electronic Library Online. Optamos por levantamento de dados a partir das palavras-chave: gestão democrática e educação inclusiva; e selecionamos os textos vinculados apenas à educação básica.

Nossos resultados apontaram um total de 21 trabalhos. Elencamos apenas 8 – conforme a orientação de nossa pesquisa para leitura e análise – divulgados a partir do ano de 2005 até o ano de 2016.

A fim de conhecer e problematizar a realidade do processo de educação inclusiva, bem como as contribuições e implicações da gestão democrática nesse processo foi realizado uma pesquisa com os resultados do “Questionário para Professores de Educação Especial”. Esse Questionário constitui-se um “Inquérito para professores do Brasil que atuam na educação da infância e possuem crianças inclusas”. Tem como objetivo recolher dados sobre a educação de crianças com deficiência em Portugal e no Brasil.

Selecionamos as respostas apenas a realidade que nos interessa, a realidade

brasileira. As respostas do questionário referem-se à opinião próprio (a) enquanto educador (a) de infância. A organização do trabalho é feita em escala de 1 até 6, segundo o grau de concordância com cada frase, em que: 1 corresponde a Discordo totalmente e 6 a Concordo totalmente. Nossa seleção foi aplicada no período de Janeiro a Junho de 2016.

Selecionamos e agrupamos as questões que encontrassem diretamente a discussão das temáticas – Educação Inclusiva e Gestão Democrática, para posterior análise das respostas. Dentre as 127 questões levantadas, foram selecionadas 59.

## **4 | DA EDUCAÇÃO INCLUSIVA A GESTÃO DEMOCRÁTICA – UM MAPEAMENTO TEÓRICO**

A análise investigativa partiu do pressuposto de que a relação estabelecida entre os grandes temas ainda é pouco discutida nas pesquisas educacionais. Apesar de grande influência nas pesquisas os temas Educação Inclusiva e Gestão Democrática separadamente. Tendo em vista a importância desses temas e a atual defesa nas Políticas Públicas de uma educação inclusiva e uma educação democrática buscamos elementos para compreender e discutir as contribuições e implicações da gestão democrática para a educação inclusiva. Se o processo de inclusão implica em tomada de atitudes e decisões, aqui a gestão democrática se torna imprescindível.

A princípio os autores aparentam unanimidade quando tratam da importância de uma gestão democrática para a educação inclusiva, apesar de contextos diferentes de pesquisa conforme explicitados a seguir.

Autores como Costa (2013), Silva (2009), Silva e Leme (2006) dão destaque ao papel do gestor como articulador, mediador e mobilizador desse processo, apesar de compreenderem que o gestor não é único sujeito nesse processo, mas que o gestor tem papel preponderante na articulação das ações da escola. Menino-Mencia (2016), Silva (2006) e Silva e Leme (2009) avança no conceito de inclusão para uma cultura inclusiva na superação de uma cultura de exclusão.

A formação continuada como parte do processo de práticas e políticas inclusivas é defendida por todos os autores com a possibilidade de informação e de conhecimento por parte de toda equipe escolar. Uma formação continuada como suporte pedagógico a fim de “suprir a defasagem de conhecimentos sobre os temas relacionados à inclusão” (COSTA, 2013, p. 72). A constante reestruturação da proposta pedagógica na sociedade contemporânea requer uma contínua formação, “profissionais cada vez mais completos” (COSTA, 2013, p. 73). Com a possibilidade de a escola vivenciar uma gestão menos burocrática, mais participativa e democrática.

Portanto uma formação continuada como parte do discurso, no entanto quando a defesa de uma formação distante do projeto da escola, sem mudanças estruturais,

pode levar a uma responsabilização incoerente de um grupo ou de uma pessoa pela inclusão (VIZIM, 2009).

Existe certa ressonância no que diz respeito à importância de envolver toda comunidade escolar a fim de compartilhar do ideal de inclusão, uma participação que não fica restrita a equipe escolar, profissionais da educação, mas envolve também os alunos (MENINO-MENCIA, 2016).

Há certa ressonância quanto à defesa de um projeto realizado na construção coletiva como estratégia para a política de inclusão e não a responsabilização de um único ator ou grupo, tampouco a centralização das decisões (SILVA, 2009). Recorrer à coletividade como estratégia de democratização do espaço escolar e da educação desenvolvendo um sentimento de pertencimento por parte de todos, capaz de transpor barreiras estruturais. O envolvimento de todos os atores na implementação da política de inclusão, requer um envolvimento não só na execução da política, como também o importante envolvimento na sua elaboração, isto é, construção coletiva de plano de ações contextualizadas a realidade escolar (COSTA, 2013). Não apenas efetivar a matrícula, mas desenvolver uma cultura inclusiva, isto é, “[...] pensar e planificar ações para que a escola desenvolva, no seu cotidiano, práticas inclusivas.” (MENINO-MENCIA, 2016, p. 21).

Uma educação libertadora, com práticas emancipadoras não para um grupo específico, mas toda classe trabalhadora, pois no capitalismo todos são excluídos. Mesmo no contexto da contradição, a escola inclusiva tem na participação o caminho para a inclusão (VIZIM, 2009, p. 44).

## **5 | DA PESQUISA REALIZADA – UMA ANÁLISE DO QUESTIONÁRIO PARA PROFESSORES DE EDUCAÇÃO ESPECIAL**

Referente aos resultados da pesquisa “Questionário para Professores de Educação Especial” e para análise que nos interessa iniciamos com uma amostra de 21 professores, sendo 16 mulheres e 4 homens<sup>1</sup>, 17 são educadores na rede pública, 3 na rede privada; 13 atuando na escola, 4 em creche, 3 em pré-escola.

Nas questões referentes ao relacionamento dos professores/sujeitos da pesquisa com os profissionais/colegas de trabalho, crianças, pais, superiores hierárquicos e comunidade houve preponderância em todas as respostas que indicavam aspectos positivos e facilidade no relacionamento com todos os envolvidos, apesar de algumas nuances de respostas que indicam aspectos negativos e dificuldades no relacionamento com superiores hierárquicos.

Trazemos como importante também para discussão a questão referente ao sentimento de frustração no trabalho, 7 indicaram concordar com esse sentimento; apesar de que a maioria indicou gostar das relações que estabelecem no trabalho.

Referente às práticas e concepções sobre a educação inclusiva alguns

1. Um dos participantes não respondeu o questionário.

responderam concordar que as crianças com deficiência aprendem mais lentamente: 14 concordam. No entanto, apesar de a maioria indicar concordar que as crianças com deficiência aprendem mais lentamente, em outra questão proposta a maioria discorda que a criança com deficiência não aprende, incomoda e vai atrapalhar o trabalho em sala de aula (1 concorda). E 1 concorda totalmente que as crianças com deficiência não podem ser incluídas no ensino regular. 19 concordam no direito a educação individualizada de acordo com as deficiências das crianças, 1 discorda. E 12 indicaram que o preconceito do educador de infância sobre a inclusão das crianças com deficiência não interfere na prática em sala de aula.

Nos aspectos pessoais e de formação é interessante salientar que poucos frequentaram a disciplina referente à Educação Especial tanto em formação inicial como na continuada, no entanto os dados apontaram que a maioria conhece sobre os conceitos perguntados. Alguns sujeitos, embora o número não seja expressivo, têm dificuldade em informar, em praticar, em trabalhar de forma colaborativa quando o assunto é educação inclusiva.

Ainda referente à formação, 0% frequentou a disciplina de Gestão/Administração da sala de aula, mas o questionário indica que 30% e 60% frequentaram a disciplina de Educação Especial / Dificuldades de Aprendizagem tanto em formação inicial (6 pessoas) e como na formação continuada (12 pessoas), respectivamente.

É perceptível o quanto é pouco debatido os conceitos sobre a educação inclusiva, gerando discordância entre as respostas de uma questão e outra, semelhantes entre si. A escola ainda não dá conta da multiplicidade de sujeitos na sua diversidade. Encontra-se também dificuldades na relação dos professores com seus superiores e a gestão da escola, desfavorecendo práticas e concepções mais democráticas, o professor acaba ficando com o papel apenas de executor, fragmentado no seu trabalho. Questões que serão debatidas no item a seguir.

## **6 | IMPLICAÇÕES E CONTRIBUIÇÕES DA GESTÃO DEMOCRÁTICA PARA A EDUCAÇÃO INCLUSIVA**

Para finalização do artigo buscamos na bibliografia consultada o olhar crítico dos textos de Vitor Henrique Paro para fundamentar nossa concepção sobre gestão democrática. Uma preocupação central se evidencia, a saber: os princípios democráticos e inclusivos se fazem importantes quando tem em vista uma educação emancipadora dos sujeitos, “a fim de expormos as contradições concretas existentes e viabilizarmos o processo de democratização.” (PARO, 2001, p. 9).

É na Teoria Histórico-cultural de Vigotski que encontramos as bases necessárias aos objetivos a que nos propomos apreender os significados, significações e conceitos socialmente elaborados acerca da educação inclusiva como fenômeno histórico e social, o processo de construção da subjetividade dos sujeitos. Essa

análise possibilita captar as relações sociais historicamente, mais amplas em sua totalidade e contradições, compreender o homem e o modo como produz suas relações materiais.

Lev Semionovty Vigotski é considerado precursor da educação inclusiva, pois fornece uma base teórica para a concepção de educação inclusiva revolucionária na sua época, de que a criança deficiente “[...] não é simplesmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, e sim desenvolvida de um outro modo.” (VIGOTSKI, 1929, p. 12). Tecendo severas críticas para o sistema de ensino fechado para (VIGOTSKI, 1989), pois o desenvolvimento da criança com necessidades especiais se faz necessário na interação social, esta não é diferente dos outros sujeitos qualitativamente, os significados culturais são os mesmos, o que diferencia é a forma de acesso e a sua apropriação, o que torna singular o seu desenvolvimento cultural (VIGOTSKI, 1989, p. 18).

Um unísono debate sobre a educação inclusiva e a gestão democrática aponta o papel de um educador ou um grupo de educadores como papel preponderante na promoção de uma escola inclusiva, seja ele diretor/diretor-adjunto/gestor ou professor/professores. O educador como articulador, mediador é concomitante ao ideal de educador, organizador do meio, proposto por Vigotski. Essa mediação como oportunidades e possibilidades, abertura de espaços e promoção do conhecimento e informação.

Essa concepção permite pensar na cultura inclusiva, enquanto valores apropriados, valores que são construídos socialmente e de que o indivíduo se apropria, no entanto tem-se a capacidade de modificar esses valores: “[...] nas formas superiores do comportamento humano, o indivíduo modifica ativamente a situação estimuladora como uma parte do processo de resposta a ela.” (VIGOTSKI, 1991, p. 42). Um processo de inter-relação e colaboração com o meio. Uma relação de mediação em que pressupõe que as relações sociais não são menos e nem mais importantes que a ação criativa do sujeito.

Com os fundamentos da “defectologia” Vigotski ultrapassa os conceitos tradicionais baseados nas limitações da deficiência, apologia na falta no indivíduo, seu caráter biologizante de que a criança é menos desenvolvida. Para a superação desse conceito Vigotski propõe um conceito revolucionário na sua época e até os dias atuais, de que o sujeito com defeito é desenvolvido de um outro modo, uma visão das especificidades de cada sujeito, concepção qualitativa do sujeito diferente, que foca nas suas possibilidades, visão que contrapõe a visão das limitações, da falta. Pois “[...] a criança, cujo desenvolvimento se tem complicado por um defeito, não é essencialmente menos desenvolvida que seus coetâneos normais, é uma criança, porém desenvolvida de outro modo” (VIGOTSKI, 1989, p. 3).

A sociedade que constrói as limitações biológicas segrega, exclui, limita, coloca no sujeito a culpa pelas mazelas sociais, mas é preciso transpor essas barreiras para a construção da sociedade da diversidade, a construção do conhecimento na

coletividade capaz de desenvolver as potencialidades dos sujeitos plenamente. Mas não se pode negar a tentativa de adaptação do sujeito ao currículo, apesar da crescente demanda política de incentivo a adaptação do currículo, prática de difícil concretização, devido às precárias condições estruturais para transformação do currículo, é preciso pensar em currículo crítico, criativo, capaz de oportunizar experiências democráticas.

Perceber a escola que é na sua realidade e que as concepções atuais e difundidas parecem ocultar (PARO, 2001, p. 10). Por isso a construção de espaço de reuniões e encontros para debates e discussões na escola se faz pertinente de modo que a escola não seja simples executora de normas, mas que seja possível a construção de um espaço coletivo onde essas normas possam ser discutidas, onde encontros para estudos possam ser realizados, sem isentar a função social do Estado.

## 7 | APONTAMENTOS FINAIS

Entendemos a educação inclusiva e a gestão democrática como processos e em constantes modificações, quando o objetivo da coletividade não é atingido, é preciso reconstruir o debate, redirecionando as práticas sociais e educacionais.

A escola na sua função social é defendida no atual cenário como espaço propício para a formação, consciência crítica e construção coletiva de um projeto político na busca de uma educação emancipadora. No entanto percebemos como essa defesa não pode desassociar de uma visão mais ampla, que limita as condições estruturais da escola para a transformação da educação, em uma educação de qualidade para todos, levando a um círculo vicioso em um crescente discurso de responsabilização dos seus atores.

Nossos resultados apontaram a dificuldade do trabalho com a multiplicidade de sujeitos, bem como o desfavorecimento de práticas e concepções mais democráticas, quando tem em vista a fragmentação do trabalho do professor, com papel apenas de executor das normas estabelecidas. Por isso a importância conjunta da formação e pesquisa como parte do processo de construção de uma escola mais inclusiva e democrática, possibilidades de formar sujeitos conscientes e críticos, capazes de compreender os interesses nos discursos desde as suas origens e fomentar novos debates.

## REFERÊNCIAS

BAGGIO, Sandra Santos Rocha. **A implementação da educação inclusiva em uma escola no município de Cristalina – GO**. 2010. 95 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Escola Superior de Teologia, São Leopoldo, Rio Grande do Sul. 2010. Disponível em: <[http://tede.est.edu.br/tede/tde\\_busca/arquivo.php?codArquivo=255](http://tede.est.edu.br/tede/tde_busca/arquivo.php?codArquivo=255)> Acesso em: 07 jul. 2016.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**: Texto constitucional promulgado em 5 de outubro de 1988, com as alterações adotadas pelas Emendas Constitucionais n. 1/92 a 67/2010, pelo Decreto n. 186/2008 e pelas Emendas Constitucionais de Revisão n. 1 a 6/94. – Brasília: 578 p.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases**. Lei n. 9394 de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Diário Oficial da União, Brasília, 18 abr. 1997.

BRASIL. **Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva**. MEC/ SEESP, 2007.

COSTA, Helena Lima da. **A implementação da política de inclusão no município de Quissamã/RJ** – uma análise comparativa entre 1º e 2º segmento do ensino fundamental. 2013. 97 f. Dissertação (Mestrado Profissional) – Faculdade de Educação, Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, Minas Gerais. 2013. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF\\_2a0a12eac598c6c78ff06fe757ddf432](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UFJF_2a0a12eac598c6c78ff06fe757ddf432)> Acesso em: 05 jul. 2016.

DUTRA, Claudia Pereira; GRIBOSKI, Claudia Maffini. **Gestão para inclusão**, 2005. Disponível em: <<http://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/4372/2566>> Acesso em: 29 jul. 2016.

HORA, Dinair Leal da. **Os sistemas educacionais municipais e a prática de gestão democrática: novas possibilidades de concretização**, 2007. Disponível em: <<http://rieoei.org/1669.htm>> Acesso em: 25 jul. 2016.

MENINO-MENCIA, Gislaine Ferreira. **Processos de inclusão e exclusão escolar: um estudo em uma escola pública do ensino fundamental I utilizando o “Index para Inclusão”**. 2016. 156 f. Dissertação (Mestrado) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Ciências Bauru, São Paulo. 2016. Disponível em: <[http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP\\_676092a7c432d40cd7a7f87062e6131f](http://bdtd.ibict.br/vufind/Record/UNSP_676092a7c432d40cd7a7f87062e6131f)> Acesso em: 04 jul. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão da Escola Pública: alguns Fundamentos**, 1994. Disponível em: <<http://rbep.inep.gov.br/index.php/rbep/article/view/1177/1151>> Acesso em: 15 jul. 2016.

PARO, Vitor Henrique. **Gestão democrática da escola pública**. São Paulo: Ática, 2001.

SILVA, Claudia Lopes da. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva a partir de um enfoque sócio-histórico**. 2006. 143 f. Dissertação (Mestrado) – Instituto de Psicologia da Universidade de São Paulo, São Paulo, 2006. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/47/47131/tde-22052007-150941/pt-br.php>> Acesso em: 19 jul. 2016.

SILVA, Claudia Lopes da; LEME, Maria Isabel da Silva. **O papel do diretor escolar na implantação de uma cultura educacional inclusiva**, 2009. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S1414-98932009000300006&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1414-98932009000300006&lang=pt)> Acesso em: 19 jul. 2016.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Formação social da mente**. São Paulo: Martins Fontes, 1991. 4 ed.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Pensamento e Linguagem**. Rio de Janeiro: Martins Fontes, 1998.

VIGOTSKI, Lev Semionovich. **Psicologia pedagógica**. Porto Alegre: Artmed, 2003.

VIZIM, Marli. **Avanços e impasses nas políticas públicas de inclusão: o centro de atenção à inclusão social de Diadema**, 2009. Disponível em: <<http://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/48/48134/tde-24092009-161637/pt-br.php>> Acesso em: 07 jul. 2016.

## PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA COMO INSTRUMENTO INDISPENSÁVEL À DIGNIDADE HUMANA DE INDÍGENAS E QUILOMBOLAS

### Maíra Bogo Bruno

União Educacional do Médio Tocantins (UNEST).  
Faculdade de Ciências Jurídicas de Paraíso do  
Tocantins (FCJP).  
Paraíso do Tocantins/TO.

### Jaqueline de Paula e Silva

União Educacional do Médio Tocantins (UNEST).  
Faculdade de Ciências Jurídicas de Paraíso do  
Tocantins (FCJP).  
Paraíso do Tocantins/TO.

**RESUMO:** Os indígenas e quilombolas por muitos séculos sofreram discriminações, seja por sua cor de pele, seja por sua cultura ou modo de vida. Isso, fez com que vivessem a margem da sociedade, em uma realidade precária, impedindo a estes o acesso ao ensino superior, e em decorrência disto, dificultando-se a sua evolução como cidadão. A presente pesquisa busca demonstrar a importância do Programa Bolsa Permanência na vida acadêmica dos indígenas e quilombolas, à vista que os direitos fundamentais sociais a educação e ao trabalho devem alcançar as pessoas de maneira igual, propiciando o desenvolvimento progressivo da dignidade humana.

**PALAVRAS-CHAVE:** Bolsa Permanência, dignidade, indígenas, quilombolas.

### BOLSA PERMANÊNCIA PROGRAM AS AN INSTRUMENT INDISPENSABLE TO THE HUMAN DIGNITY OF INDIGENOUS AND QUILOMBOLAS

**ABSTRACT:** Indigenous people and quilombolas have suffered discrimination for many centuries, whether by their skin color, their culture or way of life. This made them live on the margin of society, in a precarious reality, preventing them from accessing higher education, and as a result, making it difficult for them to evolve as a citizen. The present research seeks to demonstrate the importance of the Bolsa Permanência Program in the academic life of indigenous and quilombolas, in view of the fundamental social rights of education and work must reach people in an equal manner, fostering the progressive development of human dignity.

**KEYWORDS:** Bolsa Permanência, dignidade, natives, quilombolas.

### 1 | INTRODUÇÃO

O programa Bolsa Permanência é uma das ações afirmativas que implementa as políticas públicas para garantir o exercício do direito à educação, por alunos em situação socioeconômica precária, indígenas e

quilombolas. Referido programa consiste na concessão de auxílio financeiro para que estes possam custear suas necessidades básicas e seus estudos.

Políticas públicas são “[...] programas de ação governamental visando coordenar os meios à disposição do Estado e as atividades privadas, para a realização de objetivos socialmente relevantes e politicamente determinados”. (NUCCI, 2006, p. 241). Já as Ações afirmativas, são políticas desenvolvidas tanto pelo poder público como pela iniciativa privada, destinadas a reparar ou, no mínimo, diminuir as distorções ocorridas no passado e promover a igualdade de tratamento e de oportunidades no presente, sobretudo no tocante a Direitos Sociais como a educação e o trabalho (MADRUGA, 2016).

O Brasil, enquanto signatário de diversos tratados que discorrem sobre direitos humanos, se comprometeu a promover e defender esta categoria de direitos e, para tanto, os internalizou na Constituição Federal de 1988 sob o título, Direitos e Garantias Fundamentais (Art. 5º ao 17). Assim, para garantir que os direitos humanos e fundamentais sejam concretizados a todos os cidadãos de maneira equivalente, o Brasil desenvolveu políticas públicas que são implementadas por meio de ações afirmativas. No entanto, recentemente, com fundamento na “crise econômica” e necessidade de “diminuição de gastos”, o Governo Brasileiro tem efetuado cortes no orçamento de diversas políticas públicas.

E é nesse cenário de cortes financeiros destinados à educação, que emergiu o interesse de pesquisar sobre a importância do papel que as ações afirmativas exercem no desenvolvimento do cidadão brasileiro, pois estas ações promovem o alcance da igualdade material e favorecem a efetivação dos Direitos Sociais, elencados nos artigos 5º e 6º da Constituição Federal de 1988.

A ação afirmativa que terá destaque neste artigo trata-se do Programa Bolsa Permanência, instaurado pela Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013, que em seu artigo 1º esclarece o alvo do programa como, “... destinado à concessão de bolsas de permanência a estudantes de graduação de instituições federais de ensino superior” (BRASIL, 2013, p. 1).

O objetivo geral do trabalho é esclarecer a importância do Programa Bolsa Permanência na diminuição da evasão do ensino superior em universidades federais de indígenas e quilombolas. Os objetivos específicos são demonstrar a fundamentação legal do programa e enumerar os direitos e princípios que o Estado viola caso houvesse a diminuição na disponibilização de bolsas para os estudantes beneficiados.

Nesse contexto, a problemática a ser respondida com a pesquisa é: o Programa Bolsa Permanência é instrumento de promoção da dignidade da pessoa humana e do desenvolvimento socioeconômico de indígenas e quilombolas? A possível resposta a problemática, é de que este programa se faz indispensável para o exercício do direito à educação superior e a qualificação para o trabalho de indígenas e quilombolas, promovendo seu desenvolvimento socioeconômico e uma vida mais digna, como

será demonstrado no desenrolar-se da pesquisa, através de dados estatísticos.

Dedicar-se a pesquisar sobre o tema em questão, é de suma valia, pois o artigo dá ênfase a relevância que o Programa Bolsa Permanência representa na conclusão do ensino superior por indígenas e quilombola, já que promove a diminuição da evasão destes alunos das universidades públicas. Por conseguinte, promove a formação profissional desses cidadãos e oportuniza a sua evolução socioeconômica e cultural, e de suas comunidades, além de garantir-lhes pleitear uma vida digna resultante de seu trabalho.

## **2 | FUNDAMENTOS CONSTITUCIONAIS DO PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA**

Este capítulo é voltado á analisar os fundamentos contidos na Constituição Federal de 1988, que amparam a existência do Programa Bolsa Permanência, como uma ação afirmativa do governo. Serão abordados, em um primeiro momento, os princípios da dignidade da pessoa humana (CF/88, art. 1º, IV) e da isonomia (CF/88, art. 5º *caput*), e posteriormente os direitos fundamentais sociais à educação e ao trabalho (CF/88, art. 6º, *caput*).

### **2.1 Princípios da dignidade da pessoa humana e da isonomia**

O Brasil é um Estado Democrático de Direito e tem como um dos seus fundamentos a dignidade da pessoa humana (CF/88, art. 1º, IV). Definir o que vem a ser dignidade da pessoa humana é um quanto complexo devido ao vasto conteúdo que é abrangido pelo conceito. Segundo Kant, citado por Furtado, “o homem é um fim em si mesmo, tendo valor absoluto, não podendo ser usado como instrumento para algo, justificando desta forma a sua dignidade” (KANT, FURTADO, p.108, 2005). O viver digno se desenvolve onde a pessoa humana encontra-se inserido em uma realidade satisfatória que preencha os requisitos mínimos para a garantia do seu desenvolvimento pessoal e comunitário, pois a dignidade tem valores intrínsecos a pessoa humana e valores comuns ao bom convívio social.

O princípio da dignidade da pessoa humana é pressuposto de validade e um importante instrumento na hermenêutica das normas, sendo assim inadmissível por parte do Estado a violação da integridade da pessoa humana. Tal princípio atinge não apenas os direitos individuais, incluindo nele direitos de natureza econômica, social e cultural, gerando para o Estado a obrigação de garantir condições mínimas necessárias à existência do ser humano, desfrutando de uma vida digna, onde a educação seja um vetor de desenvolvimento, assegurando o exercício da cidadania. (FURTADO, 2005)

Como corolário deste princípio a Constituição Federal de 1988 traz em seu artigo 5º o princípio da igualdade. Este se divide em: igualdade formal e igualdade material, sendo esta reconhecida como princípio da isonomia onde os iguais são

tratados de maneira igual e os desiguais tratados de maneira desigual, até que seja suprido as suas desigualdades oriundas de um passado segregativo. (FURTADO, 2005)

O princípio da dignidade da pessoa humana e o princípio da isonomia andam paralelamente, sendo que a dignidade da pessoa humana precede a este. A justificativa para a associação desses princípios diz respeito à diferença que um indivíduo tem em relação ao outro, cultural, social, econômica, gênero, ética, racial, não podendo alinhar a aplicação dos direitos fundamentais, que se dá de forma imediata, a todos os seres humanos sem respeitar a especificidade de cada um, pois agindo dessa maneira infringiria a dignidade da pessoa humana daquele que se encontra em situação inferior á outrem. (FURTADO, 2005).

Para a minoração das desigualdades sociais, conforme Santos (2017), é responsabilidade do Estado à adoção de políticas públicas, por meio das tomadas de decisões econômicas e sociopolíticas. Essas políticas públicas se concretizam, por exemplo, mediante ações afirmativas que se voltam a determinados setores da sociedade.

Assim, pode-se dizer que ações afirmativas é instrumento de garantia de que os direitos fundamentais positivados na constituição sejam alcançados por todos de maneira igualitária. . O termo foi citado pela primeira vez no Decreto nº 10.925, nos Estados Unidos da América, sob a presidência de Jonh Kennedy, que objetivava buscar a diminuição da desigualdade existente entre o cidadão americano negro em relação ao branco, por volta do ano de 1970. (RIOS, 2004 *apud* SANTOS, 2017).

Nas palavras de Piovesan (2005, p.40) ações afirmativas são:

“... medidas especiais e temporárias que, buscando remediar um passado discriminatório, objetivam acelerar o processo de igualdade, com o alcance da igualdade substantiva por parte de grupos vulneráveis, como as minorias étnicas e raciais, as mulheres, dentre outros grupos”.

Neste contexto, os princípios da dignidade da pessoa humana e da isonomia respaldam o desenvolvimento de ações afirmativas que se materializam, por meio de políticas públicas, como o Programa Bolsa Permanência, que são essenciais para a inclusão social e a garantia do direito a igualdade, respeitando a singularidade e vulnerabilidade de cada indivíduo que deve ser tratado como sujeito de direito. (PIOVESAN, 2005).

Em suma, ações afirmativas são políticas públicas adotadas pelo governo, nos diversos setores da sociedade, como educação e o trabalho, para promover a igualdade material, devido às desigualdades sociais, provenientes de omissões do próprio Governo.

O Programa Bolsa Permanência é um exemplo de ação afirmativa que se propõe a atender principalmente, mediante auxílio financeiro, estudantes indígenas e quilombolas bem como estudantes em situação socioeconômica precária, tencionando garantir a permanência destes em universidades públicas, possibilitando

a sua diplomação e preparação para ingressar no mercado de trabalho.

## 2.2 Os direitos sociais fundamentais à educação e o trabalho

O direito à educação encontra-se regulamentado na Constituição Federal de 1988, artigo 6º, alcançando a posição jurídica de direito fundamental, estendendo-se a todos os indivíduos independentemente de sua idade ou condição social. (PESSANHA, 2013). De acordo com Maria Cristina Lima educação:

[...] é a prática contínua e intermitente de se transmitir e receber informações, que se vão construindo com o tempo, por elas sendo o homem influenciado, ao tempo que também as influencia, ajudando, assim, a desenvolver o meio onde vive e, também, desenvolver-se. (LIMA, p.1-2, 2003 *apud* PESSANHA, p. 6, 2013).

A educação como meio de transformação social, deve estar posicionada no estágio inicial do processo de formação do indivíduo como cidadão, que propicia a evolução pessoal e de toda uma sociedade, à vista disto vislumbra-se a magnitude da educação. (PESSANHA, 2013).

A democratização do exercício do direito a educação se fortaleceu com a adoção do sistema de cotas regulamentado pela lei 12.711, de 29 de agosto de 2012, onde esta obriga as universidades públicas federais reservarem 50% de suas vagas para estudantes cotistas englobando egressos do ensino médio de escolas públicas, pretos, pardos, índios e deficientes físicos. Essa ação afirmativa é essencial para garantir as pessoas que se encacham nessas situações possam ser admitidos em um curso superior.

Porém, apenas garantir a admissão desses estudantes não era o suficiente para que completassem o ensino superior, ocorrendo uma grade evasão nas universidades devido, dentre outros fatores, à condição socioeconômica destes estudantes. Assim, fez-se necessário à criação de uma ação afirmativa, Programa Bolsa Permanência, com vista à auxiliar esses discentes nos gastos financeiros decorrentes dos estudos, assegurando desta maneira, a conclusão de um curso superior. Desenvolvendo o programa um papel importante na concretização do objetivo primordial das cotas, que é tornar a educação um direito igualmente acessível a todos os cidadãos.

No entanto, este processo de democratização do acesso à educação, tem sido discutido no campo político, e colocado à prova diariamente, pois as políticas de cortes adotadas pelo governo têm afetado negativamente a permanência de estudantes em situações de fragilidade financeira, que necessitam de auxílios para concluir o ciclo da sonhada graduação, como é o caso de indígenas e quilombolas que sem o auxílio do programa Bolsa Permanência terá que abandonar a universidade, sendo impossibilitado de mudar sua realidade social através da educação e consequentemente o acesso ao trabalho digno.

Em nota ao Conselho Indigenista Missionário, na data de 18 de junho de 2018, indígenas se manifestaram contra a política de cortes do programa em questão, argumentando que: “Não aceitaremos retirada de direitos. Nos mobilizamos por

se tratar de uma causa de justiça, vida e dignidade dos povos que desejam ter condições de ocupar e pintar de jenipapo e urucum a academia”. Reforçando que, em 2018 o MEC obteve um corte de 30% em seu orçamento, destinando apenas R\$ 109 bilhões para educação e R\$ 316 bilhões para o pagamento de juros da dívida pública, de acordo com o publicado no Conselho Indigenista Missionário no dia 18 de junho de 2018.

Com a carência de investimentos na educação é árduo o processo de desenvolvimento econômico e social, visto que o acesso à educação e a permanência do estudante ao longo do tempo necessário para a conclusão de todo o curso educacional é de extrema importância para a busca de oportunidades que trará uma melhor qualidade de vida e conseqüentemente uma diminuição na desigualdade social, que no Brasil se dá de maneira assombrosa. (PESSANHA, 2013).

A educação superior exerce um papel indispensável para a garantia da dignidade da pessoa humana, por ser instrumento de qualificação ao trabalho profissional, conforme estabelece o artigo 205 da Constituição Federal de 1988: “A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.”

O trabalho, também é pressuposto para a dignidade da pessoa humana, pois o salário resultante desta atividade é ferramenta para a aquisição de objetos substanciais para uma vida com dignidade, é a ausência do trabalho produz um sentimento de diminuição moral do cidadão, onde este sentimento resulta negativamente na colocação social do trabalhador. (CECATO, 2007 *apud* PESSANHA, 2013).

### **3 | O PROGRAMA BOLSA PERMANÊNCIA COMO INSTRUMENTO DE COMBATE À EVASÃO DE INDÍGENAS É QUILOMBOLAS**

Como anteriormente exposto, às cotas não foram suficientes para garantir a permanência dos discentes em situações de precariedade socioeconômica na universidade pública, tornando necessário criar uma política de combate à evasão. Assim, surgiu o programa Bolsa Permanência, no ano de 2013, como uma ação afirmativa do Governo Federal, voltada para estudantes matriculados em universidades públicas federais que estão em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial, indígenas e quilombolas.

O programa Bolsa Permanência visa oferecer subsídios para que os bolsistas possam arcar com os gastos financeiros com transportes, alimentação, livros acadêmicos e demais despesas necessárias para conclusão do curso superior. O valor da bolsa é de R\$ 400,00 para estudantes de baixa renda e de R\$ 900,00 (novecentos reais) para indígenas e quilombolas, conforme explicado pelo Ministério da Educação (BRASIL, 2013). O Ministério da Educação explica também que os

objetivos do programa são:

Viabilizar a permanência de estudantes em situação de vulnerabilidade socioeconômica, em especial os indígenas e quilombolas; reduzir os custos de manutenção de vagas ociosas em decorrência de evasão estudantil; promover a democratização do acesso ao ensino superior, por meio da adoção de ações complementares de promoção do desenvolvimento acadêmico. (BRASIL, 2013, não paginado).

Consoante ao artigo 2º do Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003 quilombolas são “os grupos étnico-raciais, segundo critérios de auto atribuição, com trajetória histórica própria, dotados de relações territoriais específicas, com presunção de ancestralidade negra relacionada com a resistência à opressão histórica sofrida.” São indivíduos que vivem em remanescentes de quilombos, que começaram a ser formados na época da escravidão, onde os escravos fugiam das fazendas produtoras de cana-de-açúcar e se refugiavam em comunidades. Nos quilombos são preservadas as tradições culturais e religiosas dos povos africanos trazidos para servirem os senhores feudais nas Américas.

Tal qual o artigo 3º, I, da Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973, é considerado indígena “todo indivíduo de origem e ascendência pré-colombiana que se identifica e é identificado como pertencente a um grupo étnico cujas características culturais o distinguem da sociedade nacional”. Em linhas gerais, indígena é quem é originário de uma comunidade indígena ou grupo tribal e seja reconhecido como membro por seus integrantes.

Porém, no ano de 2018 o programa em questão sofreu por parte do Governo uma ameaça na redução da quantidade de bolsas disponibilizadas destinadas atenderem estudantes do ensino superior da rede de educação federal em situações de vulnerabilidade econômica, bem como indígenas e quilombolas. Houve a proposta do Ministério da Educação, em um primeiro momento, de disponibilização de apenas 800 (oitocentas) bolsas, além de responsabilizar os bolsistas pela criação de uma comissão com a finalidade de criar critérios para seleção dos bolsistas. (CAVALLI, 2018).

Em resposta a esta decisão do Governo, indígenas e quilombolas, bem como a sociedade civil organizada protestaram, pela manutenção do programa. Os protestos culminaram na Portaria nº 560, de 14 de junho de 2018, do Ministério da Educação que autorizou a manutenção do programa, é após vários dias de manifestação em prol da manutenção do Programa Bolsa Permanência, indígenas e quilombolas recebeu por parte do Ministério da Educação a garantia de que todos os inscritos no programa no ano de 2018 serão beneficiados. (ASCOM/CIMI, 2018).

Essa luta para a manutenção do programa, se justifica pela análise dos dados referentes ao aumento no número de estudantes indígenas e quilombolas que ingressaram em Universidades Públicas Federais, após a adoção do Sistema de Cotas e do Bolsa permanência. Isto porque, no ano de 2013(INEP), eram apenas 2.903 estudantes indígenas e quilombolas matriculados em Universidades Públicas

Federais e no ano de 2016(INEP), três anos após a instalação do programa Bolsa Permanência e após quatro anos da instalação do sistema de Cotas, esse número passou para 8.838, resultando em aumento de aproximadamente 68%, segundo dados divulgados pelo INEP (Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira). (INEP, 2016).

Segundo a SECADI/MEC somente no primeiro semestre de 2018 foram matriculados 2500 estudantes indígenas e quilombolas em universidades públicas federais e, de acordo com um levantamento feito pelos indígenas, publicado no Brasil de Fato, na data de 11 de junho de 2018, há a necessidade de mais cinco mil bolsas até o final do ano. **(CAMPELO, 2018).**

Conforme Kherlley Caxias Batista Barbosa, Pró-reitor de Assuntos Estudantis da Universidade Pública do Tocantins-UFT-, atualmente são atendidos 791 estudantes desta universidade pelo programa Bolsa Permanência-PBP-, e 74 ingressantes no primeiro semestre de 2018 a espera de serem assistidos pelo PBP. Em um levantamento no ano de 2015 pela UFT *campus* Araguaína, através de um Relatório de Avaliação Institucional voltado para o programa Bolsa Permanência chegou-se ao resultado de que 55,86% dos discentes atendidos pela bolsa diz que esta é decisiva para a permanência dos mesmos na universidade. (MAURICIO, 2015).

Os dados apresentados acima demonstram que a mitigação do programa Bolsa Permanência contraria os princípios da dignidade humana e da isonomia. Isto porque, sem a bolsa, os estudantes indígenas e quilombolas não poderão concluir o ensino superior, o que viola seu direito fundamental à educação e, conseqüentemente, ao trabalho, impedindo que estes possam reverter sua situação de vulnerabilidade socioeconômica.

#### **4 | METODOLOGIA/MATERIAIS E MÉTODOS**

Para alcançar esse fim, presente pesquisa utiliza a metodologia analítico-dogmática indispensável para o aprofundamento dos conceitos basilares e à investigação sobre o Programa Bolsa Permanência e sua relação com a dignidade da pessoa humana, a igualdade, os direitos fundamentais à educação e ao trabalho e às políticas públicas para sua concretização.

O método utilizado é o dedutivo com a técnica exploratório bibliográfica, com ênfase nos artigos 1º, 5º e 6º da Constituição Federal de 1988, acrescida da análise de dados estatísticos sobre o ingresso a evasão de indígenas e quilombolas em universidades públicas, para demonstrar a importância do Programa Bolsa Permanência para que estes concluam os cursos de graduação em que ingressaram.

## 5 | RESULTADOS E DISCUSSÕES

De acordo com os dados apresentados no capítulo anterior o número de bolsas necessárias para atender a todos os estudantes indígenas e quilombolas no ano de 2018 deve ser superior a cinco mil. Sendo importante destacar, o ato de mobilização e resistência dos indígenas e quilombolas em favor da continuação do programa, pois, sem esse movimento em prol da manutenção do direito à educação, estariam os beneficiados à mercê das políticas de corte do Governo.

E com a adoção de tais políticas, o Estado impõe obstáculos à formação profissional destes estudantes, uma vez que, se consagrado à diminuição do número de bolsas disponibilizadas pelo Programa Bolsa Permanência, haveria significativa possibilidade do aumento do número de evasão escolar dos estudantes indígenas e quilombolas, visto que, a maior parte destes são totalmente dependentes do auxílio financeiro para concluírem os estudos e serem diplomados.

Além do mais, a seleção de apenas alguns acadêmicos para serem beneficiados com a bolsa poderá acarretar o retrocesso nos resultados positivos alcançados no ingresso e diplomação de indígenas e quilombolas por universidades públicas federais, após a adoção do sistema de cotas e do programa bolsa permanência.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

No Brasil, devido à existência de uma grande desigualdade socioeconômica, faz-se necessário a adoção, por parte do Estado, de políticas públicas, concretizadas por intermédio de ações afirmativas, que objetivam assegurar que os direitos fundamentais positivados na Constituição Federal de 1988, sejam alcançados por todos os cidadãos de maneira igualitária, resultando na diminuição da desigualdade social e promoção da dignidade da pessoa humana.

Como a educação e o trabalho gozam de status de direitos fundamentais sociais, geram para o Estado a obrigatoriedade de adotar políticas públicas para garantir o seu exercício igualitário por todos os cidadãos brasileiros. Neste contexto, a adoção do Programa Bolsa Permanência favorece a conclusão do ensino superior e a preparação para o trabalho profissional de indígenas e quilombolas, proporcionando que estes possam transpor a situação de vulnerabilidade socioeconômica que se encontravam.

Assim, em decorrência da evolução que o programa Bolsa Permanência propiciou na vida acadêmica dos indígenas e quilombolas, sendo esta evolução comprovada com os dados expostos no desenvolver do trabalho em questão, percebe-se a relevância que o programa representa na preservação dos princípios da dignidade da pessoa humana e da isonomia previstos na Constituição Federal de 1988 e os direitos fundamentais à educação e ao trabalho de indígenas e quilombolas. Neste contexto, o Governo deve não apenas manter o programa e aumentar o número de

bolsa para que o auxílio alcance o maior número possível de estudantes em situação de vulnerabilidade econômica, em especial, indígenas e quilombolas, como também regulamentar o programa em uma legislação de caráter ordinário, como exemplo a Lei de Cotas, garantindo desta maneira uma maior segurança aos beneficiados.

## REFERÊNCIAS

ASCOM/CIMI. Em nota, estudantes indígenas e quilombolas divulgam conquistas e garantem que luta continua. Conselho Indigenista Missionário, 26 junho 2018. Disponível em: < <http://cimi.org.br/2018/06/em-nota-estudantes-indigenas-e-quilombolas-divulgam-conquistas-e-garantem-que-luta-continua/> >. Acesso em: 13 ago. 2018.

BRASIL, Casa Civil. **Decreto nº 4887 de 20 de novembro de 2003**. Disponível em : < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/2003/d4887.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/2003/d4887.htm) >. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL, Casa Civil. **Lei 12711 de 29 de agosto de 2012. Dispõe sobre o ingresso nas universidades federais e nas instituições federais de ensino técnico de nível médio e dá outras providências**. Disponível em:< [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2012/lei/l12711.htm) >. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. Casa Civil. **Lei nº 6.001, de 19 de dezembro de 1973**. Disponível em: < [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L6001.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L6001.htm) >. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília-DF: Senado Federal, 1988.

BRASIL. Ministério da Educação. **Bolsa Permanência - Apresentação**. Disponível em: < <http://portal.mec.gov.br/programa-bolsa-permanencia> >. Acesso em: 18 jul. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 389, de 09 de maio de 2013: Cria o programa Bolsa Permanência e da outras providencias**. 2013. Disponível em < [http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389\\_2013.pdf](http://sisbp.mec.gov.br/docs/Portaria-389_2013.pdf) >. Acesso em: 11 ago. 2018.

BRASIL. Ministério da Educação. **Portaria nº 560 de 14 de junho de 2018: Autoriza a abertura de novas inscrições do Programa Bolsa Permanência no ano de 2018**. 2018. Disponível em: < [http://portal.impresanacional.gov.br/materia/-/asset\\_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/25808730/do1-2018-06-15-portaria-n-560-de-14-de-junho-de-2018-25808704](http://portal.impresanacional.gov.br/materia/-/asset_publisher/Kujrw0TZC2Mb/content/id/25808730/do1-2018-06-15-portaria-n-560-de-14-de-junho-de-2018-25808704) >. Acesso em : 11 ago. 2018.

BUCCI, Maria Paula Dallari. **Direito administrativo e políticas públicas**. São Paulo: Saraiva, 2006.

**CAMPELO, Lilian. Corte da bolsa permanência é racismo institucional, afirma estudante indígena: A ameaça no auxílio a estudantes indígenas e quilombolas também atingem as comunidades em fortalecerem suas lutas. Brasil de Fato**, Belém (PA), 11 junho 2018. Disponível em: < <https://www.brasildefato.com.br/2018/06/11/corte-da-bolsa-permanencia-e-racismo-institucional-afirma-estudante-indigena/> >. Acesso em: 18 jul. 2018.

**CAVALLI, Guilherme. MEC oferece apenas 800 bolsas e ameaça permanência de 4 mil indígenas e quilombolas na universidade: No primeiro semestre de 2018, aproximadamente 2,500 indígenas e quilombolas entraram nas universidades federais e aguardam pela Bolsa Permanência. Conselho Indigenista Missionário**, 30 maio 2018. Disponível em: < <http://www.cimi.org.br/2018/05/mec-oferece-apenas-800-bolsas-e-ameaca-permanencia-de-4-mil-indigenas-e-quilombolas-na-universidade/> >. Acesso em: 18 jul. 2018.

FURTADO, Emmanoel Teófilo. **Direitos humanos e o princípio da dignidade da pessoa humana**. In Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos. V. 6, N. 6 (2005). Fortaleza, Ceará. Instituto Brasileiro de Direitos Humanos, 2005. Anual. Disponível em: < <http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/>

issue/view/13/9 > . Acesso em: 17 ago. 2018.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses e estatística da Educação Superior**. 2018. Disponível em :< <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> >. Acesso em: 11 ago. 2018.

INEP-Instituto Nacional de Estudos e Pesquisa Educacionais Anísio Teixeira. **Sinopses e estatística da Educação Superior**. 2013. Disponível em :< <http://portal.inep.gov.br/sinopses-estatisticas-da-educacao-superior> >. Acesso em: 11 ago. 2018.

MADRUGA, Sidney. **Pessoas com deficiência e direitos humanos: ótica da diferença e ações afirmativas**. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2016.

**MAURICIO, Nathanni Marrelli Matos. Programa bolsa permanência: percepção dos alunos beneficiários da Universidade Federal do Tocantins, Campus de Araguaína**. Araguaína-TO: Revista Científica do ITPAC, v. 8, n. 2, 2015. Disponível em: < [https://assets.itpac.br/arquivos/Revista/75/Artigo\\_9.pdf](https://assets.itpac.br/arquivos/Revista/75/Artigo_9.pdf) >. Acesso em: 18 jul. 2018.

PESSANHA, Vanessa Vieira. **O direito à educação e o direito ao trabalho à luz do multiculturalismo**. 2013. Disponível em: < <http://www.publicadireito.com.br/artigos/?cod=a14185bf0c82b336> >. Acesso em: 04 jul. 2018.

PIOVESAN, Flavia. **Ações afirmativas da perspectiva dos direitos humanos**. 2005. Disponível em: < [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0100-15742005000100004](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-15742005000100004) >. Acesso em: 07 jul. 2018.

SANTOS, Ana Paula de Sousa Gomes. **O sistema de cotas raciais para negros nas universidades públicas favorece o exercício igualitário do direito fundamental social à educação**. 2017. Dissertação (Monografia em Direito) – União Educacional de Ensino Superior do Médio Tocantins – Faculdade de Ciências Jurídicas de Paraíso do Tocantins, 2017.

## PERCEPÇÕES DE SUSTENTABILIDADE DOS ESTUDANTES DO ENSINO FUNDAMENTAL EM ATIVIDADES DE ROBÓTICA EDUCACIONAL

### **Angel Pena Galvão**

Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES

Docente do CST em Redes de Computadores

Santarém - Pará

### **Paulo Marcelo Pedroso Pereira**

Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES

Docente do CST em Redes de Computadores

Santarém - Pará

### **Andrik Guimarães Ferreira**

Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES

Docente do CST em Redes de Computadores

Santarém - Pará

### **Clayton André Santos Maia**

Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES

Docente do CST em Redes de Computadores

Santarém - Pará

### **Aloisio Costa Barros**

Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES

Docente do CST em Redes de Computadores

Santarém - Pará

### **Irley Monteiro Araújo**

Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES

Docente do CST em Redes de Computadores

Santarém - Pará

### **Juarez Benedito da Silva**

Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES

Docente do CST em Redes de Computadores

Santarém - Pará

### **Alan Christian da Silva Pinheiro**

Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES

Discente do CST em Redes de Computadores

Santarém - Pará

### **Alan Cristian Martins Ribeiro**

Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES

Discente do CST em Redes de Computadores

Santarém - Pará

### **Marcio Juvenal Cardoso Tapajós**

Instituto Esperança de Ensino Superior – IESPES

Discente do CST em Redes de Computadores

Santarém - Pará

### **Eunice Raimunda Vinhote de Sousa**

Escola Municipal de Ensino Fundamental

Professora Sofia Imbiriba

Santarém - Pará

**RESUMO:** O presente resumo apresenta o projeto extensionista denominado “Reciclando e Aprendendo com Robótica” que tem como objetivo utilizar materiais recicláveis para a montagem de protótipos robóticos com alunos do ensino fundamental. O projeto está sendo desenvolvido por acadêmicos do Curso de Redes de Computadores da Instituto Esperança de Ensino Superior (IESPES) e tendo como público-alvo alunos de uma Escola Municipal de Ensino Fundamental em Santarém. O projeto permite a reutilização de itens que seriam descartados como “lixo”, são eles: brinquedo, peças de computadores, papelão e entre outros. A intenção é estimular os alunos a encontrarem

soluções a partir de material reciclado que recebemos como doação. Os resultados mostram a necessidade de análises e discussões sobre sustentabilidade, a fim de proporcionar aos alunos do ensino público atividades pedagógicas que incentivem o estudo e também para que possam perceber a importância da reutilização de lixos eletrônicos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Robótica; Educação, Sustentável

## PERCEPTIONS OF SUSTAINABILITY OF STUDENTS OF FUNDAMENTAL EDUCATION IN EDUCATIONAL ROBOTICS ACTIVITIES

### 1 | INTRODUÇÃO

O aumento da atenção com as questões relacionadas ao lixo e ao meio ambiente está mobilizando cada vez mais a sociedade, o governo e as instituições de ensino, com o objetivo de conscientizar a população sobre esta problemática. O crescente avanço no desenvolvimento dos dispositivos tecnológicos também está se tornando uma questão a ser analisada, uma vez que o descarte no meio ambiente de equipamentos que não funcionam mais ou que caíram em desuso (lixo eletrônico) pode acarretar problemas ambientais.

Uma das maneiras para minimizar o alto volume de lixo eletrônico seria através de seu reuso para fins educacionais. Muitas metodologias são propostas e desenvolvidas no campo educacional, e a Robótica Educacional destaca-se por caracterizar-se como ambiente de aprendizagem onde o aluno pode montar e programar um robô ou sistema robotizado e sua diversidade de possibilidades como recurso ou ferramenta, como componente interdisciplinar do currículo e também como prática pedagógica para a construção de uma escola inclusiva e de qualidade para todos (MALIUK, 2009).

Na Robótica Educacional, existem protótipos formados somente com peças de descartes e de baixo custo sem a necessidade de utilizar uma solução proprietária. Trabalhos realizados com esses tipos de materiais fazem parte da Robótica Sustentável, que ajuda na diminuição do impacto ambiental no momento em que é reutilizado o lixo eletrônico (BOGARIM et al., 2015).

Diante disso, o presente trabalho apresenta resultados das oficinas com atividades do projeto “Reciclando e Aprendendo com Robótica”, o qual pode contribuir para a construção de uma visão crítica de grupo estudantes de ensino fundamental de uma escola da cidade de Santarém do estado do Pará, focando sobre os impactos ambientais causados pelo lixo eletrônico e seu reaproveitamento. Ressalta-se a relevância do projeto devido à possibilidade do amadurecimento de percepção e responsabilidade da reutilização do lixo eletrônico, pois os participantes vivem em umas das regiões com maior biodiversidade, como é o caso da Amazônia,

pois segundo Lima (2014) o enfrentamento da universalização da educação com qualidade na Amazônia por si só é uma tarefa de dimensões gigantesca.

O artigo está organizado como segue: na Seção II, são apresentados trabalhos relacionados sobre a temáticas em questão; na Seção III, são expostos os métodos abordados durante a execução da oficina sobre o uso da Robótica Sustentável; na Seção IV, são apresentados os resultados da avaliação do curso pelos alunos participantes; e as considerações finais são descritas na Seção V.

## 2 | TRABALHOS RELACIONADOS

Moran (2004) afirma que os alunos reclamam do tédio de ficar ouvindo um professor falando na frente por horas, da rigidez dos horários, da distância entre o conteúdo das aulas e a vida. A presença das Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC) é uma alternativa possível de superação ou de alternativa aos limites postos pelas “velhas tecnologias”, representadas principalmente por quadro-de-giz e materiais impressos. Portanto, nessa seção serão retratadas pesquisas relacionadas à tecnologia e ao uso da robótica na educação, englobando aspectos, disciplinas e robótica sustentável direcionadas para a educação.

### 2.1 Robótica na Educação

Cruz (2017) investiga quais os benefícios da aplicação de um projeto de aprendizagem em robótica educacional livre no contexto do Curso Técnico em Informática/Ensino Médio Integrado (CTI/EMI) do IFPA/Campus Santarém. Ao associar a robótica educacional livre com a pedagogia de projetos, foram buscadas alternativas que favorecem o protagonismo dos discentes, no que diz respeito à proposição de soluções para um problema de suas realidades, e também quais habilidades podem ser desenvolvidas por eles nesta abordagem.

Rodarte (2014) afirma que as atividades desenvolvidas e executadas durante a implantação do projeto proporcionaram aos estudantes o protagonismo do aprender com a ampliação de alternativas para interação dos conceitos para além da sala de aula. Também possibilitaram oportunidades de ação pedagógica para os docentes de Matemática, deixando o professor trabalhar como mediador do processo de aprendizagem, proporcionando uma mudança na metodologia tradicional de ensinar Matemática.

Na pesquisa de Pereira Junior (2014), foi detalhada uma experiência de aplicação de uma atividade que contemplou robótica pedagógica no ensino de química em um colégio público com alunos de nível médio. Ficou entendido que os alunos, participantes da pesquisa, concebem os robôs como qualquer objeto eletrônico que facilite seu dia a dia, e que nenhum deles conhecia qualquer conceito de robô ou robótica, já que nunca estiveram em contato com tal tema, anteriormente. Outra questão relevante é que, a partir do trabalho colaborativo, os

alunos se sentiram à vontade para questionar quais máquinas eles consideravam robôs ou não. Em vários momentos eles discutiam, por exemplo, se androide, carro e celular são robôs. Entendemos que o ambiente colaborativo permitiu que os alunos se expressassem livremente, questionando e discutindo dentro do grupo sobre as principais características. Juntamente com a colaboração, o lúdico possibilitou que os alunos, a partir do manuseio, construíssem o conhecimento que eles escolheram.

## 2.2 Robótica Sustentável na Educação

A Robótica Livre é uma alternativa para se trabalhar a Robótica na Educação sem a utilização dos kits comerciais. César (2013) afirma que a Robótica Livre Sustentável utiliza materiais de solução livre e/ou sucatas como instrumentos tecnológicos de mediação na construção de conhecimentos científicos nas práticas pedagógicas.

Baldow et. al (2018) analisou atividades de Robótica Sustentável no Ensino de Física na contribuição para uma visão crítica dos estudantes sobre os impactos ambientais causados pelo lixo eletrônico. Participaram da atividade estudantes do Ensino Médio de uma escola técnica estadual, na qual construíram protótipos de Robótica reutilizando materiais. Após a atividade, foi realizada uma entrevista estruturada com cada participante e suas respostas foram categorizadas e analisadas. Os resultados mostraram que, como esses discentes cursam o Ensino Médio junto com o curso técnico de Informática, a prática pedagógica realizada contribuiu no aprendizado das potencialidades de várias peças internas do computador, e que, no momento do descarte dessa máquina, alguns materiais poderiam ser reutilizados em distintos projetos.

Os resultados da pesquisa de Santos, Pozzebon e Frigo (2014) retratam os resultados de atividades sobre coleta e reciclagem de lixo para crianças do ensino fundamental com auxílio da robótica, e realizaram uma discussão sobre a utilização tanto da robótica educacional, quanto das tecnologias em si, na sala de aula. As atividades foram realizadas por meio de um projeto de uma universidade federal, em que participaram crianças na faixa etária de 8 a 10 anos. Nas atividades, foram utilizados *tablets*, robôs, bolas coloridas, lixos recicláveis e latas de lixo. Percebeu-se que a inclusão de tecnologias em sala de aula traz grandes benefícios na aprendizagem destes alunos. Levar para a sala de aula ferramentas/materiais do dia a dia do aluno fez com que ele se sentisse mais à vontade em aprender, além de demonstrar muito mais interesse em estudar conteúdos em que ele pode opinar e assimilar com sua realidade.

## **3 | METODOLOGIA**

### **3.1 Participantes**

Participaram alunos do quarto ano do ensino fundamental de uma escola municipal de Santarém, Pará. A partir de reuniões com diretor e professores responsáveis pelas turmas, foram selecionados 25 alunos para participação da Robótica Educacional com ênfase na sustentabilidade. Este curso é fruto do projeto extensão sobre Robótica Educacional, desenvolvido pelos acadêmicos e docentes do curso de Tecnologia em Redes de Computadores de uma instituição de ensino superior do mesmo município, tendo a colaboração de professores parceiros.

### **3.2 Procedimentos**

Para a coleta de dados no momento da investigação da percepção dos participantes sobre a oficina, foram aplicados questionários com 07 perguntas fechadas, para que se tivesse uma abordagem quantitativa que, segundo Diehl (2004), trabalha tanto na coleta, quanto no tratamento das informações objetivando resultados que evitem possíveis distorções de análise e interpretação, possibilitando uma maior margem de segurança.

### **3.3 Oficina de Robótica Sustentável**

Resultante do projeto de extensão, a oficina de Robótica Sustentável apresentou os seguintes eixos de formação: Cuidados na desmontagem de equipamentos eletrônicos; Reutilização de componentes eletrônicos, Montagens de objetos robóticos com sucata; e Implementação de sucata não eletrônica com componentes eletrônicos. Para as oficinas foram utilizados aparelhos de DVDs, computadores, celulares para a desmontagens e retirada de peças. Também foram usados durante as oficinas os seguintes materiais: chaves de fenda e philips, ferro de solda, estanho, cola quente, material de descarte (desodorante, garrafa pet), cola de isopor e tesoura.

## **4 | DESENVOLVIMENTO E AVALIAÇÃO DO PROJETO**

Nesta seção são apresentados os resultados obtidos a partir de um formulário de avaliação com alunos da turma do curso de Robótica Sustentável e fotos de momentos da participação dos alunos do ensino fundamental, como demonstrado na Figura 1 e 2. Já na Figura 3, é apresentado um produto final desenvolvido pelos alunos.



Figura 1: Desenvolvimento Prático



Figura 2: Desenvolvimento Prático



Figura 3: Desenvolvimento Prático

Na Figura 3, é apresentado um dos protótipos construídos pelos alunos, mesclando o lixo tradicional de casas com peças eletrônicas, tais como o *cooler* de computador que funciona como um miniventilador e humanoide com corpo de desodorante, pés de tampa de garrafa *pete* braços de cabos de rede de computadores.

Na Tabela 1, são apresentadas as questões do formulário de avaliação preenchido pelos alunos do curso. Neste, foi possível observar uma alta taxa de aprovação referente à oficina, além de demonstrarem uma significativa importância do tema na inserção do currículo escolar.

Questão		Resposta	
		SIM	NÃO
1	O curso oferecido pela oficina de Robótica Sustentável está atendendo suas expectativas?	25	0
2	O curso está incentivando você à estudar mais?	24	1
3	Você acha que a participação na curso ajuda nas matérias estudada em sala de aula?	22	1
4	Você acha que deveria existir a matéria de Robótica Educacional na sua escola?	21	3
5	Você sabia que poderia reaproveitar componentes eletrônicos de equipamentos danificados?	22	3
6	O reaproveitamento de lixo eletrônico ajudará a diminuir a poluição no planeta?	22	0
7	A oficina de robótica sustentável levou você a pensar nos cuidados com o despejo de lixo pelas pessoas?	23	1

Ressalta-se que nem todas as questões do formulário foram preenchidas pelos os alunos que participaram do curso. Entretanto, com as respostas de 25 (vinte e cinco) participantes, verificou-se que os mesmos consideram a Robótica Educacional uma ferramenta interessante para aprender conceitos de programação e sustentabilidade.

Pôde-se analisar que os alunos compreendem a importância da inserção da robótica educacional na estrutura curricular, pois a participação no projeto acabou instigando nos alunos uma maior dedicação nas disciplinas estudadas em sala de aula.

Percebe-se na tabela apresentada que os alunos, a partir da participação no curso, entendem a importância dos cuidados e reaproveitamento do lixo eletrônico e compreendem as causas para o planeta da constante poluição ocasionada por este tipo de lixo.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreende-se que cada vez mais que se faz necessária a compreensão da população sobre as modificações no meio ambiente. Para isso, nada melhor que trabalhar com estudantes do ensino fundamental, pois possuem facilidade de absorver novos conteúdos, e estão dispostos a aprender e ajudar com senso crítico e conscientização mais apurada do que a maioria dos adultos.

A robótica educacional pode ser uma forma de se garantir a inserção de tecnologia ao currículo escolar, sobretudo no ensino fundamental, nosso público-alvo. O aspecto interdisciplinar, característico desse ambiente, propicia abertura a novas aprendizagens e maior autonomia intelectual dos alunos. No que se refere às escolas públicas, isso pode se constituir em uma possibilidade de acesso a conteúdo de cunho tecnológico, geralmente negado à parcela da população menos favorecida economicamente.

Além da Robótica Educacional, os resultados apresentados com a Robótica Sustentável reforçam a necessidade da inserção da temática ambiental na escola. Nesse sentido, as atividades desenvolvidas neste estudo auferiram resultados que atingiram os objetivos de aprendizagem de conhecimentos na área da educação ambiental. Ao construir protótipos com materiais descartados e de baixo custo, observou-se que é possível trabalhar a Robótica sem a necessidade de gastar muito dinheiro com *kits* proprietários. Os estudantes puderam perceber a importância da reutilização de lixos eletrônicos, de forma a observar o rico material que é descartado na área da informática.

Com os resultados obtidos, constata-se que o projeto é de grande relevância segundo os próprios alunos participantes, sobretudo no quesito motivação com os estudos, e acreditam que seria uma excelente opção de inserção da robótica no currículo da escola. Para trabalhos futuros, fica a possibilidade de se pesquisar novas maneiras de interligar conhecimentos das demais disciplinas do currículo escolar com a construção de conhecimentos ambientais usando a robótica educacional com ênfase na sustentabilidade.

## REFERÊNCIAS

BALDOW, R.; FARIAS FILHO, E. N.; LEITE, B. S; FARIAS, C. R. O.; LEO, M. B. C. **Ensino de física e educação ambiental: percepções de sustentabilidade dos estudantes em uma atividade de robótica sustentável.** Experiências em Ensino de Ciências, v. 13, n. 5, p.152-167, 2018.

BOGARIM, C. A. C.; LARREA, A. A.; GHINOZZI, G. G. **Larpp Sustentável e seu Auxílio na Educação Ambiental nas Escolas e Comunidade de Ponta Porã.** II Congresso Nacional de Educação, Campina Grande-PB, p. 1-5, 2015.

CÉSAR, D. R. **Robótica Pedagógica Livre: uma Alternativa Metodológica Para a Emancipação Sociodigital e a Democratização do Conhecimento.** 220 f. Tese de Doutorado do Programa de Pós-Graduação em Difusão do Conhecimento da Universidade Federal da Bahia, Salvador-BA, 2013.

CRUZ, R. S. **Utilização da Robótica Educacional Livre por meio da Aprendizagem Por Projetos: Um Estudo no Curso Técnico em Informática do IFPA/Campus Santarém.** Dissertação (Mestrado em Educação) Universidade Federal do Oeste do Pará – UFOPA, Santarém, 2017

DIEHL, Astor Antonio. **Pesquisa em ciências sociais aplicadas: métodos e técnicas.** São Paulo: Prentice Hall. 2004

LIMA, Paulo Henrique. **Proformar: Tecnologia e Educação para Transformar a Amazônia.** Revista EM FOCO - Fundação Esperança/IESPES, [S.l.], v. 1, n. 22, p. 62-68, dez. 2014. ISSN 2319-037x. Disponível em: <<http://www.iespes.edu.br/revistaemfoco/index.php/Foco/article/view/36/30>>. Acesso em: 01 Abr. 2019

MALIUK, Karina Disconsi. **Robótica Educacional como cenário investigativo nas aulas de Matemática.** Dissertação (Mestrado) - Programa de Pós-graduação em Ensino de Matemática. Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, 2009.

MORAN, J. M. **Os novos espaços de atuação do professor com as tecnologias.** Conhecimento local e conhecimento universal: diversidade, mídias e tecnologias na educação. Curitiba: Champagnat, v. 2. 2004.

PEREIRA JÚNIOR, C.A. **Robótica educacional aplicada ao ensino de química: colaboração e aprendizagem.** Dissertação de Mestrado. Universidade Federal de Goiás. Goiânia, 2014.

RODARTE, A. P. M. **A robótica como auxílio à aprendizagem da matemática: percepções de uma professora do ensino fundamental público.** 2014. 74 p. Dissertação (Mestrado Profissional em Educação - Formação de Professores) – Universidade Federal de Lavras, Lavras, 2014.

SANTOS, T.N; POZZEBON, E. FRIGO, B.L. **Conscientização infantil sobre coleta e reciclagem de lixo com o auxílio da robótica.** Revista Eletrônica em Gestão, Educação e Tecnologia Ambiental – REGET. V. 18 n. 3. 2014.

## A TECNOLOGIA DA LINGUAGEM JURÍDICA E A PARIDADE NO ACESSO À JUSTIÇA

### **Diego Henrique Damasceno Coêlho**

Mestrando em Justiça Administrativa - UFF,  
Niterói-RJ

### **Camila Braga Corrêa**

Mestranda em Justiça Administrativa - UFF,  
professora do UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **João Pedro Schuab Stangari Silva**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Luíza Carla Martins da Rocha Tuler**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Natália da Luz Mendes**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Rinara Coimbra de Morais**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objeto o acesso à justiça, que é um dos mais importantes direitos garantidos aos cidadãos, sendo considerado um dos pilares para a efetivação de todos os direitos constitucionalmente resguardados, afirmando que a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito. O Estado tem como deveres garantir o acesso à justiça, como também prover meios para que o indivíduo esteja apto ao processo, de forma a positivar o princípio da isonomia e a paridade, para que, em tal contexto, sobrevenham resultados efetivos e seja oportunizado o acesso à justiça. O presente estudo suscita a discussão acerca

da acessibilidade, quando mister se faz a compreensão das tecnologias de linguagem jurídica, pois empregadas na linguagem culta dos idiomas, quando estas tornam-se empecilho ao efetivo acesso à justiça, como também auxiliam na manutenção da norma-padrão da língua e da atividade advocatícia. Deste modo, o trabalho realiza uma análise qualitativa, através do método hipotético-dedutivo, por meio da revisão bibliográfica da literatura jurídica e linguística, bem como dos construtos legislativos, também abordando de modo interdisciplinar ao Direito, as disciplinas de História, Sociologia e Gramática, contrapondo as técnicas empregadas pelo estudo jurídico, face à popularização da compreensão das normas pelos cidadãos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acesso à justiça; Estado democrático de Direito; Linguagem jurídica.

### THE TECHNOLOGY OF LEGAL LANGUAGE AND PARITY IN ACCESS TO JUSTICE

**ABSTRACT:** The present research aims to study the access to justice, which is one of the most important rights guaranteed to citizens, and is considered one of the pillars for the realization of all constitutionally protected rights, stating that the law will not exclude from the appreciation of the Judicial Branch injury or threat to law. The State has, as its duty, to guarantee the access

to justice, as well as to provide the means for the individual to be able to process, in order to positivize the principle of equality and parity, in such context, effective results must emerge. The present study raises the discussion about accessibility, when it is necessary to understand the technologies of legal language, when they become an obstacle to effective access to justice, but also help in the maintenance of the norm-standard of language and advocacy. In this way, the work carries out a qualitative analysis, through the hypothetical-deductive method, through the bibliographical revision of the legal and linguistic literature, as well as of the legislative constructs, also approaching in an interdisciplinary way to the Law, the disciplines of History, Sociology and Grammar, opposing the techniques employed by the legal study, in view of the popularization of citizens' understanding of norms.

**KEYWORDS:** Access to justice; Democratic state; Legal language.

## 1 | INTRODUÇÃO

A linguagem jurídica tem sido objeto de estudos, os quais posicionam o seu desenvolvimento e a sua forma de aplicabilidade como contexto de dominação e manutenção de poderes do campo jurídico, como forma de monopólio linguístico exercido pelos profissionais do direito, perante o cidadão comum. As justificativas para tal desiderato perpassam a reprodução estéril de uma hierarquização ideológica, estabelecida em decisões que cultuam a forma erudita dos significados jurídicos, sendo tal fato elemento de dessocialização e distanciamento entre os grupos jurídicos e a grande população, por vezes alheia aos brocados e preciosismos da dialética. Além disso, as questões referentes à multiplicidade cultural e o nível de formação educacional também são tratados como elementos que servem para tornar o abismo da linguagem jurídica ainda mais acentuado.

A sociedade contemporânea traz em seu esteio o amplo acesso aos mais diversos meios tecnológicos, através dos quais a informação é veiculada. Isso sem contar com o fluxo dinâmico da linguagem e a apropriação de termos advindos de uma determinada área ou comunidade, produzindo uma reinvenção das formas de linguagem, dada pela absorção de novas terminologias, expressões e neologismos.

Diante das abordagens até então enfrentadas perante a linguagem jurídica, o acesso à Justiça é senda a ser repensada. Um olhar mais atento à diversidade dos conteúdos onde o Direito é inserido e/ou tratado como via de pacificação dos conflitos, deve servir de campo para observação, análise e aprimoramento da linguagem exercida pelo Direito como ciência e da sua aplicabilidade, para que a transformação da sociedade não sirva de obstáculo entre o mundo real e a justiça, da forma como se confia seja prestada.

Portanto, a pesquisa adiante desenvolvida apresenta a relação entre o *habitus* linguístico e o fenômeno de transformação da linguagem jurídica, face à importância da eficácia do acesso à justiça, tendo como escopo a tecnologia da dialética e da

deontologia do Direito e a influência por elas exercidas como fomentadoras de acesso à justiça ou de obstáculos para tanto, tal como ocorre em outras áreas do conhecimento.

## 2 | METODOLOGIA

O preceito de Cárcova (1998) descreve a alienação e a desesperança de um homem num mundo que não consegue compreender, para submeter às leis sem questionar, pela impossibilidade de se defender do desconhecido. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo contrapor a linguagem jurídica, enquanto tecnologia específica do Direito e instrumento capaz de auxiliar na preservação da norma culta da língua, face aos entraves de compreensão no tocante ao acesso à justiça, posto que funciona como empecilho ao ingresso no sistema judiciário. Assim, o texto aponta questões a respeito do modo como o discurso jurídico é produzido e como os cidadãos não-operadores do Direito lidam com as limitações a uma compreensão clara da norma e dos construtos jurídicos, sendo este um obstáculo limitador à Tutela Jurisdicional estatal e ao exercício da cidadania, dentro do Estado Democrático de Direito.

Para tanto, será realizada uma pesquisa de metodologia predominantemente qualitativa, através do método hipotético-dedutivo, por meio da revisão bibliográfica da literatura jurídica e linguística, bem como dos construtos legislativos, também abordando de modo interdisciplinar ao Direito, as disciplinas de História, Sociologia, Tecnologia da Informação e Gramática, comparando as técnicas empregadas pelo estudo jurídico, face à popularização da compreensão das normas pelos cidadãos, bem como apresentando os principais pontos que insatisfatoriamente vêm criando dificuldades de compreensão quanto a terminologias peculiares ao universo jurídico, contrapondo-os às soluções oportunizadas mediante a utilização de instrumentos eletrônicos e informações disponibilizadas em bases de dados, utilizando linguagem computacional.

## 3 | O ACESSO À JUSTIÇA RELACIONADO AO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

O acesso à justiça é uma constante preocupação advinda desde os tempos remotos, em que a efetivação da justiça vem acompanhada pela busca em se garantir o seu acesso. Apesar de sua importância, não é possível afirmar com precisão quando a problemática envolta do acesso à justiça teria surgido, uma vez que tal questionamento evoluiu gradativamente com o passar dos séculos para a condição de direito humano (SEIXAS, SOUZA, 2013).

É de se registrar que no período moderno, nos estados liberais burgueses,

o Estado não possibilita para a sociedade os meios para que se efetivasse no processo, para que estivessem habilitados para participar, apenas garantiria que sua contestação fosse ouvida. Como afirma Seixas e Souza (2013), os procedimentos adotados para a solução dos litígios entre os cidadãos eram essencialmente individualistas, o direito ao acesso à justiça era visto simplesmente como o acesso ao Poder Judiciário ou como a oportunidade de contestar uma ação. Tais parâmetros ruíram com o desenvolvimento do pensamento advindo dos movimentos revolucionários, em especial a Revolução Francesa e a Revolução burguesa, em que os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade pregados pelos iluministas, direcionaram para o Estado o compromisso com os cidadãos até mesmo no que dizia respeito aos procedimentos jurídicos e à garantia do acesso à justiça, consubstanciada inicialmente diante da gratuidade da justiça.

Após a consagração do acesso à justiça como direito fundamental e a concretização do monopólio estatal na resolução das lides da sociedade, a defesa privada e a autotutela não se tornaram aceitas como formas de efetivação de justiça. Nessa linha de pensamento, Brandão (2001) argumenta que vedada a autotutela dos interesses protegidos pelo ordenamento jurídico, surge o poder-dever do Estado prestar a jurisdição, ou seja, o poder-dever de dizer o direito ao caso concreto. A função pacificadora é do Estado, e a ele cabe por meio da jurisdição atender às necessidades demandadas pela sociedade, enquanto ao indivíduo cabe a participação do direito de ação. De acordo com o tema, Galante leciona:

Significa dizer que o princípio do Acesso à justiça também obriga o Estado, que não pode resignar a prestar a tutela jurisdicional requerida, pois o direito de ação, como toda a ordem jurídica, está intimamente ligado à ideia de Estado. A base desse Direito está no fato de ter o Estado, quando sua organização e do estabelecimento da ordem jurídica, suprimindo a possibilidade de defesa, pelo próprio interessado, dos interesses sob a proteção do direito objetivo. (GALANTE, 2015, pág. 3)

Além de garantir o acesso à justiça, o Estado deve também garantir que o indivíduo esteja apto para participar do processo, não basta simplesmente propor a ação, tem que estar efetivamente capaz, sendo assegurado que desfrute das oportunidades processuais. Para Tesheiner e Thamay (2018), não é somente possibilitar que esses cidadãos venham reclamar junto ao judiciário os seus direitos, mas, também possibilitar que esses cidadãos venham e consigam estar habilitados para participar de um processo. Seixas e Souza (2013), elenca a obstrução do acesso à justiça como atentado à dignidade humana, vez que o seu exercício propicia a defesa, em juízo, de todos os demais direitos assegurados pela Magna Carta.

O Estado democrático de Direito tem que prezar por mecanismos que efetuem a igualdade real jurisdicional. Da garantia do acesso à justiça, Cappelletti e Garth (1998), afirmam que não deve apenas garantir o acesso de todos ao poder judiciário, mas garantir também uma prestação jurisdicional produtora de resultados efetivos e socialmente justos. Nesses termos, tem que haver a concretização do acesso à

justiça, de forma ampla e integral, em todos os respectivos aspectos, seja econômico, jurídico, político e lógico.

Atento às questões até aqui pontuadas, o legislador nacional quando da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, tratou de assegurar que o texto legal fosse redigido em um linguajar mais popular, para que a compreensão dos direitos e garantias fundamentais estabelecidos fosse de conhecimento comum do povo.

#### 4 | A LINGUAGEM E SUA TERMINOLOGIA JURÍDICA

Os indícios sobre os estudos da linguística em geral datam de 1916, localizando-se na Europa o berço destes estudos e tendo seu marco referencial a publicação do “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand Saussure. Segundo Saussure (2006), o estudo da linguagem comporta duas partes: uma tem por objeto a língua (*langue*) e outra, a fala (*parole*); sendo que aquela seria social em sua essência enquanto esta se apresenta como parte individual da linguagem.

Bakhtin (1997), contemporâneo de Saussure, antecipa a linguística moderna. Para ele a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes. Isso porque a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações.

A linguagem está onde há comunicação, seja ela qual for e possui diversas formas, como gestos, sons, sinais, símbolos etc. Desta forma, a linguagem pode se classificar como qualquer forma ou sistema utilizado para se comunicar, todavia, a linguagem se divide em dois tipos, a linguagem verbal cuja sua forma é baseada no uso das palavras para se comunicar, enquanto a linguagem não verbal utiliza os símbolos para a comunicação.

Nesse ensejo, calha estabelecer a distinção entre a terminologia que para Pavel & Nolet (2002) é ‘disciplina linguística dedicada ao estudo científico dos conceitos e dos termos usados nas línguas de especialidade’, enquanto a terminologia jurídica é vista como estudo científico dos termos empregados no universo do direito ou pelo conjunto dos termos desse universo.

A linguagem é o componente essencial de qualquer ciência e com a ciência jurídica seu destaque ganha maior relevo, uma vez que é por meio da comunicação que os conflitos são solucionados, a paz social é alcançada e a justiça é efetivada. Essa vicissitude da linguagem inserida na ciência jurídica, ao mesmo tempo, que cria fascínio e encantamento atrai questionamentos, já que a ação humana pode restar condicionada a instrumentos de poder e de liberdade insculpidos pelo Direito dentro de um sistema de engrenagens que compreensível para alguns.

Especificamente voltada para a ciência jurídica é de se registrar que a não só as palavras importam para o Direito, este comporta ainda, uma série de símbolos tão

significativos quanto às palavras. As percepções dos níveis de linguagem (envoltas da língua em si e dos seus símbolos) auxiliam no entendimento das suas funções no que diz respeito ao modo como são editadas as leis que passarão a regular as condutas, o vocabulário jurídico e os vícios que são encontrados e podem ser removidos para alcançar o acesso à justiça.

Reale (2000), coloca a linguagem jurídica como condição essencial para penetrar no mundo jurídico, além de destacar que o Direito tem sua linguagem própria e sem ela inexistiria possibilidade de comunicação, por ser próprio de cada ciência o domínio de uma maneira própria de se expressar. Tais questões por si só não ensinaria qualquer tipo de óbice daqueles envolvidos na comunicação, todavia, é de se observar que quando o Direito lança mão de terminologias jurídicas inseridas dentro de uma linguagem inacessível, voltada para a norma culta e prolixa da língua a compreensão do texto vem a ser fragilizada ou não é alcançada.

Dentro do Estado Democrático de Direito a Hermenêutica é essencial por conta do uso da linguagem jurídica, pois é da interpretação aplicada pelos Tribunais que uma série de fatores repercutem diretamente na sociedade, influenciando as práticas democráticas.

Habermas (1997), levou sua teoria do agir comunicativo para o domínio democrático passando através da conceituação de política deliberativa e de esfera pública, reforçando a premissa de uma democracia alicerçada em sua teoria do discurso. O referido autor afirma preponderantemente que a democracia resulta da correlação existente entre o princípio do discurso e forma jurídica.

A teoria do discurso, que associa ao processo democrático conotações normativas mais fortes do que o modelo liberal, porém, mais fracas do que o modelo republicano, toma elementos de ambos e os articula de uma forma nova e distinta. Coincidindo com o modelo republicano, ela concede um lugar central ao processo político de formação da opinião e da vontade comum, mas sem entender como algo secundário a estruturação em termo de Estado de Direito. Em vez disso, a teoria do discurso entende os direitos fundamentais e os princípios do Estado de Direito como uma resposta conseqüente à questão de como institucionalizar os exigentes pressupostos comunicativos do processo democrático” (HABERMAS, 1995, p. 5).

Neste sentido, a democracia somente se efetiva em um local onde os direitos fundamentais (incluindo assim o acesso efetivo à justiça) sejam resguardados, a fim de se conceder a todos um real e isonômico tratamento. No entanto, é possível observar que a linguagem jurídica e a falta de sua interpretação prejudicam não somente no âmbito jurídico, mas de forma geral, atrapalham até mesmo a formação de um estado democrático.

Atente-se aqui para o fato de para que haja uma boa comunicação tem-se por necessário o conhecimento dos atos da fala, ou seja, domínio diante da interpretação do outro (seja através da fala ou através da escrita) e é nesse contexto em que os abismos criados pelas divergências culturais e de oportunidade de desenvolvimento educacional ganham destaque e se inserem no tema deste trabalho para dar o

contorno referente aos obstáculos que a própria linguagem pode criar.

Negligenciadas as questões acima apontadas o comprometimento da compreensão da linguagem pode se fazer presente diante das terminologias jurídicas, diante do público alvo para quem ela é destinada, diante da mutação dos signos e dos significados, dentre outros. Referida observação já foi objeto de estudo de Cárcova (1998), para quem a barreira existente entre o direito e aos seus destinatários impossibilita que estes compreendam os seus direitos e como consequência, são impedidos de se beneficiarem de seus direitos e garantias constitucionalmente estabelecido.

Assim, muitos são a favor do fim do “juridiquês”, pelo fato da falta de entendimento das palavras. Sustentam a ideia de que a linguagem deve ser acessível, porque os documentos tais como, ofícios, laudos, certidões, decisão e sentenças são destinadas ao público e, portanto, necessariamente precisa ser clara e compreendida.

## **5 | A LINGUAGEM COMO TECNOLOGIA JURÍDICA E A PRESERVAÇÃO DA NORMA CULTA NOS IDIOMAS**

Os institutos jurídicos, tutelados pela norma positivada e modulados por costumes históricos, regionais, econômicos e sociais, são traduzidos por vocábulos específicos e, por vezes, distantes da linguagem popular, pois aplicáveis somente às questões de Direito. Quando o cidadão comum e não operador do Direito passa a ter a curiosidade ou a necessidade de se aprofundar nos conhecimentos técnicos do universo jurídico é que tais vocábulos, quer na língua vernácula, quer de matriz latina ou estrangeira moderna, entram em sua vida e oferecem desafios à compreensão. Outrossim, os níveis de linguagens estão presentes nos mais variados ramos do conhecimento e a eles também se estendem as barreiras naturais da caminhada do conhecimento.

A linguagem como instituição, funciona na visão unitária do mundo do Direito como a principal tecnologia a instrumentalizar todo o arcabouço de ações, fatos, atos e negócios, dentro de uma cultura muito específica e tradicionalmente preservada, transmitida e desenvolvida, precipuamente através de Instituições de Ensino Superior, estas reguladas pelas Administrações federais e estaduais. Assim, os brocados, jargões, elementos e termos da retórica jurídica funcionam como mecanismo também de valorização do profissional, do eterno estudante que muito se esmera para assimilar e saber empregar corretamente este novo dialeto, sendo-lhe também novidade nos primeiros estágios da academia.

[...] o Direito, mais que qualquer outro saber, é servo da linguagem. Como Direito posto é linguagem, sendo em nossos dias de evidência palmar constituir-se de quanto editado e comunicado, mediante a linguagem escrita, por quem com poderes para tanto. Também linguagem é o Direito aplicado ao caso concreto, sob a forma de decisão judicial ou administrativa. Dissociar o Direito da Linguagem

será privá-lo de sua própria existência, porque, ontologicamente, ele é linguagem e somente linguagem. (PASSOS, 2001, online)

Entretanto, toda esta imersão ao clássico, para muitos soa como “preciosismo”. Dada a proximidade do Direito com a sociedade, e com o poder originário de titularidade do povo, este instrumento de compreensão e organização das relações, sejam particulares, sejam públicas/estatais, foi sendo lapidado durante os séculos e, se por um lado pode assegurar a manutenção da norma culta idiomática, por outro possibilita aos íntimos o aumento do poder argumentativo e do distanciamento social.

As inquietações e inconformismos advindos do conservadorismo na dialética jurídica representam, nos últimos anos, amplas críticas por parte da sociedade e da mídia, principalmente face à difusão de audiências e sessões de julgamento via rádio, televisão e internet (sites, aplicativos, streaming), ao desejo por consumo do novo, aos anseios por renovação administrativa e pela aproximação cidadã entre órgãos, suas autoridades e a população em geral, numa desmistificação de “*personas*” mitológicas e de longínqua grandeza, pois em contínua aproximação através das mídias digitais.

Tais fatores estão intrinsecamente ligados a fatores sociais, como o desgaste das instituições tradicionais, a anemia da máquina pública e a relativa eficiência do Judiciário. Tudo serve de argumento para atacar o Direito, mesmo sendo visível que este depende em grande parte do tempo, através do processo Legislativo e do Judicial, para que mudanças realmente ocorram em sua essência e na forma como é pensado, discutido, ensinado e transformado nos contornos da sociedade hodierna. Neste sentido:

Atualmente o mundo jurídico busca soluções para os casos concretos ou conflitos da sociedade na hermenêutica, com seus métodos interpretativos, principalmente averiguando a linguagem das normas. Deve-se salientar, entretanto, que ainda hoje se dá pouca importância à parte teórica do Direito, preferindo-se mais o Direito substancial que o material, ação totalmente errônea, pois a prática para ser boa necessita muito da formação teórica do profissional, ou seja, de sua argumentação. Assim, é extremamente importante analisar a interpretação e consequentemente a linguagem do Direito (CRUZ, 2013, pág. 204).

O paradoxo prossegue, pois, para os linguistas, quer estudiosos e gramáticos dos Idiomas, quer profundos etimologistas do Direito, à preservação da língua se dá principalmente pelo ensino e pela continuidade das instituições de ensino. Neste ponto, a importância da pesquisa, do saber pesquisar, supera a cômoda retirada de expressões de operabilidade em sistemas disciplinares como o Direito. O acesso é facilitado quando o cidadão alfabetizado também possui acesso a dicionários, dicionários jurídicos, livros, bibliotecas públicas e à internet, onde conteúdo jurídico em massa é publicado diariamente. Esta mediação pode ser considerada como a mais fundamental forma de acessibilidade ao entendimento jurídico e de consulta jurídica, de modo a priorizar a curiosidade em detrimento às distâncias pragmáticas

entre estudo autônomo e facilitação de linguagem.

## 6 | LINGUAGEM COMPUTACIONAL E O NOVO “JURIDQUÊS” DAS PLATAFORMAS DE PROCESSOS ELETRÔNICOS

Para melhor delimitação da abordagem que se pretende fazer neste trabalho, cumpre apontar que a realidade plural em que se caracteriza a população brasileira, inserida em um país que concentra elevado grau de variação linguística regional, sem olvidar em registrar que, segundo o IBGE (2017), 7,2% da população brasileira (cerca de 11,8 milhões de pessoas) é analfabeta e cerca de 51% da população brasileira de 25 anos ou mais possuem formação a nível de ensino fundamental completo, enquanto no ensino médio, somente 26,3% e 15,3% da população possui formação acadêmica.

É de se ver, ainda, que a população brasileira se encontra conectada ao ambiente virtual que, segundo o IBGE (2016) com 48,1 milhões de residências com internet (69,3% dos domicílios), sendo que em 69,3 milhões de domicílios o celular com acesso à internet estava presente. A expressividade destes dados, aponta que para a sociedade brasileira a comunicação não se mostra como uma barreira a ser enfrentada e que o acesso às inúmeras possibilidades de conhecimento virtual é facilitado com os celulares conectados à internet.

Com o amplo acesso aos aparelhos de comunicação em linha, como computadores portáteis e de mesa, *smartphones* e *tablets*, a linguagem computacional está semeada na cultura popular e na maioria dos locais de trabalho, tal como nos órgãos da Administração. Sob tal égide e, principalmente após o advento da Lei nº 12.527/2011, a Lei de Acesso à Informação, a facilitação de busca e contato com dados públicos foi mais incentivada, de modo que qualquer cidadão pode efetuar qualquer consulta utilizando computadores em conexão em linha, em plataformas onde a linguagem jurídica é a regra.

No viés estritamente jurídico, o advento do Processo Judicial Eletrônico, trazido pela Lei nº 11.419/2006 também representa outro importante marco para a forma ensino e compreensão do Direito, utilizando a linguagem computacional como base. Se a aprendizagem da linguagem midiática já se fazia imprescindível desde a década de 1980, para o peticionamento e consulta a bases de dados de Tribunais, esta realidade virou uma exigência de conformação legal, quando operadores do Direito e partes interessadas passaram a conviver com o imperativo da norma e a progressiva desmaterialização dos autos físicos, os quais deixaram de ocupar as prateleiras dos Cartórios forenses e agora encontram-se, em contínuo crescimento, nas pastas de arquivos criptografados.

Toda esta aproximação entre Direito e tecnologias, por si só, causa a aproximação entre jargões de ambas as esferas científicas, numa baila natural e

inevitável. Sob tal perspectiva, o acesso à Justiça como era pensado tradicional também é transformado. Quando os dados demonstram a quantidade de aparelhos celulares com acesso à rede, torna-se possível inferir que todos eles podem ser utilizados tanto para a consulta jurídica de informações processuais, quanto de dicionários que expliquem as terminologias do Direito e da Informática.

A evolução cultural e social da humanidade somente foi possibilitada por acréscimos tecnológicos capazes de descortinar novos horizontes. Assim foi com a roda, o ábaco e a prensa de Guttemberg. A cada nova tecnologia surgida, a forma como “as coisas são feitas” também se altera. Se por um lado sobrexiste a parcela populacional alheia à norma padrão da língua, por outro é clara a contínua aproximação entre a linguagem jurídica e linguagem da informática, esta última em contato diário com grupos de diversas áreas, regiões, faixas etárias e níveis de instrução, garantindo que o acesso à Justiça ocorra em escalas multifacetadas.

## 7 | CONCLUSÃO

A linguagem jurídica é, com todas as suas peculiaridades e características, uma área da linguagem natural que se destina a regular o mundo jurídico ao qual está contextualizada, apresentada como parte integrante da tecnologia discursiva em Direito e mecanismo de profusão da retórica inserida neste microambiente. Ademais disso, a linguagem jurídica, como toda forma de expressão e manifestação, possui dinamismo e é modificada por sua sociedade e grupo em que se encontra inserida.

O uso de vernáculos e expressões eruditas na linguagem do direito ao mesmo tempo em que se prestam para o desenvolvimento e enfrentamento de questões técnicas podem servir de elemento de segregação diante da ausência de compreensão daquilo que se pretende informar ou decidir. Assim é que para que a linguagem jurídica venha a ser entendida em toda a sua extensão e com exatidão necessário se faz ser tecida com esmero dentro dos parâmetros acima pontuados, pois se assim não ocorrer pode-se ferir de morte as próprias razões com que a ciência do direito tem sido construída ou torná-la não compreensível.

O culto excessivo às formas clássicas de dizer o direito são tão prejudiciais à consubstanciação do direito entregue à sociedade quanto à volatilidade expressiva dos termos de cunho popular. O que precisa ser aclamado e protegido é a linguagem clara, coesa, objetiva, compreensível e acessível a todos, sendo que nos dias atuais a ausência de informação e/ou de acesso à informação são questões que cada vez mais têm se mostrado como fator superado em decorrência da facilidade com o mundo virtual tem se apresentado no domicílio dos brasileiros.

Nesse sentido, a linguagem tida por pilar da comunicação deve revestir a linguagem jurídica de precisão, certeza e segurança jurídica respeitando-se as inúmeras possibilidades de interconexões feitas com o direito e as múltiplas facetas

que podem ser trazidas por aqueles que adjudicam seus direitos, de tal modo que o direito deve se voltar para o povo e não ser objeto de segredo ou de decodificações para aqueles a quem é entregue, sem deixar de firmar como ciência que possui linguagem própria para não cair no vazio de terminologias que nada significam.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.419/06, de 19 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre a informatização do Processo judicial; altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil; e dá outras providências. Vade mecum acadêmico forense. São Paulo: Vértice, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasil. In: Vade mecum acadêmico de direito Rideel. 22 ed. São Paulo: Rideel. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A força do Direito**. Elementos para uma sociologia do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico. O Poder Simbólico. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, Paulo de Tarso. **Ações constitucionais: “novos” direitos e acesso à justiça**. 2ª ed. rev. e ampl. Florianópolis: Habitus, 2001. 319.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Trad. Ellen Graice Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988.

PASSOS, José Joaquim Calmon de. **Instrumentalidade do processo e devido processo legal**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 7, n. 58, 1 ago. 2002. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/3062>>. Acesso em: 4 out. 2018.

CÁRCOVA, Carlos Maria. **A opacidade do Direito**. São Paulo: LTr, 1998. SaFe, 1998. Título original: Access to justice: the worldwide movement to make rights effective.

CRUZ, Kelly Graziely da. **Linguagem: qual sua importância no Mundo Jurídico?** Ijuí: Revista Direito em Debate, ano XI, 18 ed., jul./dez, 2002.

GALANTE, Carlos Eduardo da Silva. **O acesso à justiça como princípio do Estado democrático de Direito**. 2015. Disponível em: <[https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_33\\_1431715429.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1431715429.pdf)>. Acesso em 10 out. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n. 36, 1995. Disponível em: <[http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451995000200003&1](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200003&1)>. Acesso em: 08 out 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por**

**Amostra de Domicílios Contínua.** 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>>. Acesso em: 10 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PAVEL, S. & NOLET, D. (2002) **Manual de terminologia.** Trad. Enilde Faulstich. Direção de Terminologia e Normalização Departamento de Tradução do Governo Canadense.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito.** 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEIXAS, Bernardo Silva de; SOUZA, Roberta Kelly Silva. **Evolução histórica do acesso à justiça nas constituições brasileiras.** Canoas, 2013.

TESHEINER, José Maria Rosa; THAMAY, Rennan Faria Krüger. **Teoria geral do processo.** 3 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018

XAVIER, Ronaldo Caldeira. **Português no Direito: Linguagem Forense.** Rio de Janeiro: Forense, 2002. p. 1.

## ANTROPOLOGIA E DIREITOS HUMANOS: ALTERIDADE NO RECONHECIMENTO DE DIREITOS PARA POVOS INDÍGENAS

**Gabriel Moraes de Outeiro**

Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará /  
Universidade Federal do Pará  
Rondon do Pará – Pará

**Durbens Martins Nascimento**

Universidade Federal do Pará  
Belém – Pará

**RESUMO:** A garantia de direitos humanos a todos os indivíduos caminha junto com a ideia de igualdade moral e vida digna, para que não haja distinções arbitrárias entre pessoas ou grupos. No entanto, diferenças como gênero, idade, renda e costumes podem alterar o significado de dignidade humana, o que se revela um desafio no momento de implementar políticas públicas para promover direitos humanos. Para lançar outra luz sobre esta questão, o trabalho analisou a importância da Antropologia do Desenvolvimento neste desafio, com fulcro, em especial, na crítica à noção de desenvolvimento sustentável unilinear, útil para demonstrar a limitação de se pensar em direitos humanos universais. O objetivo foi examinar o debate que permeia a compreensão universalista de direitos humanos e desenvolvimento diante da pluralidade de concepções do conceito de vida digna, a partir de situações concretas encontradas na Amazônia. Utilizou-se de abordagem qualitativa, que adotou

como procedimento metodológico pesquisa bibliográfica, documental e descritiva. Ao final, constata-se a pertinência da *postdevelopment theory*, que entende o desenvolvimento como um processo multilinear e pode-se confirmar a importância da alteridade e do reconhecimento da diferença para mediar o diálogo em situações de conflito entre o viver amazônico e a garantia da qualidade de vida.

**PALAVRAS-CHAVE:** Antropologia do Desenvolvimento; Direitos Humanos; Amazônia; Povos Indígenas.

### ANTHROPOLOGY AND HUMAN RIGHTS: ALTERITY IN RECOGNITION OF RIGHTS FOR INDIGENOUS PEOPLE

**ABSTRACT:** The guarantee of human rights to all individuals goes hand in hand with the idea of moral equality and dignified life, so that there are no arbitrary distinctions between individuals or groups. However, differences such as gender, age, income and customs can change the meaning of human dignity, which is a challenge when implementing public policies to promote human rights. In order to shed some light on this issue, the paper analyzed the importance of Development Anthropology in this challenge, with a special focus on the critique of the concept of unilinear sustainable development,

useful for demonstrating the limitation of thinking about universal human rights. The objective was to examine the debate that permeates the universalist understanding of human rights and development in the face of the plurality of conceptions of the concept of dignified life, based on concrete situations found in the Amazon. We used a qualitative approach, which adopted methodological procedures as bibliographic, documentary and descriptive research. In the end, the relevance of post-development theory, which understands development as a multilinear process, can be confirmed and the importance of alterity and recognition of difference can be confirmed to mediate the dialogue in situations of conflict between Amazonian living and the guarantee of quality of life.

**KEYWORDS:** Development Anthropology; Human rights; Amazon; Indigenous People.

## 1 | INTRODUÇÃO

A história da humanidade é repleta de situações em que indivíduos de determinados grupos ou países são tratados de forma discriminatória, simplesmente por destoarem de algum padrão estabelecido culturalmente. Em contraste, especialmente após a Segunda Guerra Mundial com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, houve uma crescente luta pelo reconhecimento normativo de direitos considerados básicos para que todo ser humano tenha uma vida digna.

A defesa de que todo ser humano possui direitos inalienáveis para que possa viver com dignidade caminha junto com a defesa de que todos são moralmente iguais. Entretanto, os seres humanos não são iguais em outros aspectos. Algumas circunstâncias, como gênero, idade, renda e costumes podem alterar o significado de vida digna.

Atribuir aos direitos humanos a universalidade pode gerar problemas, ao se considerar que nem todos os povos partilham do mesmo arcabouço histórico e nem os mesmos valores culturais. Até que ponto a constatação de que existe um grande número de concepções de vida digna, de formas de viver, de cultura e de valores prejudica ou atrapalha a defesa de que todos os seres humanos possuem direitos básicos?

Para responder a esta questão, num primeiro momento será apresentada a importância da proteção de direitos humanos num sentido universal. Em seguida será abordado o surgimento de crises na discussão sobre desenvolvimento (VIOLA RECASENS, 2000, p. 10), que levou à rediscussão sobre dignidade e qualidade de vida (GEERTZ, 1997; 2001). No quarto capítulo, a Antropologia do Desenvolvimento será examinada, para demonstrar como construir pontes para a proteção do ser humano, com base em exemplos encontrados na literatura que trata de indígenas na Amazônia (SIMONIAN, 2005; INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2015; PEDRAZZANI, LEITÃO, 2008), respeitando a proposta de que não pode haver uma única forma de desenvolvimento e de vida digna (GARDNER; LEWIS, 1996).

O objetivo deste artigo é examinar o debate que permeia a compreensão universalista de direitos humanos e desenvolvimento diante da pluralidade de concepções do conceito de vida digna, a partir de situações concretas encontradas na Amazônia.

Para viabilizar esta investigação, foi usada uma abordagem de natureza teórica. Para a operacionalização deste método foram utilizadas as técnicas metodológicas de pesquisa bibliográfica e descritiva, pesquisa documental e fichamento de textos. Trata-se de pesquisa qualitativa.

## 2 | OS DIREITOS HUMANOS NUMA PERSPECTIVA UNIVERSAL

Os direitos humanos são um conjunto mínimo de direitos necessários para que um indivíduo possa viver com dignidade. O seu exercício e a sua titularidade ficam condicionados à qualidade de ser humano, sendo indiferentes outros fatores, como idade, gênero, etnia ou religião.

Para Cançado Trindade (2009, p. 18-21) a experiência internacional em matéria de proteção dos direitos humanos tem revelado o consenso quanto à sua universalidade, concebendo tais direitos como inerentes à pessoa humana, independente da forma de organização política ou social. Isso se constata com a Declaração Universal dos Direitos Humanos de 1948, a adoção de dois Pactos de Direitos Humanos em 1966, a proliferação de instrumentos internacionais nos planos global e regional que visam proteger o ser humano.

Há, portanto, uma tendência de reconhecer alguns direitos como intrínsecos à condição de ser humano – e rejeitar práticas contrárias. Um exemplo é a afirmação que todos nascem livres e iguais, vedando a sociedade de castas e protegendo a propriedade privada.

O fato de muitos países serem signatários de tratados internacionais de direitos humanos não deve ser dissociado de um contexto mais amplo, como a busca pela legitimidade política na esfera internacional (RAMOS, 2012, p. 56-62).

Portanto, a crescente adesão de países a esta espécie de documento internacional se depara com desafios. Primeiro, porque persiste a dificuldade de não se ter conseguido a ratificação universal dos principais tratados internacionais de direitos humanos – o que dificilmente confere aos tratados internacionais o caráter universal. Ao passo que há dificuldade no plano interno, em que o Estado deve adequar o seu ordenamento jurídico ao disposto nos instrumentos internacionais (CANÇADO TRINDADE, 2009, p. 32-40).

Ainda assim, os direitos humanos são considerados direitos da mais alta relevância. Como carregam forte conotação de justiça (vida, liberdade, propriedade, qualidade de vida, autodeterminação dos povos, etc.), a melhor forma de enunciá-los tem sido por meio da elaboração de instrumentos internacionais, com força legal.

No entanto, a afirmação da dignidade humana como universal tende a encontrar barreiras na aplicação, por um fator relativamente simples: não há como saber como é vida digna num contexto abstrato. Assim, a reiteração da universalidade, ou de que todo ser humano tem o direito a viver com dignidade, não é suficiente para superar os problemas decorrentes da interpretação e da aplicação dos tratados internacionais, por não se saber bem o que é viver dignamente (abstratamente). Afirmar que todos têm o direito de viver com alguma qualidade de vida não resolve os problemas práticos da execução de políticas públicas ou de projetos que visam ao desenvolvimento.

Os direitos humanos foram construídos, em especial no ocidente, firmados na visão antropocêntrica do mundo com cunho ideológico liberal, que dita um roteiro com papéis definidos ao Estado, indivíduo, religião, comunidade e etc. Esta compreensão de mundo tende a julgar outros países, com visões de mundo diferentes, como inferiores ou que ainda precisam da implementação de políticas públicas para serem desenvolvidos.

É uma premissa com inclinação a rejeitar a diferença, com um fundamento que se apresenta como legítimo: melhorar a qualidade de vida de todos. Daí advém certa dificuldade em relação a rejeitar a universalidade da dignidade humana e aceitar regimes diferentes de uma democracia constitucional ocidental.

Com efeito, a ideia de que a pessoa, enquanto tal, tem direitos que ninguém pode lhe subtrair e que nem ele pode alienar nasceu como teoria filosófica. Posteriormente, foi acolhida pelo legislador e, por último, houve um movimento de internacionalização e de universalização dos direitos humanos, que ganhou força em 1948 (BOBBIO, 1992, p. 28- 30).

A universalização dos direitos humanos é, em muitos casos, apresentada como oposta ao relativismo cultural. Para Monsalve e Román (2009) existem contradições que rodeiam o significado e o alcance da dignidade humana, como a contradição entre seu caráter abstrato e seu caráter concreto e entre seu caráter universal e seu caráter particular.

Na linha de pensamento dos autores, a dignidade humana foi concebida como um imperativo geral que impõe que cada ser humano é um fim em si mesmo, sem que possa ser instrumentalizado. Todavia, não há conteúdo concreto ou prático, a ser preenchido com aspectos mais tangíveis da vida social e política de forma a tecer uma relação com o bem viver. Ou seja, o caráter abstrato e universal, de que todos têm direitos para viver com dignidade não se coaduna com o fato de que viver bem depende de fatores concretos e particulares.

Os arranjos políticos e jurídicos possíveis são os mais variados, sendo todos bem distantes dos encontrados em uma típica democracia ocidental liberal. O que mostra limites e entraves para a concepção universal da dignidade humana e, assim, possibilitar o seu aprimoramento. A imposição de políticas públicas ou sem consideração por particularidades locais são exemplos típicos de violação de direitos

humanos e de como a dignidade humana depende de um contexto específico para ser protegida.

Ou seja, é no momento da aplicação que a concepção universal mostra suas limitações. É preciso ir além do reconhecimento de direitos a todos os seres humanos de maneira igual, pois os direitos humanos carregam consigo a força de resistir à vontade da maioria e aos abusos estatais.

### 3 | A ALTERIDADE E O SURGIMENTO DE CRISES

O direito é saber local, como um complexo de caracterizações e suposições, histórias sobre acontecimentos, apresentadas por meio de imagens relacionadas a princípios abstratos (GEERTZ, 1997, p. 272-274). Portanto, o desafio contemporâneo para os direitos humanos guarda mais relação com o gerenciamento da diferença e o reconhecimento da alteridade, já que o assunto tem sido mais invocado justamente onde e quando menos funciona.

Assim, o reconhecimento desta diversidade tem levado ao questionamento da própria definição de desenvolvimento. O debate sobre este tema é antigo (VIOLA RECASENS, 2000, p. 10), mas as discussões ganharam espaço, principalmente, a partir da década de 1970, após anos de crescimento acelerado da produção econômica dos países industrializados.

Houve, antes disso, um período de crescente conscientização ambiental e social, de que o modelo de produção vigente causaria danos irreversíveis à vida em todas as suas formas. Já na década de 1970 ocorreu a crise do petróleo, tido anteriormente como inesgotável, causando recessão, inflação e desemprego em vários países. Por isso, o sonho de um progresso ilimitado começou a ruir, dando lugar a novos pensamentos e teorias. A partir da crescente sensibilidade ambiental dos anos 70, passou-se a pugnar pela inclusão da prudência no uso de bens naturais.

Assim, a Conferência de Estocolmo de 1972 foi a primeira conferência das Organizações das Nações Unidas que questionou a relação homem-ambiente. Em seguida, em 1987 foi publicado o Relatório Brundtland, intitulado “Nosso Futuro Comum”, que qualificou o desenvolvimento como sustentável quando este satisfaz as necessidades presentes gerações, sem comprometer a capacidade das futuras de suprir suas próprias necessidades, consolidado na Conferência das Nações Unidas sobre o Ambiente e Desenvolvimento, em 1992 (Rio 92). Em 2012, ainda no Rio de Janeiro, a Conferência das Nações Unidas sobre Desenvolvimento Sustentável é realizada para renovar o compromisso político com o desenvolvimento sustentável.

Conforme ensina Sachs (2002, p. 35-86), o desenvolvimento sustentável é multidimensional, sendo necessário atender simultaneamente aos critérios de relevância social, prudência ecológica e viabilidade econômica.

Entretanto, esta visão de desenvolvimento endossa a imprescindibilidade de

se atender ao critério econômico e acaba reforçando a ideia de que é necessário crescimento econômico para ser desenvolvido, mantendo a dicotomia desenvolvido/em desenvolvimento.

Acontece que a economia de mercado não digere muito bem as consequências do processo produtivo, chamadas de externalidades negativas. Para Leroy (2010, p. 97) o mercado não internaliza a ideia de que alguns bens naturais são insubstituíveis e não devem ser protegidos via o sistema de preço.

De acordo com Escobar (2005), o discurso desenvolvimentista é incapaz do pensamento crítico e de transcender a historicidade ocidental para redefinir o que é desenvolvimento, como um conjunto particular de relações de poder discursivas que constroem uma representação própria, capitaneado por movimentos sociais. Isto pode libertar as sociedades do imaginário do desenvolvimento acrítico.

No desenvolvimento há um processo histórico, em que bens naturais locais, investimentos exógenos, capacidade adaptativa da população, organização institucional e nível tecnológico podem conduzir aos mais variados resultados. Portanto, nem o desenvolvimento ou o que pode ser chamado de subdesenvolvimento são fatalidades. Na verdade, são processos históricos próprios multilineares, pois tantas variáveis tornam impossível adotar uma única fórmula de sucesso.

Na esteira da lição acima, muitos antropólogos têm se debruçado especificamente para estudar o desenvolvimento. Nesse passo, tem questionado a própria base da concepção de desenvolvimento, construindo alternativas para repensar o tema.

#### **4 | ANTROPOLOGIA DO DESENVOLVIMENTO E POVOS INDÍGENAS**

A Antropologia do Desenvolvimento tem por objeto a observação de implantação de projetos de desenvolvimento, identificando atores, estratégias e relações de dominação e subordinação.

Este objeto a torna seminal para compreender o desenvolvimento e avaliar políticas ou projetos de desenvolvimento, propondo soluções ou caminhos alternativos.

A Antropologia é o resultado de uma historicidade específica, seja a cultura e ciência ocidental, seja a adoção de padrões epistemológicos próprios, para a compreensão do ser humano. Logo, é necessário instituir a legitimidade e compreensão da lógica do outro sem invalidar a nossa, visto que ambas têm o seu valor e o seu espaço.

Desta forma, não é necessário rejeitar o conceito de desenvolvimento ou de vida digna. O que é imprescindível é considerar que cada sociedade, ao exercer seu direito à autodeterminação, defina os seus problemas, seus objetivos e o que é qualidade de vida, progresso e desenvolvimento em seus próprios termos (KIPLER, 2010, p. 6).

Há, em certos termos, uma sinergia entre a rejeição da imposição de um único conceito de desenvolvimento com o fortalecimento da participação social em atividades políticas para definir o futuro e o progresso consoante a comunidade local (ESCOBAR, 2005, p 47-48).

É interessante notar como esta abordagem desconstrói padrões, como desenvolvido/em desenvolvimento; civilizado/selvagem; superior/inferior. É uma desconstrução que enseja uma reconstrução, sob novos ângulos e perspectivas.

Estas perspectivas permitem valorizar o conhecimento tradicional, por vezes considerado de menor importância, sem rigor científico ou simplesmente chamado de senso comum, mas que é construído com base em conceitos sensíveis e, portanto, mais concretos, que reordenam realidade para atribuir sentido às coisas.

O que se pretende aqui, a partir da crítica à noção de desenvolvimento é explorar alguns casos encontrados na Amazônia que materializam a divergência no pensamento do que é viver com dignidade. Os povos indígenas e as populações tradicionais amazônicas possuem particularidades que vão desde a transmissão de sua cultura, até a sua relação com a terra, passando pela forma de produção.

Estes exemplos tornam mais claro que a compreensão do desenvolvimento e de vida digna deve ser repensada. Em síntese, os teóricos da Antropologia do Desenvolvimento, como Escobar (2005), Viola Recasens (2000) e Gardner e Lewis (1996) apontam alguns alicerces, que podem ser condensados da seguinte maneira:

1. O desenvolvimento e a vida digna devem ser definidos pela própria comunidade. Logo, são rejeitadas as políticas públicas impostas de “cima para baixo”, sem levar em consideração fatores socioculturais;
2. Ao lado da participação das comunidades locais, o Estado possui responsabilidade em proteger grupos minoritários, incluindo as suas áreas tradicionalmente ocupadas;
3. A comunidade local pode se organizar, utilizando os meios institucionais para salvaguardar seus direitos, que incluem estilo de vida e modo de produção, que podem se mostrar incompatíveis com a economia de mercado.

É válido considerar que nestes três itens está a garantia da existência da diferença e da construção da alteridade. Assim, cada exemplo a seguir, a ser retratado de maneira sucinta e objetiva, evidenciará um desses três eixos citados acima. Muito mais do que soluções prontas, os antropólogos que estudam o desenvolvimento trazem novas utopias e novas possibilidades. É nesse sentido que estes breves casos devem ser compreendidos.

#### **4.1 Grupo indígena Asuriní e políticas públicas em Tucuruí-PA**

Ao estudar os impactos etnoambientais na terra indígena Trocará, localizada no município de Tucuruí-PA e pertencente ao grupo indígena Asuriní, Pedrazzani e Leitão (2008, p. 1-15) relatam um pouco das práticas sociais tradicionais deste grupo

indígena. Os autores utilizaram o método antropológico de observação direta da vida social do grupo, com coleta de dados etnográficos e demográficos e realização de entrevistas não estruturadas com os moradores mais antigos.

A história do grupo Asuriní foi modificada pela implantação de grandes projetos em Tucurí-PA, apesar de que já havia contato entre a população indígena ali residente com não-índios desse o século XVII, para explorar produtos como cravo, canela e castanhas.

Entretanto, foi no séc. XX, com a exploração do caucho e da castanha, que alterou a região com a atração de imigrantes e o conseqüente aumento populacional. A importância da exploração da castanha levou à construção da Estrada de Ferro Tocantins, sem consultar a população indígena, para facilitar o transporte da castanha. Apenas na década de 1970 foram iniciados os estudos para demarcação da terra indígena, concluída em 1982.

Segundo Pedrazzani e Leitão (2008, p. 5-8), até por volta de 1980, os indígenas ainda se organizavam aos moldes dos padrões tradicionais, ocupando diferentes pontos no território, como se fossem pequenas aldeias. Contudo, em 1982, foram incentivados a viverem todos juntos.

A criação de infraestrutura e a execução de grandes obras (sem consulta ou informação aos Asuriní) afetou sobremaneira o modo de viver deste grupo, com a crescente pressão e ocupação de suas terras, bem como invasão para caçar e pescar. Nem o meio de transporte fluvial escapou de se ser alterado, para privilegiar a via terrestre.

Com base no referencial apresentado, políticas públicas deveriam, além de garantir a participação da população Asuriní em sua formulação, assegurar que o estilo de vida tradicional possa ser preservado, nos termos da comunidade. Pode ser que alguns costumes sejam deixados de lado (como caça e pesca, construção de suas habitações, meio de transporte), mas a opção deve ser deles.

#### **4.2 Terra do Meio e povos indígenas**

O Instituto Socioambiental (2015, p. 4-8) publicou um estudo sobre a chamada Terra do Meio, situada no sudoeste do Pará, entre os rios Xingu e Iriri, que hoje conta com áreas reconhecidas como unidades de conservação e terras indígenas. Com os projetos de ocupação traçados a partir da década de 1970 para a Amazônia, a Terra do Meio torna-se uma frente de expansão.

Nessa região residem diversos povos indígenas como os Araweté, Assurinís e Xikrin, bem como comunidades tradicionais.

Durante a década de 1990 houve pressão predatória sobre a floresta, que arrefeceu após a criação de Unidades de Conservação, mas retornou com a chegada de grupos madeireiros, interessados em explorar ilegalmente a floresta.

A implantação da usina hidrelétrica de Belo Monte tem impactos significativos

no mosaico da Terra do Meio, pois os povos tradicionais têm sofrido ameaças e agressões na luta pelos recursos florestais com as madeiras (INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL, 2015, p. 12).

Neste caso, há a violação aos direitos dos povos indígenas e comunidades ribeirinhas pela devastação florestal, que afeta o modo de produção destas populações. De acordo com o Instituto Socioambiental (2015, p. 13), algumas das matas mais bem preservadas da região coincidem com territórios ocupados por povos indígenas e comunidades ribeirinhas, visto que há uma ligação entre as características do modo de vida desses grupos, construído ao longo de gerações, e os resultados positivos na conservação do território.

De todo o modo, o Instituto Socioambiental (2015, p. 10) faz a ressalva, que além da atuação de madeiras ilegais, conflitos são gerados no desrespeito por parte do Estado aos direitos de povos e comunidades tradicionais, quando estabelecem unidades de conservação de proteção integral em seus territórios tradicionalmente ocupados, ou quando se omite em relação à realocação de colonos.

#### 4.3 Conhecimento tradicional e direito autoral

Por fim, há um último estudo digno de nota, sobre conhecimento tradicional de populações indígenas na Amazônia, direito autoral e biopirataria. Ao examinar o tema, Simonian (2005, p. 61), explica que é preciso discutir o conceito de biossociopirataria, mais complexo, portanto, que o de biopirataria. Em termos simples, pode-se afirmar que a biopirataria ocorre quando um produto da biodiversidade de um local é levado sem autorização para ser explorado economicamente. Porém, em alguns casos há a exploração de saberes e tecnologias de populações tradicionais, a exigir um conceito mais amplo, que seria o de biossociopirataria.

O conhecimento tradicional abarca o manejo relacionado a certos produtos como tintas, habitações, resinas, temperos, alimentos, venenos e remédios, dentre outros, que podem ser apropriados indevidamente das mais variadas formas, como ausência de remuneração pela exploração ou remuneração aquém do valor real, contratos não assinados, etc. As histórias de biossociopirataria na Amazônia são inúmeras, cabendo destacar os Kayapó, com produção de óleo de castanha, no Pará; os Urueu-Wau-Wau e Amondawa em relação à planta *tike-uba*, que serve como anticoagulante; e a exploração do cupuaçu e do açaí para atender ao mercado nacional e internacional (SIMONIAN, 2005, p. 60-73).

Nos casos citados as comunidades tradicionais não são compensadas adequadamente por seus saberes, o que tem levado a questionamentos, por meio de demandas judiciais, diplomáticas, campanhas em defesa dos interesses dessas populações, que, em parte, desconhece as implicações desse processo, que remonta aos tempos coloniais e a sua complexidade, que implica em apropriação indevida de recursos, desrespeito de direitos, inclusive os decorrentes de saberes e tecnologias

(SIMONIAN, 2005, p. 73).

Tem havido, assim, uma comoditização dos conhecimentos, saberes e bens naturais de populações tradicionais, que é incompatível com a sua forma de viver, em que há forte interconexão ecológica e cultural, a impedir a produção em escala para atender ao mercado e a exigir a garantia de seus direitos.

Outra questão interessante, é que o conhecimento tradicional pertence à comunidade e não a um único indivíduo. Este caso expõe uma particularidade: em alguns casos, dentre de certos limites, não há óbice para a comercialização de certos bens naturais, desde que fique assegurada uma justa compensação à população indígena e que se respeite seu modo de produção.

## 5 | CONCLUSÃO

Não é possível simplificar o mundo para se ter apenas uma única noção de vida digna e, conseqüentemente, é preciso saber como reconhecer o “outro”, as diferenças, ou, resumo, a alteridade, permitindo aprimorar o processo de planejamento e de elaboração de políticas públicas com vistas ao desenvolvimento.

Nessa linha de raciocínio, o princípio de proteção universal do ser humano não precisa ser abandonado, devendo ser privilegiada a busca pelas mais variadas formas de desenvolvimento. O mundo não é estático e passível de ser dividido em categorias estanques.

Há, portanto, intrínseca à ideia de desenvolvimento, um processo histórico, construído de forma multilinear, sobre o qual incidem uma gama de fatores, que podem ir de acesso a recursos naturais à organização institucional. Portanto, não há uma única fórmula de sucesso e nem fatalidades. A Antropologia do Desenvolvimento abre portas para novas ideias, novos valores, maior autonomia e pluralismo.

Essa postura pode não responder a todas perguntas, mas apresenta novos questionamento e, conseqüentemente, novas possibilidades para tratar de direitos humanos e desenvolvimento.

## REFERÊNCIAS

BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Rio de Janeiro: Campus, 1992.

CANÇADO TRINDADE, Antônio Augusto. O legado da declaração universal dos direitos humanos e sua trajetória ao longo das seis últimas décadas (1948-2008). In: GIOVANNETTI, Andrea (Org.). **60 anos da declaração universal dos direitos humanos: conquistas do Brasil**. Brasília: Fundação Alexandre Gusmão, 2009, p. 13-46.

ESCOBAR, Arturo. Imagining a post-development era? Critical thought, development and social movements. In: EDELMAN, Marc; HAUGERUD, Angelique. (Ed.). **The anthropology of development and globalization: from classical political economy to contemporary neoliberalism**. Malden: Blackwell Publishing, 2005, p. 20-56.

GARDNER, Katy; LEWIS, David. The anthropology of development. In: EDELMAN, Marc;

HAUGERUD, Angélique. (Ed.). **Anthropology, development and the post-modern challenge**. London: Pluto Press, 1996, p. 50-76.

GEERTZ, Clifford. **O saber local**: novos ensaios em antropologia interpretativa. Petrópolis: Vozes, 1997.

INSTITUTO SOCIOAMBIENTAL. **Rotas do saque**: violações e ameaças à integridade territorial da Terra do Meio (PA). São Paulo, 2015.

LEROY, Jean Pierre. Amazônia: território do capital e território dos povos. In: ZHOURI, Andréa; LASCHEFSKI, Klemens. **Desenvolvimento e conflitos ambientais**. Belo Horizonte: UFMG, 2010, p. 92-113.

MAZZA, Willame; COSTA, Marcelo. Multiculturalismo: entre o Universalismo e o Relativismo dos Direitos Humanos. **Revista Jurídica da Presidência**, Brasília, v. 18, n. 115, p. 387-408, Jun./Set. 2016.

MONSALVE, Viviana Bohórquez; ROMÁN, Javier Aguirre. As tensões da dignidade humana: Conceituação e aplicação no Direito Internacional dos Direitos Humanos. **Sur – Revista Internacional de Direitos Humanos**, São Paulo, vol. 6, n. 11, p. 40-63, 2009.

PEDRAZZANI, Gabriel; LEITÃO, Wilma. O povo Asuriní da terra indígena Trocará (PA): políticas públicas e os impactos etnoambientais da UHE Tucuruí. In: **26ª Reunião Brasileira de Antropologia - Desigualdade na Diversidade**, Porto Seguro, 2008, p. 1-15.

RAMOS, André de Carvalho. Avanços e recuos: a universalidade dos direitos humanos no século XXI. In: COSTA, P. S. W. A. **Direitos humanos em concreto**. Curitiba: Juruá, 2008, p. 69-88.

SACHS, Ignacy. **Caminhos para o desenvolvimento sustentável**. Rio de Janeiro: Garamond, 2002.

SIMONIAN, Ligia. Saber local, Biodiversidade e populações tradicionais: perspectivas analíticas, limites e potencial. In: MOREIRA, Eliene; Belas, Carla; BARROS, Benedita (Org.). **Anais do seminário saber local/interesse global**: propriedade intelectual, biodiversidade e conhecimento tradicional na Amazônia. Belém: CESUPA, MPEG, 2005, p. 59-93.

VIOLA RECASENS, Andreu. La crisis do desarrollismo y el surgimento de la antropología del desarrollo. In: \_\_\_\_\_. (Org.). **Antropología del desarrollo**. Barcelona: Paidós, 2000, p. 9-64.

## CRIME DE VILIPÊNDIO: O DIREITO À MEMÓRIA DE PESSOAS FALECIDAS E SUA VIOLAÇÃO PELAS REDES SOCIAIS

### **Lorena Almeida Vieira**

Advogada, Formada em Direito pela Faculdade Metropolitana da Amazônia, Belém, Brasil.

### **Rodrigo Oliveira Santana**

Advogado, Doutorando em Sociologia pela Universidade de Coimbra, Coimbra, Portugal.

**RESUMO:** Este estudo está relacionado ao comportamento de indivíduos no meio social que utilizam tecnologias e meios de comunicações modernos para produzir e/ou propagar imagem de pessoas em estado falecido, configurando, possivelmente, o crime de vilipêndio. Diante disso, objetivou-se demonstrar que, apesar do falecimento, a pessoa continua a possuir direitos inerentes à condição humana e que devem ser resguardados. Evidenciou-se como a tecnologia, precisamente as redes sociais, ajuda na divulgação de fotos a ponto de, aparentemente sob impunidade, afetar direitos inerentes à condição humana da pessoa já falecida. Concluiu-se que, efetivamente, o falecido também é digno de direitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Vilipêndio. Falecido. Comunicação. Tecnologia.

**ABSTRACT:** This study is related to the behavior of individuals in the social environment who use modern technologies and means of communication to produce and/or propagate the

image of deceased persons, possibly forming the crime of vilification. In view of this, the objective was to demonstrate that, despite the death, the person continues to have inherent rights to the human condition and that must be safeguarded. It was evidenced that how technology - precisely, social networks - helps in the dissemination of photos to the point that, apparently under impunity, affect rights inherent to the human condition of the deceased person. It was concluded that, in fact, the deceased is also worthy of rights.

**KEYWORDS:** Vilification. Deceased. Communication. Technology.

### 1 | INTRODUÇÃO

Abordaremos neste trabalho condutas que recaem sobre pessoas que perderam suas vidas e, mesmo diante de uma fatalidade, sua imagem e dignidade são, muitas vezes, rapidamente dissipadas no estado em que se encontram, chegando às mãos de parentes por intermédio dos modernos sistemas de informação.

Ocorre que no contexto contemporâneo vivido pela sociedade, a qual usufrui as mais avançadas tecnologias, percebe-se um comportamento desgovernado por parte de usuários, interferindo, de alguma forma, nos

direitos das vítimas, tal como, de modo exemplificativo, à imagem e à dignidade.

Em noticiários e participação nas redes sociais, nota-se que esse ato é comum àquelas, por exemplo, de violências, acidentes de trânsito ou aéreo e dentre outros, o que, geralmente, ocasiona a perda da vida. No que concerne o falecimento da pessoa que tem suas imagens divulgadas nas redes sociais, há de se direcionar, a depender do caso, ao crime de vilipêndio ao cadáver, que tem sua tipificação penal prevista no art. 212 do Código Penal Brasileiro.

Nessa conjuntura, faz-se necessário explicar que o direito à imagem, à honra e à dignidade também deve ser resguardado ao morto e, por conseguinte, à família, isto porque, com tantas condutas exacerbadas percebidas em noticiários e em redes sociais, crê-se que o direito em questão é um tanto desconhecido pelos praticantes desse ato.

Destarte, com a modernização dos meios eletrônicos, incluindo a informática, percebeu-se que o comportamento social ultrapassa os limites da liberdade, com o emprego de condutas que atribuem à dignidade humana, inclusive daqueles que já morreram, qualidades negativas.

Assim, na hipótese de vilipêndio ao cadáver, atingirá, principalmente, os parentes que sofrem não apenas com a perda de um familiar, como também ao deparar-se com as imagens compartilhadas, muitas vezes de forma pejorativas. No dia a dia, membros da sociedade que se envolvem em uma eventualidade fatal, tornam-se vítimas passíveis a comportamentos alheios, no que diz respeito à produção e divulgação de suas imagens, por meio, de aplicativos de conversas e redes virtuais, dentre outros, além da própria mídia que, por costume, estampa esses fatos nos jornais impressos, televisivo e virtuais.

Dito isso, objetivou-se demonstrar que, apesar do falecimento, a pessoa continua a possuir direitos inerentes à condição humana e que devem ser resguardados. Objetivo este oriundo de um problema em que se indaga: “Quais são as consequências decorrentes da prática de vilipendiar pessoas falecidas, por meio do compartilhamento, nas redes sociais, de imagens ou vídeos registrados em seu momento pós-morte?”.

## **2 | DIREITOS PERSONALÍSSIMOS E SUA EXTENSÃO À PESSOA FALECIDA**

No Brasil, a proteção aos direitos personalíssimos da pessoa humana teve início com a chegada da Constituição Federal de 1988, principalmente com a adoção do Princípio da Dignidade Humana, sendo objeto de tutela a vida, a integridade física e moral, a honra, a imagem, a liberdade, a vida privada, a intimidade, a autoestima e dentre outros (FERDINANDI, 2006).

No que tange à dignidade da pessoa humana, está dentre os principais princípios constitucionais e, segundo Piovesan (2004, p.92) “consagra-se, assim,

dignidade da pessoa humana como verdadeiro super princípio a orientar o Direito Internacional e o Interno.”

Destarte, assim como a Carta Magna, a legislação penal e civil elenca quais os direitos inerentes à personalidade humana e que podem se estender à pessoa falecida. No entanto, é imprescindível que, antes de tudo, traga à vista quais os direitos que se referem à personalidade da pessoa com vida, para, então, demonstrar sua extensão ao falecido.

Assim, à luz da Constituição Federal de 1988, é possível extrair aqueles que são resguardados a todo e qualquer ser humano - independente do estado vital - conferindo na hipótese de desrespeito, possibilidade de indenização material e/ou moral. Nesta linha, em seu art. 5º, inciso X, está previsto que “são invioláveis a intimidade, a vida privada, a honra e a imagem das pessoas, assegurado o direito a indenização pelo dano material ou moral decorrente de sua violação” (BRASIL, 1988).

No que concerne aos direitos civis, pode-se constatar que, apesar da cessação dos direitos, extintos pela morte, o cadáver continua, assim mesmo, a deter direitos de personalidade, os quais não serão exercidos pelos familiares, no entanto estes poderão pleitear o fim do ato violador, pois, sofrendo, o falecido, transgressão a essas prerrogativas, estabelece o artigo 12, parágrafo único do Código Civil, que terá a família do morto legitimidade para reclamar em juízo, visando:

Art. 12 Pode-se exigir que cesse a ameaça, ou a lesão, a direito da personalidade, e reclamar perdas e danos, sem prejuízo de outras sanções previstas em lei. Parágrafo único. Em se tratando de morto, terá legitimação para requerer a medida prevista neste artigo o cônjuge sobrevivente, ou qualquer parente em linha reta, ou colateral até o quarto grau (BRASIL, 2002).

Sobre o assunto, ressalta Diniz (2005, p. 122-123) que tais direitos não se transmitem com a morte, uma vez que eles “nascem e se extinguem ope legis com o seu titular, por serem dele inseparáveis. Deveras, ninguém pode usufruir em nome de outra pessoa bens como a vida, a liberdade, a honra, etc”. Numa apreciação à literatura argentina, Cifuentes (1995) segue o entendimento, ao se referir à honra, de que a personalidade é um bem intrinsecamente enlaçado ao homem, que nasce com ele e, por isso, não se pode renunciar um bem considerado inato, fundamental e vitalício, seja quem for essa pessoa.

Outrossim, sob a análise de Cupis (2004, p.58) “os direitos da personalidade não podem ser eliminados por vontade de seu titular – é o que costuma exprimir-se, geralmente dizendo que os direitos da personalidades são irrenunciáveis”. Para Bertoncelo e Pereira (2009) uma pessoa, ainda que tenha perdido a vida, não deixa de ter direitos seus protegidos no que diz respeito à honra, à imagem, intimidade e integridade física, isto é, direitos inseparáveis da dignidade humana.

Em outras palavras, entende-se que o falecimento não é critério à cessação dos direitos, pelo que, alguns deles, estendem-se após a morte, o que significa que

o “*de cuius*”, é escorado contra qualquer ofensa ilícita, ou ameaça, à personalidade física e moral que existia em vida e que continua depois da morte.

## 2.1 Evolução da proteção ao falecido

É certo que muito se pensa, ainda nos dias atuais, que os direitos da personalidade são aplicáveis somente às pessoas com vida e, alguns, às pessoas jurídicas, como por exemplo, o uso indevido do nome. Neste subitem será abordado como os direitos personalíssimos da pessoa falecida solidificaram-se na sociedade com o passar do tempo.

Conforme demonstrado alhures, anteriormente à Constituição de 1988, não se encontrava na legislação brasileira amparo perante a afronta aos direitos da personalidade, tampouco havia dispositivo que tratasse acerca do falecido. Ao comparar a Carta Magna atual com a de 1967, verifica-se que esta em nada privilegiava o caráter personalíssimo da pessoa, sendo a partir da Constituição contemporânea que foi transmitida a preocupação em proteger a dignidade.

Quando se trata de proteção dentro da esfera civil, os direitos estendidos ao morto em virtude de ultrajes à personalidade tiveram início com a criação da Lei Nº 10.406/2002 que vigora atualmente, sendo expressamente previsto nos artigos 12 e 20 (BRASIL, 2002).

No campo de ação penal, os direitos relativos aos mortos foram inseridos a partir do Código Penal de 1890, no capítulo que tratava “da violação das Leis de inumação e da profanação dos túmulos e cemitérios” no qual dispunha do enterro fora dos regulamentos sanitários ou do transporte do cadáver para fora do cemitério. Igualmente, previa a penalização pelos atos de profanar, de praticar desacato que desrespeite o morto, ou ainda violar ou corromper as sepulturas (BRASIL, 1890).

Já se notava também o anseio pela personalidade do indivíduo morto, conforme o Título XI que estabelecia “Dos Crimes contra a Honra e a boa fama” e capitulava sobre a Calúnia e a injúria, sendo regulamentados no art. 324 esses insultos relacionados à sua memória, podendo, neste caso, o cônjuge, ascendentes, descendentes ou irmãos prestar queixa (BRASIL, 1890).

No ano de 1932, foi aprovada a consolidação das Leis Penais, por meio do Decreto nº 22.213 de Dezembro de 1932 (BRASIL, 1932), de autoria do Desembargador Vicente Piragibe, vigorando até o início da legislação que vige no Brasil, o Código Penal de 1940.

Com a promulgação deste último código, o que se nota é a permanência dos direitos relativos ao morto, acrescentando de outros tipos penais como a perturbação de cerimônia funerária, destruição ou ocultação do corpo além da tipificação do Crime de Vilipêndio pela ação desrespeitosa contra cadáveres conforme seu art. 212 (BRASIL, 1940).

## 2.2 Do direito à dignidade, à memória, à honra e à imagem da pessoa falecida

Como já demonstrado, os direitos da personalidade estão intimamente atrelados à dignidade. Nesse sentido, o Código Civil, art. 11, leva à interpretação de que tal garantia tem força personalíssima, sendo vedada sua transmissão e renúncia, uma vez que “Com exceção dos casos previstos em lei, os direitos da personalidade são intransmissíveis e irrenunciáveis, não podendo o seu exercício sofrer limitação voluntária” (BRASIL, 2002).

Nessa perspectiva, o direito admite proteção de modo a inibir que possíveis violações atinjam essa garantia. Isto pode ocorrer com a possibilidade prevista em lei para pleitear, em juízo, por danos e perdas, como dispõe o já mencionado, nos subcapítulos anteriores, art. 12 do código. Seguindo a leitura deste artigo, em seu parágrafo único, conhece-se a extensão do direito, o qual é prorrogado à pessoa falecida, dando, no entanto, a oportunidade não mais a esta, mas sim aos parentes que sobrevivem.

Relativamente à honra, a concepção desta palavra que deriva do latim, tem a ver com “a própria dignidade de uma pessoa, que vive com honestidade e probidade, pautando seu modo de vida nos ditames da moral” (MARQUES, 2010).

Para Bittar (1995), dentro do direito, o bem jurídico protegido é a reputação ou até mesmo a opinião pública, pela qual é possível de alcançar a paz coletiva, bem como o resguardo da dignidade.

Consoante ao sábio entendimento de Diniz (2010), a definição de honra leva em conta dois aspectos, o subjetivo e o objetivo. O primeiro combina com os termos supracolocados que se atêm, mais uma vez, à dignidade que surge a partir das virtudes da pessoa. O segundo vai mais além e associa à boa reputação a qual poderá ser lesada pelo simples ato de ser injuriada, caluniada ou difamada.

Quando a questão chega à afronta moral, Silva (2000) por considerar a honra como algo que está fundada em alguns valores - as virtudes do homem - expõe que o fato da ausência do corpo físico não é o suficiente para suprimir a agressão.

No tocante à imagem, Diniz (2010) remete à ideia, num primeiro momento, de sentido atributivo, isto é, características interligadas em um contexto social, em que o indivíduo é visto como pai de família, como profissional e dentre outros. Ademais, trata-se de um retrato, dispondo aspectos físicos da pessoa. Por fim, cita a imagem científica que está relacionada ao DNA (Ácido Desoxirribonucleico) do homem.

Para Moraes (1972) a imagem vai além do que se imagina como tal, ou seja, não se trata apenas do aspecto físico de uma pessoa, mas um simples gesto, por exemplo, poderá ser utilizado para fazer analogia a alguém.

Na acepção de Azevedo (2001), o direito à própria imagem é uma garantia fundamental ao homem que, apesar de ser indisponível, pode ser relativizada para fins de proveito financeiro. Ainda para esta autora, quando a imagem alheia é usada sem a autorização do titular, ou quando extrapola os limites do que fora permitido,

sobrevém uma violação ao direito à imagem.

No século XXI, sua influência se transformou no mais evidente dos Direitos de Personalidade a partir do alarmante crescimento nos meios de comunicação, tecnológicos, de captação e de reprodução, sendo rapidamente divulgada nas redes sociais, realidade esta que torna o sujeito mais exposto às transgressões (SILVA, 2011).

A legislação civilista, em seu artigo 20 (BRASIL, 2002), prevê a possibilidade de divulgação de imagens pessoais, desde que autorizadas pelo titular, sob pena de indenização, prevendo, ainda, para o caso de uso indevido de imagem de pessoa falecida, legitimidade aos familiares da vítima, como dispõe o parágrafo único desse dispositivo.

Ressalta-se, entretanto, que o STF julgou procedente a ADI 4815, declarando inexigível a prévia autorização para publicação de biografia, dando nova interpretação ao artigo supracitado, que o torna em concordância aos direitos fundamentais, dentre eles a liberdade de expressão da atividade intelectual, artística, científica e intelectual, independente de licença prévia, no que se refere às obras biográficas literárias ou audiovisuais.

Trazendo a questão do cadáver e com base na sapiência do ilustre doutrinador Szaniawski (1993), a tutela estendida ao morto é notada no momento em que expressa a admissibilidade de proteção aos direitos à imagem, incluindo à memória do falecido, através de seus parentes. Nota-se que não é qualquer ato que arrastará consequências vilipendiosas contra a figura do cadáver ou para o âmago familiar. Assim, antes de tudo, é importante a análise concreta do caso para só então identificar a conduta como um ato propício de responsabilidade.

Aos parentes do morto, tratando-se de um direito familiar, diferente do tratamento que se dá às partes separadas do próprio corpo, e possui conotações e natureza de um direito de propriedade. O direito ao cadáver diz respeito ao próprio defunto, à sua memória, pois em certas ocasiões podem ocorrer atentados à memória do morto. Vamos encontrar situações em que são praticados atos contra o corpo do morto mesmo que o indivíduo nada tenha consentido em vida ou como ato de última vontade, e que não vêm a se constituir em violação ao respeito à memória do morto, nem injúria contra seus parentes que lhe sobreviveram. Enquadram-se, nesta espécie hipóteses em que necessário é o estudo e o exame de certos órgãos atingidos por doenças, buscando o legislador as causas que provocaram a degeneração e a morte do indivíduo (SZANIAWSKI, 1993, p. 303).

Compreende-se, que a injúria ocorre quando se propaga a imagem, imputando-lhe condições que ofendam a honra, a fama do indivíduo, ou mesmo, seja um ato desrespeitoso. Eis o momento em que vem a pergunta: tratariam os parentes como sendo uma conduta desrespeitosa a produção e exposição de imagens de cadáveres de seus entes queridos?

Ao analisar o tema fora do Estado brasileiro, tomando como base Portugal, Silva (2011) posiciona-se de que tanto fora como dentro desse país, o Direito à Imagem, assim como a maioria daqueles referentes à Personalidade, está sujeito à

discussão. Assim, ainda Silva (2011) expressa que determinados autores integram a imagem como parte do Direito à honra das pessoas. Outros, por sua vez, os franceses a veem como um corpo do Direito à intimidade, pela qual o uso indevido ou ilícito da imagem de outrem exprime um dano ao íntimo.

O direito à imagem é demarcado no artigo 79 do Código Civil Português, sendo instituído que a exposição da imagem de alguém para fins comerciais, depende da autorização deste. Todavia, esse direito não é absoluto, vez que estabelece que quando decorre de fatos ocorridos publicamente esse direito poderá ser relativizado no que concerne à permissão (PORTUGAL, 1966).

Deveras há de se considerar que os direitos até aqui expostos têm um valor muito nobre para a legislação moderna, mormente porque estabelece elo à dignidade humana, o que faz o Estado tomar a frente, com a aplicação de medidas protetivas e punitivas, o que poderia, quiçá, inibir esse tipo de comportamento.

### **2.3 Proteção penal aos direitos personalíssimos extensivos à pessoa falecida**

Conforme já ficou demonstrado, há uma forte e justa preocupação do Estado em relação aos danos lançados sobre a personalidade de alguém, incluindo os mortos. Sendo assim, além de oferecer suporte por meio de responsabilização civil, embasada nos direitos constitucionais expressos, dedica-se também em resguardar tais prerrogativas pela esfera penal.

Embora, na visão de uns, em consonância com o direito civil, a personalidade termine com a morte, o direito penal parece ir mais além, independente da hermenêutica dada à legislação civilista, isto é, se os direitos personalíssimos findam ou não com o falecimento da pessoa. Portanto, verifica-se que existem proteções – não à pessoa falecida em si - mas à sua honra, ao seu caráter, inclusive, no que diz respeito a sua memória.

Sendo assim, determinados atos que venham incidir sobre o indivíduo falecido poderão inserir-se no crime previsto no Art. 212 do Código Penal. O sentimento de respeito pelos mortos é tutelado neste, e dentre outros tipos legais, quando da imputação de qualidades humilhantes para com o de cujus. Nesse sentido, o artigo trata como vilipêndio a cadáveres ou as suas cinzas, sendo suscetível de penalidades: “Vilipendiar cadáver ou suas cinzas: pena - detenção, de um a três anos, e multa” (BRASIL, 1940).

Além disso, prevê a legislação penal amparo àquelas que são vítimas de comentários maldosos que maculam a dignidade da pessoa como sugere o artigo 138, dispondo que “alguém, imputando-lhe falsamente fato definido como crime”, atribuindo a pena de seis meses a dois anos de detenção (BRASIL, 1940).

O conceito de vilipêndio a cadáver, no pensar de Diniz (2010), trata-se do crime atribuído ao sentimento de respeito ao falecido e que se forma a partir de uma ofensa ao cadáver ou às suas cinzas. Diante disso, compreende-se que não é qualquer conduta de per si que consistirá neste crime. É necessário o ato apoiado em um

sentido negativo dirigido ao caráter do indivíduo.

Em se tratando da legislação portuguesa, também abre-se espaço para o desacato à memória daqueles já sem vida. Nesses termos, o artigo 185 do Código Penal Português institui medidas punitivas a quem profanar gravemente a sua memória. O referido artigo direciona ainda a outros dois que tratam da difamação (artigo 180) e da publicidade e calúnia (artigo 183). Salienta-se dentre deste último o nº 1, alínea “a”, que corresponde ao ato praticado por meios que facilitam a divulgação, bem como o nº 2 aplicável para os crimes cometidos mediante os meios de comunicação social (PORTUGAL, 1982).

O assunto vem à tona quando se coloca as condutas que configuram o crime mediante a utilização de itens tecnológicos modernos - celulares e computadores, por exemplo – e de seus aplicativos de conversas, e-mail e outros, bem como das diversas redes sociais que surgem. Desta forma, indicaria ato típico o mero compartilhamento de imagens pejorativas de mortos pelas redes sociais e pelos outros meios de comunicação?

Por todo o exposto neste capítulo, observa-se, primeiramente, que o Direito Penal não limita o ato que configura o crime de Vilipêndio ao passo que (acredita-se) o pensar de muitos está na ideia restrita de necrofilia, pois os artigos elencados trazem outras possibilidades enquadradas dentro do próprio significado da palavra Vilipêndio, a qual, segundo o Koogan e Houaiss (2000, p.1662) significa “menosprezo”, “afronta”, “menoscabo”, “desprezo” isto é, tratar como vil, entendendo-se, desta forma, que toda e qualquer conduta quando somada a essas qualidades resulta no mencionado crime, ou seja, a intenção de menosprezo, por exemplo.

Assim, sobre a questão, há notória proteção especial dada ao morto pelo ordenamento jurídico brasileiro na medida em que estão contemplados os direitos pessoalíssimos, compreendendo que a dignidade não desaparece com sua morte, pois pertence aos direitos fundamentais da pessoa.

Ademais, não obstante o conceito exposto dentro da ótica penal, na esfera civil é possível estender o significado do verbo “vilipendiar” (agora não mais tratando como um crime) quando do uso indevido das imagens de pessoas falecidas, inclusive para fins comerciais como para a venda de jornais impressos. É exatamente o que já foi demonstrado ao se falar do direito à imagem e, também, como será visto no próximo capítulo com a inserção do assunto referente aos meios de informação.

### **3 | DOS MEIOS DE COMUNICAÇÃO E A INFRAÇÃO DOS DIREITOS DA PESSOA FALECIDA**

Demonstra-se nesta seção que não apenas as pessoas “comuns” são responsabilizadas pela provocação de atos desrespeitosos ao cadáver, isto é, profissionais da mídia que buscam diariamente pelas circunstâncias chocantes, a fim

de noticiarem a sociedade, também podem ser penalizados quando, do ato, exceder o limite do bom senso.

Hodiernamente, é muito notável, por meio dos informativos de televisão, rádio, blogs, além de jornais impressos e virtuais, a publicação de acontecimentos trágicos que envolvem indivíduos com ferimentos graves e, em algumas vezes, já sem vida. Dentro desse contexto, surge a incerteza para o limite que a imprensa tem sobre o uso da imagem de pessoas vítimas desses eventos.

Neste contexto, é importante demonstrar a amplitude que envolve o significado de liberdade. Marx (2006) examina que há uma semelhança entre a Liberdade de imprensa e a beleza pela a qual a pessoa tem a completude de seu ser:

Goethe disse que o pintor só pinta com êxito aquelas belezas femininas cujo tipo ele tenha amado como indivíduos vivos, alguma vez. A liberdade da imprensa também é uma beleza – embora não seja precisamente feminina – que o indivíduo deve ter amado para assim poder defendê-la. Amado verdadeiramente – isto é, um ser cuja existência sinta como uma necessidade, como um ser sem o qual seu próprio ser não pode ter uma existência completa, satisfatória e realizada (MARX, 2006, p. 18-19).

Quanto à restrição da liberdade de imprensa, o filósofo Mill (1976, p.9) discorre que:

Haja esperança de ter já passado a altura de ser necessário defender a liberdade de imprensa como uma das medidas de segurança num governo de tirania e corrupção. Supomos que já não haverá necessidade de qualquer discussão sobre a existência duma legislatura ou dum executivo cujo interesse não esteja identificado com o povo que emita opiniões ou determine quais as doutrinas ou argumentos que ao mesmo lhe seja permitido escutar (MILL, 1976, p. 9).

Assim, insta trazer à vista os conflitos ocasionados pela liberdade de imprensa, prevista na Carta Magna, frente os direitos ressalvados à pessoa falecida. Destarte, à luz da Constituição Federal, art. 220, § 1º, dispõe-se que “nenhuma lei conterà dispositivo que possa constituir embaraço à plena liberdade de informação jornalística em qualquer veículo de comunicação social, observado o disposto no art. 5º, IV, V, X, XIII e XIV” (BRASIL, 1988).

Ao esmiuçar este dispositivo, vem à baila o inciso X do art. 5º da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), que veda à imprensa a violação da intimidade, da honra, vida privada e da imagem das pessoas, sendo garantido o direito de indenização em caso de descumprimento. Isto é, a imprensa tem sua liberdade certificada constitucionalmente, no entanto, seu exercício é limitado.

Percebe-se que o confronto é despertado a partir do momento em que a imprensa extrapola sua liberdade e acaba por malferir a imagem ou mesmo a honra da pessoa e, por conseguinte, a personalidade.

É inegável que o papel jornalístico é basilar para a sociedade, pois, como bem dizia Barbosa (2016), em sua obra *A imprensa e o Dever da Verdade*,

A imprensa é a vista da Nação. Por ela é que a Nação acompanha o que lhe passa ao perto e ao longe, enxerga o que lhe malfazem, devassa o que lhe ocultam e

tramam, colhe o que lhe sonégam, ou roubam, percebe onde lhe alvejam, ou nodoam, mede o que lhe cerceiam, ou destroem, vela pelo que lhe interessa, e se acautela do que ameaça. (BARBOSA, 2016, p.13).

Ir além do dever de cumprir com a verdade informativa, haverá riscos de descumprir com as ressalvas do dispositivo que prevê a liberdade da imprensa e esta deve se acautelar aos limites estabelecidos.

No Brasil, além da ordem constitucional, a Lei nº 5.250/67 estipula especificamente a liberdade do pensamento e da informação proferido pela imprensa. A mencionada Lei combina a autonomia em exercer a manifestação do pensamento e de informação, limitando-a, ao respeito daqueles envolvidos, como determina os artigos 20, 21 e 22, tratando, respectivamente, da punição dada aos infratores em caso de calúnia, difamação e injúria, bem como sua extensão ao falecido, no art. 24.

Assim, o artigo 24 prevê: “São puníveis, nos termos dos arts. 20 a 22, a calúnia, difamação e injúria contra a memória dos mortos” (BRASIL, 1967).

Repara-se uma clara harmonia da Lei que regula a liberdade do pensamento e de informação com os preceitos penais, pois ambos resguardam a reputação do falecido, sendo totalmente vedado o ataque de injúria, calúnia e difamação proferido, no primeiro caso, pela imprensa.

Outrossim, mais um caso de condenação da imprensa por violar direitos *post mortem*, utilizando-se dos meios profissionais de informação:

RESPONSABILIDADE CIVIL – DANO MORAL - PUBLICAÇÃO EM SITE DE FOTOGRAFIA DO CADÁVER NU DO FILHO DA AUTORA, ASSASSINADO BRUTALMENTE – EXCESSO NO DEVER DE INFORMAR – IRRESPONSABILIDADE NA VEICULAÇÃO DA NOTÍCIA – VIOLAÇÃO A DIREITO DE PERSONALIDADE – INDENIZAÇÃO ARBITRADA EM R\$ 20.000,00 – SENTENÇA IMPROCEDENTE – DADO PROVIMENTO PARCIAL AO RECURSO8 (TJ-SP - APL: 30057732720138260581 SP 3005773-27.2013.8.26.0581, Relator: Lucila Toledo, Data de Julgamento: 28/07/2015, 9ª Câmara de Direito Privado, Data de Publicação: 19/08/2015).

Portanto, embora possivelmente existam entendimentos contrários às decisões, bem como interpretações que fujam do contexto legal para tentar se eximir de suas responsabilizações, é inquestionável, a priori, posicionar os meios midiáticos como essenciais para a informação, conhecimento e cultura da sociedade, porém nada lhes fundamenta o excesso de liberdade de pensamento de modo que atinja a dignidade de alguém, ainda que desprovido de vida.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Por tudo que fora apresentado, observou-se a corroboração com a tese de que os direitos não são resguardados apenas aos indivíduos vivos, mas, também, aos que um dia gozaram de vida e que, por alguma circunstância que os cercam, deixaram de viver.

A legislação brasileira confere, com firmeza, a sustentação da garantia

aos *de cujus* que têm seus sentimentos morais malferidos por atos de terceiros. Nesse sentido, resta comprovado que, obviamente, não é possível reparar o dano diretamente à pessoa agredida, pois se trata de alguém que não vive mais.

Para tanto, o legislador foi habilidoso ao, simultaneamente, expandir o direito a quem, teoricamente, não o usufruaria mais - pois cessou com a morte – porém, cumpre com os dispositivos constitucionais que preveem a igualdade a todos, inclusive no que tange à dignidade. Para desempenhar, portanto, o que é justo, resolveu o legislador brasileiro, autorizar, os familiares das vítimas de ofensa de sua dignidade, a demandar em juízo ações por Danos Morais.

Não se trata, no entanto, de transferência ou de sucessão de direitos, apenas possibilita aos parentes o direito à memória do ente querido. Em que pese não serem eles os que fisicamente, ou moralmente, sofreram a inconveniência dos atos proferidos, é provável que sejam atormentados quando lhes vem à lembrança de uma pessoa amada, a qual não se encontra mais ao seu lado, com adoção de qualidades negativas que infamam sua moral.

Pensando nesse aspecto, acredita-se que a garantia possibilitada aos familiares de pleitear por danos morais causados ao *de cujus*, tem muito a ver com a dor sofrida daqueles, bem como com o direito à memória deste.

Compreendeu-se, ainda, que apesar do termo “vilipêndio a cadáver” ser expresso apenas no código penal, como um ato tipificado, é possível dizer que, implicitamente, também se encontra na legislação civilista e em outras leis, pois, ao imputar responsabilidade indenizatória ao praticante do ato, exprime proteção por conta do desrespeito ao falecido.

## REFERÊNCIAS

AZEVEDO, R. F. D. Direito à imagem. **Revista Jus Navigandi**, v. 6, n. 52, 2001.

BARBOSA, R. **A imprensa e o dever da verdade**. São Paulo: Hunter Books, 2016. p. 13.

BERTONCELO, J. A.; PEREIRA, M. B. Direito ao cadáver. In: XVIII Congresso Nacional do CONPEDI, 2009, São Paulo. **Anais...** 2009. p. 5468. Disponível em: [http://oglobo.globo.com/blogs/afrancesa/post.asp?t=o-principio-dedireito-docadaver&cod\\_post=179545](http://oglobo.globo.com/blogs/afrancesa/post.asp?t=o-principio-dedireito-docadaver&cod_post=179545). Acesso em: 06 abr. 2017.

BITTAR, C. A. **Direitos da Personalidade**. Rio de Janeiro: Forense, 1995.

BRASIL. Congresso Nacional. **Código Civil**. Lei nº 10.406, de 10 de janeiro de 2002. Institui o Código Civil. Diário Oficial da União, Brasília, 2002. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/2002/L10406.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/L10406.htm). Acesso em: 09 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, 1988.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Lei 5.250, de 9 de fevereiro de 1967**. Regula a liberdade de manifestação do pensamento e de informação. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L5250.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L5250.htm). Acesso em: 06 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Código Penal**. Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940. Institui o Código Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decretolei/Del2848compilado.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decretolei/Del2848compilado.htm). Acesso em: 09 out. 2016.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Consolidação das Leis Penais**. (1932). Decreto nº 22213 de 14 de dezembro de 1932. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1930-1949/D22213.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1930-1949/D22213.htm). Acesso em: 06 abr. 2017.

\_\_\_\_\_. Congresso Nacional. **Código Penal**. Decreto nº 847 de 11 de outubro de 1890. Promulga o Código Penal. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/1851-1899/d847.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/1851-1899/d847.htm). Acesso em: 06 abr. 2017.

CIFUENTES, S. **Derechos Personalísimos**. 2. ed. Buenos Aires: Astrea, 1995. 455p.

CUPIS, A. **Os direitos da personalidade**. Campinas: Romana jurídica, 2004. 58 p.

DINIZ, M. H. **Curso de Direito Civil brasileiro**. 22. ed. São Paulo: Saraiva, 2005, v. I. p. 122-123.

\_\_\_\_\_. **Dicionário Jurídico Universitário**. 1. ed., 4. reimp. São Paulo: Saraiva, 2010. p. 307

FERDINANDI, C. Beltrão, Sívio Romero. Direitos da personalidade: de acordo com o novo código civil. São Paulo: Atlas Jurídico, 2005. 153 p. **Revista Jurídica Cesumar**, São Paulo, v. 6, n.1, p. 545, 2006.

KOOGAN, A.; HOUAISS, A. **Enciclopédia e Dicionário Ilustrado**. 4. ed. Rio de Janeiro: Delta, 2000 p. 832.

MARQUES, A. N. G. **Direito à Honra**. Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios. 2010. Disponível em: <http://www.tjdft.jus.br/institucional/imprensa/artigos/2010/direito-a-honra-andreaneves-gonzaga-marques>. Acesso em: 01 mar. 2017.

MARX, K. **Liberdade de Imprensa**. Porto Alegre: L&PM, 2006.

MILL, J. S. **Da liberdade de pensamento e expressão**. 2. ed. Lisboa: Publicações Dom Quixote, 1976. p 9.

MORAES, W. Direito à própria imagem I. **Revista dos Tribunais**, v. 61, n. 443, p. 64, 1972.

PIOVESAN, F. Direitos Humanos, O Princípio da dignidade da pessoa humana e a Constituição de 1988. *In: (Neo)constitucionalismo — ontem, os Códigos; hoje, as Constituições*. Revista do Instituto de Hermenêutica Jurídica, Porto Alegre: Instituto de Hermenêutica Jurídica, 2004.

PORTUGAL. **Código Penal Português**. (1982). Disponível em: [www.codigopenal.pt](http://www.codigopenal.pt). Acesso em: 06 abr. 2017.

PORTUGAL. **Código Civil de Portugal**. (1966). DL n.º 47344/66, de 25 de novembro de 1966. Disponível em: [www.codigocivilpt](http://www.codigocivilpt). Acesso em: 06 abr. 2017.

SILVA, J. A. F. **Tratado do direito funerário**. v.1. São Paulo: Método Editora, 2000, p. 790.

SILVA, J. A. **Curso de direito constitucional positivo**. 34 ed. São Paulo: Malheiros, 2011.

SZANIAWSKI, E. **Direitos de Personalidade e sua Tutela**. São Paulo: Revista dos Tribunais, 1993, p. 303.

## O PSICODIAGNÓSTICO RORSCHACH COMO MÉTODO INVESTIGATIVO NA AVALIAÇÃO PSICOLÓGICA DE JOVENS QUE COMETERAM HOMICÍDIOS

**Ana Beatrice Colares Rocha**

Graduação em Bacharelado em Psicologia-  
IESPES  
Santarém-Pa

**Maria das Dores Carneiro Pinheiro**

Psicóloga. Docente do IESPES

**Patrik Hilliard Silva dos Santos**

Graduação em Bacharelado em Psicologia-  
IESPES  
Santarém-Pa

**RESUMO:** Atualmente o número de caso de violência tem crescido em meio social, sendo muitos destes atos praticados por jovens que apresentam comportamento homicida. Partindo deste princípio, faz-se importante analisar os fatores psicológicos de jovens que cometeram homicídio. A atitude de violência expressa pelo jovem, não se manifesta isoladamente, é resultado da interação de fatores de riscos biopsicossociais. Como método para realizar aprofundamento da personalidade, encontra-se o teste projetivo Rorschach, que apresenta estímulos para a realização de uma tarefa de estruturação cognitiva que propicia especialmente a imaginação analisando aspectos objetivos e subjetivos. O presente estudo teve como propósito identificar a importância do teste Rorschach para avaliação psicológica de jovens que cometeram

homicídio. Metodologicamente trata-se de uma pesquisa bibliográfica, de caráter descritivo exploratório, se apoia em base teórica, foram analisados artigos científicos, monografias e livros que abordam a temática, e base de dados. Quanto aos resultados, ressalta-se que a aplicabilidade do método Rorschach utilizado na avaliação psicológica de adolescentes que manifestam comportamentos homicidas podem revelar informações das características de personalidade, direcionando vários âmbitos como: das interações interpessoais, autopercepção, afetos e aspectos cognitivos. Conclui-se que a utilização do teste Rorschach, como instrumento para avaliação psicológica, possibilita uma gama de informações sobre a personalidade dos jovens homicidas, por intermédio das análises tanto quantitativa como qualitativa, proporcionado ao profissional riqueza de detalhes que visam à compreensão do comportamento manifestado de desvio de conduta. Trata-se, portanto, de uma avaliação da estruturação cognitiva que envolve processos de atenção, percepção, memória, tomada de decisões e análise lógica.

**PALAVRAS-CHAVE:** Jovem, Homicídio, Personalidade, Avaliação Psicológica.

## RORSCHACH PSYCHODIAGNOSTICS AS AN INVESTIGATIVE METHOD IN THE PSYCHOLOGICAL EVALUATION OF YOUNG PEOPLE WHO COMMITTED HOMICIDES

**ABSTRACT:** Currently the number of cases of violence has increased in the social environment, many of these acts being committed by young people who have homicidal behavior. Based on this principle, it is important to analyze the psychological factors of young people who committed homicide. The attitude of violence expressed by the young person, is not manifested in isolation, is the result of the interaction of biopsychosocial risk factors. As a method for deepening the personality, we find the Rorschach projective test, which presents stimuli for the accomplishment of a task of cognitive structuring that especially favors the imagination analyzing objective and subjective aspects. The present study aimed to identify the importance of the Rorschach test for the psychological evaluation of young people who committed homicide. Methodologically, this is a bibliographical research, exploratory descriptive, based on theoretical basis, scientific articles, monographs and books that deal with the subject and database were analyzed. Regarding the results, the applicability of the Rorschach method used in the psychological evaluation of adolescents with homicidal behaviors can reveal information on personality characteristics, directing several areas such as: interpersonal interactions, self-perception, affections and cognitive aspects. It is concluded that the use of the Rorschach test, as a tool for psychological evaluation, provides a range of information on the personality of homicidal young people, through both quantitative and qualitative analyzes, provided to the professional detail richness aiming at understanding the behavior manifested of conduct deviation. It is, therefore, an evaluation of the cognitive structuring that involves processes of attention, perception, memory, decision making and logical analysis.

**KEYWORDS:** Young, Murder, Personality, Psychological Evaluation.

### INTRODUÇÃO

Atualmente o número de casos de violência tem crescido em nosso meio social, o que torna então uma situação preocupante para o governo e para a população em geral, sendo muitos destes atos praticados por jovens que apresentam comportamento homicida, o qual é uma das principais causas de morte na sociedade contemporânea, sendo que os índices de autores são encontrados principalmente entre o sexo masculino (ALVES et al, 2012).

O presente estudo teve como propósito identificar a importância do teste Rorschach para avaliação psicológica de jovens que cometeram homicídio. O Método de Rorschach é um teste projetivo, onde o sujeito projeta aspectos da sua personalidade. Trata-se de um método em que se busca que o indivíduo diga o que vê em dez estímulos diferentes, construídos como manchas bilaterais em

torno de um eixo mediano, o somado de respostas elaboradas, chamado Protocolo de Rorschach, evidenciará um processo contínuo em que envolvem percepção e projeção e será material de pesquisa para o psicólogo fortalecer a compreensão do funcionamento psíquico (FREIRE, 2015).

## **ESTRUTURAÇÃO DA PERSONALIDADES DE JOVENS HOMICIDAS**

Após revisão sobre o desenvolvimento de transtornos de personalidade, observou-se vários estudos com crianças e jovens, onde os mesmos quando submetidos a qualquer experiência traumática, como: abuso físico/psicológico, negligência, doença mental parental, punição excessiva e agressiva; seriam potencialmente, mais vulneráveis à presença de traços ou sintomas de transtornos de personalidade (GAUER et al.,2012).

Logo, depois de solidificado, associam-se vigorosamente à violência, abuso de drogas, tentativas de suicídio, comportamentos destrutivos e criminosos, institucionalização, prejuízo global no rendimento e desorganização familiar (GAUER et al., 2012).

Bartol (2008) corrobora ao frisar que os fatores familiares e situacionais devem ser levados em consideração, pois os menores infratores geralmente são vítima de maus tratos, de abuso físico e psicológico, tendo passado por punições físicas severas, tendo pais que foram condenados, são filhos de pais divorciados ou solteiros, pais adolescentes que não possuem apoio familiar ou social, falta de competência parental, tem irmãos com comportamentos delinquentes, a atividade sexual iniciada precocemente, pertencem a uma gangue que consome drogas e pratica violência, tem fácil acesso às armas e às drogas psicoativas (tais como álcool, crack e cocaína), apresentam comportamentos delituosos anteriormente, histórico de várias fugas da escola e baixo desempenho escolar.

Santos (2014) em sua pesquisa, menciona que em sua maioria os adolescentes autores de homicídio são oriundos de famílias de baixa renda, possuem entre 14 e 19 anos de idade, sendo que, a maioria, tem entre 16 e 17 anos. Um grande número destes são filhos de pais separados e quase a metade tem a mãe como a cuidadora responsável. Como prova destes ocorridos destaca-se o fato de que antes das internações 41% desses adolescentes encontram-se morando com a mãe, sem a presença do pai. Acerca da figura paterna é importante destacar que o número de adolescentes que moram com pai é menor que o número dos que moram com avós maternos ou paternos, e igual ao número dos que moram sozinhos.

Ainda de acordo com Santos (2014) em relação a escolaridade, o fato relevante é que apenas uma porcentagem mínima desses adolescentes tem concluído o ensino fundamental e que um grande número destes não passou do 6º ano do ensino fundamental. Outra característica relevante é que a maioria desses adolescentes já

fez uso regular de entorpecentes, principalmente maconha e cocaína. Quanto ao histórico de atos infracionais, destaca-se que um grande número desses adolescentes já foi submetido a medidas socioeducativas, e em sua maioria, receberam medidas de internação.

Enfatizando os transtornos de personalidade antissocial, os quais são gerados devido à essas experiências traumáticas, no DSM 5 (2014) estão presente os critérios diagnósticos, os quais fazem menção a ausência do remorso, a irresponsabilidade, a impulsividade e dificuldades em se ajustar nas normas sociais em relação ao bom comportamento, observa-se que esse padrão já foi referido como a psicopatia.

Gomes e Almeida (2010) apresentam a psicopatia sendo um estado mental patológico, a qual uma das principais características é o desvio de caráter, que a partir de então surgem os comportamentos antissociais, observa-se então, que tal desvio de caráter tem sua estruturação inicial na infância. Por isso, muitas vezes, alguns dos traços podem ser observados na fase em questão ou na adolescência, por meio de comportamentos agressivos, nesses períodos, tais comportamentos denomina-se transtornos de conduta, pois a psicopatia só pode ser diagnosticada a partir dos dezoito anos de idade.

## **PSICODIAGNÓSTICO RORSCHACH**

Segundo Azambuja (2012) o Rorschach é um teste projetivo apto para captar a vivência subjetiva do indivíduo, assim como seus dinamismos psíquicos, suas áreas de potencialidades e de patologia. Este teste possui dez pranchas padronizadas, onde as pranchas I, IV, V, VI e VII são em preto, a II e a III em preto e vermelho e as pranchas VIII, IX e X são coloridas. Compostas por manchas de tinta, selecionadas de acordo com certos requisitos de composição e ritmo espacial; o mesmo é simétrico, o que condiciona o teste de maneira igual para destros e canhotos, sendo que esta simetria ainda favorece as interpretações das pessoas inibidas ou bloqueadas.

Para Adrados (2010), o Método Rorschach é uma técnica a qual o indivíduo é induzido a revelar seu mundo privado, a qual é capaz que seja projetado os sentimentos, justamente porque as lâminas não constituem objetos socialmente estandarizados ou situações frente às que deve dar respostas culturalmente aceitas. O mesmo é, essencialmente, um sistema para revelar a personalidade de um indivíduo como indivíduo. O Rorschach e os outros métodos projetivos de diagnóstico da personalidade são reveladores precisamente, em virtude de que o examinando não tem consciência do que está expressando e não dispõe de normas culturais atrás das que se possa ocultar.

Vaz (1997) considera o Rorschach como um instrumento capaz de fornecer informações para a avaliação da personalidade do sujeito e o funcionamento de suas condições intelectuais, assim como o nível de ansiedade básica e situacional, a depressão, suas condições efetivas e emocionais; fornece condições para vermos

como a pessoa se encontra no controle geral, assim como também sua capacidade para suportar frustrações e conflitos, para adaptação ao trabalho, ao ajustamento e integração humana; impulsos, instintos, reações emocionais, nível de aspiração, são outros elementos psicodinâmicos avaliáveis através do Rorschach.

O mesmo autor pontua que é uma técnica capaz de auxiliar no diagnóstico de pessoas com problemas de interferência neurológica e com perturbação ou desvio de conduta. O mesmo é um instrumento projetivo que permite avaliar a personalidade de forma bem mais abrangente e global, considerando as variáveis quantitativas e qualitativas.

O Rorschach quando aplicado na população em questão, apresenta respostas de agressão, ausência de vínculos, alta taxa de egocentrismo, maior grau de grandiosidade e menor taxa de ansiedade (Kernberg et al., 2003 apud Gauer et al., 2012). Através desses elementos projetivos, revela-se então a “desvalorização dos afetos alheios e a propensão à exploração emocional, características comumente encontradas na psicopatia” (Gauer et al., 2012).

De acordo com Souza e Resende (2012) os traços da personalidade mais comuns que se destacam no método de Rorschach são: bloqueios emocionais, insegurança, ansiedade, agressividade, dissimulação, depressão e imaturidade devido à infantilidade apresentada nos aspectos de percepção, assim como a inadaptação ao ambiente social devido aos bloqueios e retraimentos afetivos. Revelaram, ainda, dificuldades de engajar-se em novas situações, retraimento emocional, medo de envolvimento pessoal, sentimentos de angústia e de culpabilidade.

Azambuja (2012) em sua pesquisa com cinco detentos, os quais cometeram homicídio, pôde observar que dois desses sujeitos são do tipo extratensivo, apresentam em suas respostas poucos movimentos humanos, analisa-se que diante de uma tensão externa tem facilidade de perder o controle emocional, motilidade excitável, a qual é próprio de histéricos, é influenciável pelo ambiente, é mais objetivo e materialista, é instável e lábil, sendo sua inteligência mais reprodutiva que criadora. Enquanto que os outros 3 sujeitos são do tipo intratensivo, em suas respostas o movimento humano sobressai sobre a cores, sendo sua inclinação então a viver intensamente as fantasias e imaginação: pensa e elabora mentalmente mais do que age.

De forma geral identificou-se baixo índice de realidade, apresentam comportamentos absolutamente descontrolados, controle cognitivo insuficiente, o qual tem um potencial explosivo, possuem atitudes antiéticas e agressivas contra a dignidade da figura humana, assim como imaturidade afetiva e egocentrismo, representados pela escassez de afetividade no protocolo ou quando a afetividade mostra-se pobre e mal integrada, inclui-se também instabilidade emocional, atitude antissocial e a ausência de angustia e culpa (AZAMBUJA, 2012).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O método projetivo de Rorschach constitui-se um instrumento essencial na avaliação psicológica de diversos grupos de pessoas e com fins distintos, sendo sua eficácia reconhecida e comprovada por diversos estudos nacionais e internacionais por sua capacidade de explorar aspectos cognitivos para diagnóstico psicológico.

No contexto da avaliação psicológica de jovens que cometeram homicídio, verificou-se na literatura pesquisada a eficácia do método projetivo de Rorschach para avaliação desses indivíduos, proporcionando dados fidedignos das características de personalidade e levantamento de hipóteses diagnósticas.

Conclui-se que o método de Rorschach é um instrumento psicológico potencialmente eficaz na elaboração de laudos e diagnósticos psicológicos de indivíduos que cometeram homicídio.

## REFERÊNCIAS

ADRADOS, I.; **Teoria e prática do Teste de Rorschach**. 13. ed. Petrópolis, RJ: Vozes 2010.

ALVES, R. A.; PINTO, L. M. N.; SILVEIRA, A. M.; OLIVEIRA, G. L.; MELO, E. M. de.; **HOMENS, VÍTIMAS E AUTORES DE VIOLÊNCIA: a corrosão do espaço público e a perda da condição humana**. v.16, n.43, p.871-83, out./dez. 2012. Disponível em: [http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832012000400002&script=sci\\_abstract&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?pid=S1414-32832012000400002&script=sci_abstract&tlng=pt). Acesso em: 16 de setembro de 2018

AZAMBUJA, S. P. de O.; **As representações psicopatológicas de autores de crimes hediondos através do teste projetivo Rorschach**. 98f. Tese (Mestre em Psicologia) - Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Psicologia, Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2012.

BARTOL, C. R. **Resilience and Antisocial Behavior**. London: Sage, 2008.

FREIRE, D.; **Pesquisadora brasileira aprimora teste de Rorschach**. Revista EXAME. São Paulo. 12 de fev de 2015. Disponível em: <https://exame.abril.com.br/tecnologia/pesquisadora-brasileira-aprimora-teste-de-rorschach/>. Acesso em: 05 de abril de 2018.

GAUER, Gabriel José Chittó; DAVOGLIO, Tárzia Rita; JAEGER, João Vitor Haeberle; TOLOTTI, Marina Davoglio. **Personalidade e psicopatia: implicações diagnósticas na infância e adolescência**. Pontifícia Universidade Católica do Rio Grande do Sul. Estudos de Psicologia, 17(3), setembro-dezembro/2012, 453-460. Acesso em: 16 de abril de 2019. Disponível em: [www.scielo.br/epsic](http://www.scielo.br/epsic)

GOMES, Cema Cardona; ALMEIDA, Rosa Maria Martins de. **Psicopatía em homens e em mulheres**. Arquivos Brasileiros de Psicologia, v. 62, n. 1, 2010. Acesso em: 15 de abril de 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/pdf/abp/v62n1/v62n1a03.pdf>

Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM 5/[American Psychiatric Association; tradução: Maria Inês Corrêa Nascimento... et al.]; revisão técnica: Aristides Volpato Cordioli...[et al.].- 5. ed. Porto Alegre: Artmed, 2014.

SANTOS, A. J. dos.; **A identificação e o adolescente autor de homicídio**. Tese apresentada ao Programa de Pós-Graduação em Psicologia Clínica e Cultura da UnB; Brasília, 2014. Disponível em: <http://www.repositorio.unb.br/handle/10482/16774>. Acesso em: 30 de março de 2018.

VAZ, C. E.; **O RORSCHACH: teoria e desempenho**. 3. ed. Brasil: LTDA, 1997.

## TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA (TEA): PERSPECTIVAS JURÍDICAS E SOCIAIS

### **Camila Braga Corrêa**

Mestranda em Justiça Administrativa - UFF,  
professora do UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Diego Henrique Damasceno Coêlho**

Mestrando em Justiça Administrativa - UFF,  
Niterói-RJ

### **Bernardo Henrique Pereira Marcial**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Emmanuelle da Silva Viana**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Fábio da Costa Batista Gomes**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Julliana Victória Almeida Roberto**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **João Pedro Schuab Stangari Silva**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Rinara Coimbra de Morais**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objeto a análise jurídica e social do Transtorno do Espectro Autista (TEA), relacionando os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito com as Políticas Públicas de Inclusão Social e Saúde, na intenção de evidenciar que a realidade não se encontra em consonância com o arcabouço jurídico brasileiro, ainda carente de mecanismos normativos capazes de conferir ampla e duradoura efetivação. Sob tal prisma, a pesquisa realizada analisa dados

de natureza qualitativa e quantitativa, aplicando na primeira análise, o método fenomenológico-hermenêutico, no escopo de apresentar e promover a interpretação do conjunto de leis relacionadas à prestação da saúde ao indivíduo portador do TEA e sua real aplicabilidade na sociedade, e para a segunda análise é utilizado dados para validar de forma estatística as afirmações dispostas. Na busca por melhor compreensão do tema, o texto também retrata compreensões trazidas de modo multidisciplinar, através de ciências e campos afins, tais como a Psicologia, a Medicina, a Sociologia, Filosofia, Pedagogia e Direitos Humanos, contrapondo as técnicas empregadas pelo estudo jurídico, face à inefetividade das políticas públicas para inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista.

**PALAVRAS-CHAVE:** Autismo; Direitos Humanos; Políticas Públicas.

**AUTISTIC SPECTRUM DISORDER (ASD):**

**JURIDICAL AND SOCIAL PERSPECTIVES**

**ABSTRACT:** The aim of this study is to analyze the social and legal aspects of Autism Spectrum Disorder (TEA), linking the fundamental principles of the Democratic State of Law with the Public Policies of Social Inclusion and Health, in order to show that reality is not consonant with

the Brazilian legal framework, still lacking normative mechanisms capable of conferring broad and lasting effectiveness. From this perspective, the research carried out analyzes qualitative and quantitative data, applying in the first analysis, the phenomenological-hermeneutic method, in the scope of presenting and promoting the interpretation of the set of laws related to the provision of health to the individual with ASD and its real applicability in society, and for the second analysis is used data to validate statistically the statements made. In the search for a better understanding of the subject, the text also portrays understandings brought in a multidisciplinary way, through sciences and related fields, such as Psychology, Medicine, Sociology, Philosophy, Pedagogy and Human Rights, contrasting the techniques employed by the legal study, in view of the ineffectiveness of public policies for the inclusion of people with autism spectrum disorders.

**KEYWORDS:** Autism; Human rights; Public policy.

## 1 | INTRODUÇÃO

O Estado Democrático de Direito é definido, segundo o jurista Schmitt (1970), como “todo Estado que respeita sem condições o direito objetivo vigente e os direitos subjetivos que existam”. O Brasil, como Estado Democrático de Direito, garante - principalmente após a Constituição Cidadã de 1888 - os direitos e deveres de forma isonômica. Segundo Reale (2002), o Direito é a exigência essencial de uma convivência ordenada, nenhuma sociedade sobrevive sem o mínimo de ordem, direção e solidariedade. Com isso, vale destacar o Princípio da Dignidade da Pessoa Humana e o Princípio da Igualdade, previsto em várias passagens na Constituição Federal (CF), que constitui os direitos fundamentais do ordenamento jurídico, e tem o objetivo, enquanto princípio fundamental, de garantir o mínimo de direitos, assegurando a valorização de uma vida digna e justa perante a legislação e no meio social.

É indubitável que as pessoas com Autismo fazem parte de um tema extremamente importante de ser abordado no sistema jurídico, pois elas carecem de uma atenção especial tanto como sujeitos de direitos e deveres quanto como sujeitos sociais.

O Estatuto da Pessoa com Deficiência (Lei nº 13.146/2015), conceituou o portador de deficiência como quem “tem impedimento de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, o qual, em interação com uma ou mais barreiras, pode obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdade de condições com as demais pessoas.” Sendo assim, uma pessoa com deficiência é aquela que possui comprometimento físico, sensorial ou mental, o que impede sua participação na sociedade de forma igual às demais pessoas, necessitando, pois, de políticas públicas visando um ambiente justo e igualitário, conforme previsto no artigo 4º do diploma legal acima mencionado.

No Brasil, 6,7% da população geral, de acordo com o IBGE, pelo Panorama Nacional e Internacional da Produção de Indicadores Sociais, têm deficiência<sup>1</sup>. Dentre os tipos de deficiência, pode-se apontar o Transtorno do Espectro Autista (TEA), que ganhou essa definição por, legalmente, se equiparar a uma pessoa deficiente, como define o Art. 1º, § 2º, da Lei 12.764/2012, Lei Berenice Piana (Lei fundamental para os avanços dos Direitos Sociais e Políticas Públicas das pessoas com Autismo): “A pessoa com transtorno do espectro autista é considerada pessoa com deficiência, para todos os efeitos legais.”

A Organização Mundial de Saúde, na *International Classification of Diseases - ICD 11* (Classificação Internacional de Doenças) classificou o Transtorno do Espectro Autismo como Distúrbios comportamentais e do neurodesenvolvimento, que, como o próprio órgão definiu, são “síndromes caracterizadas por distúrbios clinicamente significativos na cognição de um indivíduo, em sua regulação emocional ou até no comportamento em que se reflete a disfunção nos processos psicológicos.”<sup>2</sup> O autismo, na referida classificação, foi caracterizado por “déficits persistentes na capacidade de iniciar e sustentar a interação social recíproca e a comunicação social, e por uma série de padrões de comportamento e interesses restritos, repetitivos e inflexíveis<sup>3</sup>”.

## 2 | METODOLOGIA

Neste diapasão, o presente artigo visa relacionar os princípios fundamentais do Estado Democrático de Direito com as Políticas Públicas de Inclusão Social e Saúde destinadas às pessoas com Transtorno do Espectro Autista. Será realizada uma pesquisa qualitativa e quantitativa, utilizando-se para a primeira análise, o método fenomenológico-hermenêutico, já que este presente artigo visa, principalmente, a interpretação do conjunto legal de leis que abrange a pessoa com TEA e sua real aplicabilidade na sociedade, e para a segunda análise é utilizado dados para validar de forma estatística as afirmações dispostas. Será feito, pois, uma pesquisa de caráter bibliográfico e social. Cabe ressaltar também, que o artigo tem caráter interdisciplinar, na medida em que estabelece relações com a Psicologia, a Medicina, a Sociologia, Filosofia, Pedagogia e Direitos Humanos, contrapondo as técnicas empregadas pelo estudo jurídico, face à inefetividade das políticas públicas para inclusão das pessoas com transtorno do espectro autista.

---

1. Panorama nacional e internacional da produção de indicadores sociais: grupos populacionais específicos e uso do tempo / André Simões, Leonardo Athias, Luanda Botelho, organizadores. - Rio de Janeiro: IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais, 2018

2. “Mental, behavioural and neurodevelopmental disorders are syndromes characterized by clinically significant disturbance in an individual’s cognition, emotional regulation, or behaviour that reflects a dysfunction in the psychological, biological, or developmental processes that underlie mental and behavioural functioning.”

3. “Autism spectrum disorder is characterized by persistent deficits in the ability to initiate and to sustain reciprocal social interaction and social communication, and by a range of restricted, repetitive, and inflexible patterns of behaviour and interests.”

### 3 | O TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), cerca de 70 milhões de pessoas no mundo são autistas e, de acordo com o Hospital Israelita Albert Einstein, 150 mil novos casos de autismo são diagnosticados por ano no Brasil. Diante de números tão elevados, nos últimos anos intensificaram-se as discussões sobre a inclusão das pessoas com Transtorno do Espectro Autista, tanto no aspecto social, quanto escolar.

As causas do autismo ainda são incertas. Por muito tempo foi concebido como um problema emocional refletido por interferência e responsabilidade dos pais, como falta de afeto e atenção. Segundo Assumpção Jr (2005) ainda não há condições para estabelecer uma causa concreta para o aparecimento do Autismo, e ainda afirma que:

O Autismo é hoje considerado como uma síndrome comportamental com etiologias múltiplas em consequência de um distúrbio de desenvolvimento (Gillberg, 1990). Caracteriza-se por um déficit na interação social visualizado pela inabilidade em relacionar-se com o outro, usualmente combinado com déficits de linguagem e alterações de comportamento (ASSUMPÇÃO JR., 2005, p. 16)

O termo autismo, foi denominado pelo psiquiatra suíço Eugen Bleuler em 1908, para identificar pessoas com esquizofrenia (TCHUMAN; RAPIN, 2009, p.17). Após 40 anos foi enquadrado no DSM – Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais, e só a partir da terceira edição do DSM (DSM III; APA, 1980) que foi incluído a expressão TGD – transtornos globais do desenvolvimento, que se refere a um grupo de transtornos do desenvolvimento que são definidos pelo comportamento, incluindo entre eles o autismo clássico.

A Organização das Nações Unidas (ONU) declarou o dia 2 de abril como o Dia Mundial de Conscientização do Autismo. TEA “é definido como um transtorno do desenvolvimento neurológico e global, que deve estar presente desde a infância, apresentando importantes défices nas dimensões sociocomunicativas e comportamentais” (NUNES; AZEVEDO; SCHMIDT, 2013). Sendo uma condição permanente, a qual apresenta sinais e sintomas particulares, porém alguns sintomas podem ser comuns, como dificuldade na comunicação, na atenção e na interação social, comportamentos repetitivos, insistência em aderir rotinas, sensibilidade sensorial, entre outros. A Lei 12.764/2012 também dispõe sobre as características da Pessoa com TEA:

Art. 1º Esta Lei institui a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista e estabelece diretrizes para sua consecução.

§ 1º Para os efeitos desta Lei, é considerada pessoa com transtorno do espectro autista aquela portadora de síndrome clínica caracterizada na forma dos seguintes incisos I ou II:

I - deficiência persistente e clinicamente significativa da comunicação e da interação sociais, manifestada por deficiência marcada de comunicação verbal e não verbal usada para interação social; ausência de reciprocidade social; falência em desenvolver e manter relações apropriadas ao seu nível de desenvolvimento;

II - padrões restritivos e repetitivos de comportamentos, interesses e atividades, manifestados por comportamentos motores ou verbais estereotipados ou por comportamentos sensoriais incomuns; excessiva aderência a rotinas e padrões de comportamento ritualizados; interesses restritos e fixos.

Em nosso ordenamento jurídico a importância de se tratar sobre o Autismo decorreu da luta de pais de crianças diagnosticadas com TEA, com destaque para Berenice Piana, responsável pela elaboração do projeto de lei encaminhado para o legislativo e que veio a ser aprovado dando origem à Lei nº 12.764, de 2012, que reconhece o Transtorno do Espectro Autista e reconhece direitos das pessoas que nela se encontrarem inseridas.

A supracitada lei possui conteúdo abrangente por cuidar de questões preventivas e de precauções educacionais e médicas, além de equiparar para outros efeitos o autista a um deficiente, conforme o §2º do art. 1º, possibilitando expressamente uma gama de direitos que possibilitam dignidade às pessoas com espectro autista<sup>4</sup>.

#### **4 | DOS DIREITOS DAS PESSOAS COM AUTISMO E DOS PRINCÍPIOS APLICÁVEIS AO CASO**

Além dos direitos garantidos para todos os cidadãos pela Constituição Federal, as pessoas com TEA se inserem noutros previsões legais para a garantia de outros direitos, sendo que dentre eles podem ser citados os seguintes:

(i) direitos referentes à assistência social - assegurados pela Lei Orgânica da Assistência Social (LOAS - Lei 8.741/93) que disponibiliza benefícios para pessoas com deficiência, que podem ser localizados diante da: (a) proteção básica no domicílio para pessoas com deficiência e idosa - que possui finalidade de prevenir situações de rompimento de vínculos familiares e sociais dos envolvidos; (b) serviço de proteção social especial para pessoas com deficiência, idosas e suas famílias - para a promoção da autonomia, inclusão social e melhoria da qualidade de vida da pessoa com deficiência e de seus familiares e/ou cuidadores; (c) serviço de acolhimento institucional - em que jovens e adultos que tiveram seus vínculos familiares rompidos ou fragilizados são destinados para residências inclusivas; (d) Benefício de Prestação Continuada (BPC) - previsto no artigo 20 da LOAS, garante o pagamento de um salário mínimo mensal à pessoa com deficiência que comprove 4. O Art. 3º da referida lei dissertou a respeito dos direitos da pessoa com transtorno do espectro autista, que são: I - a vida digna, a integridade física e moral, o livre desenvolvimento da personalidade, a segurança e o lazer; II - a proteção contra qualquer forma de abuso e exploração; III - o acesso a ações e serviços de saúde, com vistas à atenção integral às suas necessidades de saúde, incluindo: a) o diagnóstico precoce, ainda que não definitivo; b) o atendimento multiprofissional; c) a nutrição adequada e a terapia nutricional; d) os medicamentos; e) informações que auxiliem no diagnóstico e no tratamento; IV - o acesso: a) à educação e ao ensino profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social.

não possuir meios de prover a sua manutenção e nem de tê-la provida por sua família.

(ii) direito à educação - previsto no artigo 54 do Estatuto da Criança e Adolescente e na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei Federal 9.394/96) está a obrigação do Estado em garantir o atendimento educacional especializado e integral às pessoas com deficiência.

(iii) direito à saúde - trazido no artigo 196 da Constituição Federal e na Lei Federal 7.853/89, aos autistas é assegurado o tratamento adequado em estabelecimentos de saúde públicos e privados específicos a cada necessidade, sendo que os atendimentos devem ser feitos por equipe multidisciplinar em atuação conjunta.

(iv) direito ao trabalho - assegurado no artigo 71, XXXI da Constituição Federal está a inclusão do autista sem deficiência intelectual ou com deficiência leve no mercado de trabalho; sendo que tal previsão deve se efetivar nas instituições privadas em cumprimento ao que determina a Lei 8.213/91 e nos órgãos públicos nos moldes da Lei 18.112, válida para a União e de iniciativa semelhante perante os Estados e Municípios.

(v) direito ao transporte - com a concessão de passe livre para as pessoas portadoras de deficiência nos termos da Lei Federal 8.899/94 e outros diplomas legais de cunho municipal e estadual.

(vi) prioridade no atendimento - assegurado na Lei Federal 10.048/200.

A Constituição Federal promulgada em 1988 é conhecida como Constituição Cidadã, pois no âmbito dos direitos e garantias fundamentais é uma das mais evoluídas do mundo. Isto se dá por ela ser um marco contra a discriminação e ter como um de seus mais notáveis princípios, o da isonomia. Sobre a isonomia apontada no ordenamento jurídico, nas palavras de Celso Antônio Bandeira de Mello:

A Lei não deve ser fonte de privilégios ou perseguições, mas instrumento regulador da vida social que necessita tratar equitativamente todos os cidadãos. Este é o conteúdo político-ideológico absorvido pelo princípio da isonomia e juridicizado pelos textos constitucionais em geral, ou de todo modo assimilado pelos sistemas normativos vigentes. (MELLO, 2009, p. 10)

Nesse sentido, enquanto a igualdade meramente formal estabelece que todos, sem exceção, são iguais perante a lei, suscetíveis da mesma forma a direitos e deveres, a igualdade material se insere na individualização do indivíduo para corrigir disparidades fáticas, para tratar desigualmente na medida das peculiaridades do caso concreto.

Consonante a isso, assevera Pedro Lenza:

O art. 5º, caput, consagra que todos são iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Deve-se, contudo, buscar não somente essa aparente igualdade formal (consagrada no liberalismo clássico), mas, principalmente, a igualdade material, na medida em que a lei deverá tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades. Isso porque, no Estado social ativo, efetivador dos direitos humanos, imagina-se uma igualdade mais real perante os bens da vida, diversa daquela apenas formalizada perante

A Sociedade brasileira, principalmente as minorias, não convivem em igualdade, exemplo disso é que as pessoas com deficiência eram excluídas e por isso foram necessárias inovações legislativas que incluíssem essas pessoas na vida social. Para as pessoas com deficiência, os obstáculos de um progresso educacional e cultural são reflexo da ausência de políticas públicas eficientes e a falta de informação dos familiares. Apesar de existirem leis como a citada acima, elas habitam mais os discursos que a vida real das pessoas.

Além dos princípios anteriormente mencionados, destaca-se outro que influi diretamente nos demais, a dignidade da pessoa humana. Positivado como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil, esse princípio se insere na Constituição Cidadã de 1988 como norte para todas as normas do ordenamento jurídico brasileiro. Em artigo acerca do tema, Carmen Lúcia Antunes Rocha preconiza que:

Para se ter uma sociedade democrática há de se ter, necessariamente, o pleno acatamento ao princípio da dignidade da pessoa humana. Como agora pensada e estruturada a democracia nos diversos sistemas vigentes, aquele princípio é axioma jurídico, o qual se firma e se afirma como fundamento do sistema constitucional (ANTUNES ROCHA, 2016, p. 55).

Desta forma, voltada para as pessoas portadoras de deficiência, a dignidade da pessoa humana irradia para todas as leis a respeito do tema, a exemplo do art. 8º da Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência:

É dever do Estado, da sociedade e da família assegurar à pessoa com deficiência, com prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à sexualidade, à paternidade e à maternidade, à alimentação, à habitação, à educação, à profissionalização, ao trabalho, à previdência social, à habilitação e à reabilitação, ao transporte, à acessibilidade, à cultura, ao desporto, ao turismo, ao lazer, à informação, à comunicação, aos avanços científicos e tecnológicos, à dignidade, ao respeito, à liberdade, à convivência familiar e comunitária, entre outros decorrentes da Constituição Federal, da Convenção sobre os Direitos das Pessoas com Deficiência e seu Protocolo Facultativo e das leis e de outras normas que garantam seu bem-estar pessoal, social e econômico.

A questão é que nem sempre a existência desse direito na constituição significará a efetivação do mesmo, em virtude disso, são criadas políticas públicas de ações afirmativas. Logo, o Poder Legislativo deve acrescentar no ordenamento jurídico brasileiro leis que corrijam materialmente diferenças históricas e sociais, e que o Executivo assegure por meio das referidas políticas públicas, instrumentos capazes de trazer para a realidade a igualdade na sociedade.

Dessa forma, para justificar a quebra dessa ideia de que todos são iguais para o caso específico dos portadores de deficiência, entre outros, que se materializa o direito a um tratamento distinto. O autismo é um transtorno do desenvolvimento, um déficit de interação social e pode acabar comprometendo o convívio social. No entanto, é dever do Estado e da sociedade promover ações afirmativas para a

inclusão dessas pessoas na comunidade, sendo que a inclusão é muito mais do que um lugar, é permitir que o autista tenha seu momento e cresça aprendendo dentro de seu tempo, superando suas limitações. Por exemplo, antes as crianças eram destinadas à educação especial, hoje todas elas passaram a ter o direito ao Ensino Regular, por meio da inclusão.

No âmbito da igualdade, destaca-se a Lei nº 7.853 de 1989 que trouxe a garantia da educação especial como gratuita e obrigatória nas escolas públicas. Além dessa conquista, o convívio entre alunos serve de aprendizado para os dois lados, pois os outros alunos lidam com a diversidade desde cedo e o autista cria laços além do vínculo familiar.

## 5 | POLÍTICAS PÚBLICAS DE INCLUSÃO SOCIAL E SAÚDE

Indo de acordo com o princípio precipuamente resguardado na constituição, Gobert (1987) definiu Políticas públicas como conjunto de programas, ações e atividades desenvolvidas pelo Estado diretamente ou indiretamente, com a participação de entes públicos ou privados, que visam assegurar determinado direito de cidadania, de forma difusa ou para determinado seguimento social, cultural, étnico ou econômico. Segundo Harold Laswell, essas políticas implicam responder às questões: quem ganha o quê, por que e que diferença faz.

Em se tratando das Políticas Públicas de Inclusão Social e Saúde, cabe ressaltar que são essenciais às pessoas com Transtorno do Espectro Autista, uma vez que o preconceito social e a falta de comprometimento do Estado dificultam a possibilidade da igualdade, respeito e reconhecimento de que necessitam de cuidados mais específicos tanto na área da saúde quanto no meio social, o que impõe ao Estado o cumprimento de disposições que garantam isso, devido ao comprometimento da nação brasileira que afirma em várias partes da Constituição Federal de 1988<sup>5</sup> assegurar os direitos sociais e individuais, ressaltados quando a mesma se compromissou, e assinou, o pacto San José da Costa Rica, de 1969:

Artigo 1º - Obrigação de respeitar os direitos

1. Os Estados-partes nesta Convenção comprometem-se a respeitar os direitos e liberdades nela reconhecidos e a garantir seu livre e pleno exercício a toda pessoa que esteja sujeita à sua jurisdição, sem discriminação alguma, por motivo de raça, cor, sexo, idioma, religião, opiniões políticas ou de qualquer outra natureza, origem nacional ou social, posição econômica, nascimento ou qualquer outra condição social.

2. Para efeitos desta Convenção, pessoa é todo ser humano.

Com o cumprimento dessas metas é possível chegar a uma igualdade substancial entre as demais pessoas e as pessoas com Autismo e, ao mesmo tempo,

---

5. Art. 3º. “Constituem objetivos fundamentais da República Federativa do Brasil: IV - promover o bem de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade e quaisquer outras formas de discriminação”

fornecer a elas um desenvolvimento adequado ao seu tratamento, sem que sejam prejudicadas pela falta de recurso para obterem um acesso efetivo à saúde e a inclusão social.

A saber, as Políticas Públicas de Saúde estão dispostas na Lei 12.764/02, sendo, principalmente, a formação de um centro de atendimento multiprofissional, ou seja, um Centro de Saúde destinado ao tratamento, com vários profissionais especializados ao atendimento - psicólogo, terapeuta ocupacional, neurologista, psicopedagogo, endocrinologista, dentre outros profissionais.

Uma pesquisa realizada por Muller (2012) teve como objetivo avaliar o nível de conhecimento dos estudantes de medicina acerca do autismo infantil, bem como detectar eventuais falhas na formação dos futuros médicos, foram obtidos resultados bastante contundentes em relação às dificuldades com os conceitos do Autismo e seus correlatos. A média de acertos, entre as 10 questões foi de 2,38 e 2,62, respectivamente nos primeiro e sexto ano, sendo o máximo de acertos de 5, em ambos os anos. A pesquisa utilizada como base para avaliação, foi previamente realizada por Kalpna (2001), na *St George's Hospital Medical School*, obteve média, no primeiro ano, de 1,97 acertos e, no quarto ano, 4,15 acertos, onde nenhum aluno do primeiro ano acertou mais de 6 questões e no quarto ano mais de 8 questões.

De acordo com os estudos concentrados, o índice de acerto geral da pesquisa foi negativo, evidenciando o quanto os estudantes de medicina brasileiros têm dificuldades, inclusive em relação aos conhecimentos básicos sobre o TEA. Posto isto, é necessário que durante a graduação de todos profissionais da saúde, sejam abordados assuntos específicos em relação às pessoas com necessidades especiais, não só sobre a patologia, mas sobre as limitações e os cuidados relativos a ela, pois as vidas dessas pessoas não se resumem somente a sua deficiência. Modificando esse método na graduação é possível que quando esses estudantes, quando estiverem atuando profissionalmente, principalmente nas áreas públicas, levem a bagagem do conhecimento prévio que lhes foi passado sobre o Transtorno e melhore o diagnóstico, e o seu tratamento, pois o diagnóstico precoce é fundamental para um tratamento adequado.

## 6 | O TEA NO CID-11

Em junho de 2018 a Organização Mundial de Saúde publicou a nova Classificação Estatística Internacional de Doenças e Problemas Relacionados à Saúde - CID11, que será apresentada para implantação nos Estados Membros, entre eles o Brasil, em maio de 2019. Dentre as principais alterações da agência, está a mudança do Autismo no CID-11, nova forma de classificação da doença que tem a pretensão de facilitar o diagnóstico e simplificar a codificação para acesso a serviços de saúde.

O CID-11 atualiza os critérios diagnósticos para o autismo, e agora está mais alinhada com o DSM-5 (Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais) publicado em 2013 pela Associação Americana de Psiquiatria. Isto é para dizer que inclui a Síndrome de Asperger, o Transtorno Desintegrativo da Infância e alguns outros transtornos do desenvolvimento generalizados, dentro da categoria de 'Autismo'.

Com relação às características descritas do autismo, o CID-11 também inclui as mesmas duas categorias que o DSM-5: dificuldades de interação e comunicação social, de um lado, e interesses restritos e comportamentos repetitivos, de outro. Assim, remove-se uma terceira característica listada na edição anterior da CID, relacionada a problemas de linguagem. Ambas as classificações também apontam para a importância de se examinar sensibilidades sensoriais individuais, o que é imprescindível entre pessoas no espectro do autismo.

No entanto, o CID-11 e o DSM-5 variam de várias maneiras. Por exemplo, a classificação do CID-11 fornece diretrizes detalhadas para distinguir entre autismo com e sem deficiência intelectual. O DSM-5, por sua vez, apenas afirma que o autismo e a deficiência intelectual podem ocorrer simultaneamente. O CID-11 também inclui a perda de competências previamente adquiridas como uma característica a ser levada em conta ao se fazer um diagnóstico.

## 7 | CONCLUSÃO

Em uma sociedade de estado democrático de direito, ou seja, de inclusão e igualdade, depende-se da união entre Estado e sociedade para cumprir e garantir o reconhecimento como sujeitos de direitos a fim de que todos sejam iguais na medida de suas desigualdades. Em vista disso, para alcançar esta sociedade justa e igual, precisa-se de políticas públicas eficientes, mas também que a sociedade exerça seu papel de cidadania para a busca do bem-estar social de todos.

A realidade não se encontra em conformidade com o previsto pelo Princípio da Isonomia, não há o comprometimento do Estado tanto em Políticas Públicas destinadas a pessoas com necessidades especiais — como um centro especializado no tratamento de pessoas com Autismo e atendimento adequado às famílias (visando garantir, principalmente, tratamento psicológico e preparatório para cuidar dessas pessoas) — quanto em inclusão de pessoas com Autismo na sociedade, garantindo bem-estar social e reprimindo o preconceito para com as mesmas.

Em consonância, Políticas de Inclusão dizem respeito à garantir maneiras para as pessoas com TEA à educação, garantir maiores proteções ao seu domicílio, modos de garanti-los um acesso real ao mercado de trabalho, bem como o respeito e a valorização da dignidade da pessoa humana, entre outros, como dispostos na lei Berenice Piana, art. 3º, IV.<sup>6</sup>

6. Art. 3º. São direitos da pessoa com transtorno do espectro autista: IV - o acesso: a) à educação e ao ensino

Por maiores que sejam as discordâncias ideológicas, políticas ou econômicas acerca de determinadas políticas públicas, é dever do Estado fomentar programas que possam atingir a todos os indivíduos da população, na medida de suas necessidades. As políticas públicas são efêmeras, pois de iniciativa do Executivo, podem ser criadas, vigorarem e serem canceladas ao sabor da gestão em exercício, ofertando um cenário de instabilidade e insegurança jurídica quanto à continuidade de programas para os que deles dependem. No caso do TEA, o cenário carece de norma legal capaz de assegurar situações de fato, que se tornariam de pleno direito, conferindo aos portadores e às suas famílias o patamar mínimo de tranqüilo, dado pelo tratamento integralizado na rede pública de saúde, em caráter contínuo e duradouro.

Apesar de a Lei 12.764/2012 já contar com quase seis anos de sua vigência, ainda não se alcançou uma propagação tão ampla, o que acarreta um desconhecimento sobre sua existência e, principalmente, uma diminuição da fiscalização para com os agentes públicos que possuem o dever de aplicá-la com eficiência. Nota-se, portanto, através da pesquisa bibliográfica discutida nesse artigo, que apesar de ser amparado legalmente, ainda são necessárias políticas públicas realmente efetivas para garantir os direitos das pessoas com Transtorno do Espectro Autista.

## REFERÊNCIAS

ANTUNES ROCHA, Carmem Lúcia. **O PRINCÍPIO DA DIGNIDADE DA PESSOA HUMANA E A EXCLUSÃO SOCIAL**. Revista do Instituto Brasileiro de Direitos Humanos, [S.l.], n. 2, p. 49-67, maio 2016. ISSN 1677-1419. Disponível em: <<http://revista.ibdh.org.br/index.php/ibdh/article/view/29>>. Acesso em: 26 out. 2018.

ASSUMPÇÃO JR., F. B. **Diagnóstico diferencial dos transtornos abrangentes de desenvolvimento**. In: CAMARGOS JR., W. et al. (orgs.). Transtornos invasivos do desenvolvimento: 3º milênio. 2ª ed. Brasília: Secretaria Especial dos Direitos Humanos; Coordenadoria Nacional para Integração da Pessoa Portadora de Deficiência, 2005

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Promulgada em 05 de outubro de 1988. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)>. Acesso em 03 set 2018.

BRASIL. **Lei Nº 13.146, de 6 de julho de 2015**. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2015/lei/l13146.htm). Acesso em: 26 out. 2018.

CORTE INTERAMERICANA DE DIREITOS HUMANOS. **Pacto de San José da Costa Rica de 1969**. Disponível em: <<http://www.pge.sp.gov.br/centrodeestudos/bibliotecavirtual/instrumentos/sanjose.htm>>. Acesso em 09 out. 2018

FADERS. **Abril: mês de conscientização sobre o Autismo**. Disponível em: <<http://www.faders.rs.gov.br/noticias/6199>> Acesso em: 25 out. 2018.

GOBERT, Muller In, VAZ, L.G.D.; **Políticas públicas**. Revista nova Atenas de educação e tecnologia. Revista eletrônica do departamento. Acadêmico de ciência da saúde Educação física e esportes – Biologia – Segurança do trabalho. Vol. 10, nº. 01, jan./jun./2007, p. 47.

profissionalizante; b) à moradia, inclusive à residência protegida; c) ao mercado de trabalho; d) à previdência social e à assistência social.

LENZA, Pedro. **Direito Constitucional Esquematizado: Igualdade Formal e Material**. São Paulo: Saraiva, 2010.

MELLO, Celso Antônio Bandeira de. **Conteúdo jurídico do princípio da igualdade**. 3.ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

MULLER, Christian. **Conhecimento dos estudantes de medicina acerca do autismo em uma Universidade do Rio Grande do Sul**. 2012. Disponível em: <<https://lume.ufrgs.br/bitstream/handle/10183/56672/000858042.pdf?sequence=1>>. Acesso em 10 out. 2018

NUNES, D. R. de P.; AZEVEDO, M. Q. O.; SCHMIDT, C. **Inclusão educacional de pessoas com autismo no Brasil: uma revisão da literatura**. Revista Educação Especial, v. 26, n. 47, p. 557-72, set-dez.2013. Disponível em: <<https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/10178/pdf>>. Acesso em: 17.mar.2016.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Código Internacional de Doenças – CID 10, de 17/05/1990**. Genebra. 2017. Disponível em: <<http://www.datasus.gov.br/cid10/v2008/cid10.htm>>. Acesso em 20 out. 2018.

ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE (OMS). **Código Internacional de Doenças – CID 11, de 18/06/2018**. Genebra. 2017. Disponível em: <<http://www.who.int/classifications/icd/en/>>. Acesso em 20 out. 2018.

SCHMITT, Carl. **Teoria de la Constitución**. México: Ed. Nacional, 1970. p., 150.

SIMÕES, Daniel. **Abril Azul: Dia Mundial da Conscientização do Autismo**. Disponível em: <<http://www.engemed.med.br/2017/04/06/abril-azul-dia-mundial-da-conscientizacao-do-autismo/>> Acesso em: 25 out. 2018.

TCHUMAN, Roberto, RAPIN, Isabelle. **Autismo abordagem neurobiológica**. Porto Alegre: Editora Artmed, 2009.

## A DISSOLUÇÃO DA SOCIEDADE LIMITADA E AS QUOTAS GRAVADAS POR PENHOR: A BOA-FÉ COMO LIMITE DA REALIZAÇÃO DOS HAVERES NO EXERCÍCIO DO DIREITO DE RETIRADA

### **Alicya Cordeiro Evangelista Pontes**

Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar  
Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte

### **João Matias Costa Sobrinho**

Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar  
Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte

### **Alessandro Barbosa de Menezes**

Faculdade Evolução Alto Oeste Potiguar  
Pau dos Ferros – Rio Grande do Norte

o penhor de suas quotas sociais, entretanto, ao tentarem exercer o seu direito de retirada, encontram-se, de certa forma, incapacitados. É válido ressaltar a importância de tal pesquisa, considerando a relevância sobre o tema, o vácuo jurídico existente e a limitada discussão sobre o assunto.

**PALAVRAS-CHAVE:** Contratualista. Dissolução Parcial. Empenho.

**RESUMO:** A sociedade limitada é o tipo de sociedade empresária mais utilizada no Brasil, funcionando de forma que os sócios respondam limitadamente pela sua quota parte e, solidariamente, pela integralização do capital social. Objetiva-se, à luz da doutrina e da análise do Recurso Especial nº 1.332.766/SP, julgado em 01/06/2017, analisar, discutir e apresentar os principais aspectos quanto à sua natureza contratualista, a viabilidade do empenho de quotas sociais, o exercício do direito unilateral da retirada do sócio, a dissolução parcial da sociedade limitada no âmbito do ordenamento jurídico brasileiro bem como as suas implicações. Para tal, utiliza-se como método de abordagem o dedutivo e quanto à técnica de pesquisa, emprega-se a bibliográfica. E por essa razão, pode-se dizer que os sócios podem – livremente – realizar

### 1 | INTRODUÇÃO

A Sociedade Limitada, anteriormente intitulada como sociedade por quotas de responsabilidade limitada, foi instituída no Brasil através do Decreto 3.708 de 1919, conhecido por Lei das Limitadas. Esse tipo societário é caracterizado pela contratualidade, pois admite que os sócios tenham uma amplitude de possibilidades na hora de contratar entre eles, ao contrário do que acontece com as Sociedades Anônimas, que são regidas através de um estatuto, além disso, é caracterizada também pela maneira limitada com que os sócios respondem às obrigações sociais, diminuindo, então, os riscos e consequências empresariais que poderiam experimentar.

Diferentemente de quando surgiu, a sociedade limitada, hoje em dia, é disciplinada

pelo Código Civil de 2002, por meio de 36 artigos que estão dispostos em capítulo exclusivo, partindo do artigo 1.052 até o artigo 1.087, sendo que se utilizam também, de forma subsidiária, as regras aplicadas às sociedades simples. E, ainda, podem utilizar de maneira supletiva a Lei das Sociedades Anônimas (LSA), desde que os sócios contratem neste sentido.

E mesmo com a vasta legislação destinada às limitadas, ainda existem algumas lacunas, para tanto, essa pesquisa objetiva saber como ocorre o exercício do direito unilateral da retirada do sócio, especialmente como seria para restituir a parte do capital que lhe tocava nos casos em que a sociedade tenha dado parte do capital como penhor em algum negócio.

## **2 | PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

O presente trabalho é fruto de pesquisa bibliográfica, realizada principalmente na obra “Manual de Direito Comercial: Direito de Empresa” de Fábio Ulhoa Coelho, bem como nas legislações, artigos acadêmicos e sites. Além disso, será utilizado o REsp 1.332.766/SP, da lavra do Ministro Luis Felipe Salomão – informativo nº 608.

Em um primeiro momento, a ideia é mostrar a natureza da Sociedade Limitada, que embora seja contratualista, pode ser, ainda, de pessoas ou de capital. Em um segundo momento, será feita abordagem acerca da (im)possibilidade do empenho das quotas sociais, bem como explanaremos sobre a dissolução parcial da Sociedade Limitada, a apuração dos haveres, o direito de retirada do sócio e, por fim, análise do caso concreto contido no Recurso Especial acima citado. Tudo isso com o intuito de elucidar se é possível que o sócio que tenha quotas empenhadas saia da sociedade da qual faz parte.

## **3 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Por ter a sociedade LTDA natureza contratualista, poderão os sócios atribuir no contrato social se a sociedade será de natureza personalista ou natureza capitalista. Nas sociedades de pessoas, ou personalistas, segundo Coelho (2011), a realização do objeto social depende dos atributos individuais dos sócios, os quais podem comprometer o desenvolvimento da empresa na qual a sociedade se compromete, e por isso, é preciso ter um controle maior sobre quem pretende compor o quadro associativo, neste caso, a alienação das quotas para um terceiro estranho à empresa, deverá ter uma prévia anuência dos demais sócios. Enquanto isso, nas sociedades de capital ou capitalista, as características individuais do novo sócio não interferirão no desempenho e sucesso do empreendimento, portanto, não é necessária a anuência prévia como na sociedade de pessoas.

Devido à classificação acerca da natureza personalista ou capitalista da

sociedade LTDA, surgiu uma problemática a respeito da possibilidade de empenhar quotas sociais nas sociedades limitadas, isso porque o artigo 1.431 do Código Civil diz que “o penhor se constitui com a transferência efetiva da posse”, não sendo, portanto, possível o empenho de tais quotas. Entretanto, Ronconi e Braga (2016) falam que “crê-se, no entanto, ser perfeitamente admissível o “penhor” das quotas societárias, isto é, que sejam dadas em garantia de alguma obrigação”, estando em acordo com o que diz o art. 1.420 do CC/02, ao afirmar que os bens que podem ser alienados, podem ser empenhados, desde que sejam dados por penhor por aquele que tenha o direito de aliená-lo, ou seja, quem além da posse tem o domínio do bem.

Empenhadas as quotas sociais, é apropriado lembrar que para que seja de conhecimento e que valha para terceiros, é necessário que ocorra a averbação da operação no Registro Público de Empresas Mercantis e também no Cartório de Títulos e Documentos. Como é certo, o penhor tem como característica a acessoriedade, ou seja, encontra-se numa situação de dependência em relação ao crédito principal que visa garantir, por isso, quando há esta operação de garantia de quotas sociais dos sócios, não torna o credor pignoratício - aquele que tem a garantia das quotas - como sócio da sociedade, mas o torna um titular de garantia de eventual inadimplemento do contrato que possui as quotas como garantia. (RONCONI; BRAGA, 2016).

Para que o penhor se extinga, são elencadas algumas hipóteses no art. 1.436 do CC/2002, quais são: extinção da obrigação; perecimento da coisa; renúncia do credor; confusão das qualidades de credor e de dono da coisa na mesma pessoa. Ademais, para que a extinção do penhor produza efeitos perante terceiros, é necessário, assim como em sua constituição, que seja averbado o cancelamento do registro, à vista da respectiva prova. (Art. 1.437 do Código Civil de 2002). Quando acontece de não ser extinto o penhor, mas o credor quer exercer outro direito seu - direito de retirada, trazido pelo Código Civil de 2002, no artigo 1.029, acarretará em outras implicações que serão tratadas adiante.

Para Neto (2013), o direito de retirada

(...) nada mais é do que o direito do sócio, por vontade unilateral, retirar-se da sociedade, mediante ao pagamento respectivo da sua participação societária, conseqüentemente, com a redução do patrimônio da sociedade e do capital social pela liquidação das quotas que lhe pertenciam.

Havendo a execução de tal direito, haverá, conseqüentemente, a apuração dos haveres, que de acordo com o julgamento do Supremo Tribunal Federal (1979):

Deve ser assegurada ao sócio retirante situação de igualdade na apuração de haveres, fazendo-se esta com a maior amplitude possível, com a exata verificação, física e contábil, dos valores do ativo. (RE 89.464/SP, 2ª Turma, Rel. Min. Cordeiro Guerra, Rel. p/ acórdão Min. Décio Miranda, DJ de 04.05.1979)

O Superior Tribunal de Justiça (STJ), ainda diz que, deverá ser assegurada a apuração dos haveres na dissolução parcial, nas mesmas condições de quando realizada a dissolução total. Para isso, é necessário observar que ao efetuar a

apuração do ativo, deve o processo ser conduzido pela boa-fé objetiva, ou seja, o comportamento deve ser guiado por padrões éticos de conduta, de modo a consubstanciar uma apuração confiável e que não venha trazer maiores prejuízos para o antigo sócio.

Retomando o exposto anteriormente, quando ainda se tem o empenho das quotas sociais, mas quer-se exercer o direito de retirada, há implicações porque por mais que o direito de retirada dependa da vontade unilateral do sócio, nem sempre só a vontade é o bastante, como é o caso de Nelson Bonamin, sócio da empresa Sófruta Indústria Alimentícia LTDA e recorrido do Recurso Especial (REsp) 1.332.766/SP, da lavra do Ministro Luis Felipe Salomão. Segundo o relatório proferido pelo ministro, Nelson era titular de 13,08% do capital social da empresa (desse total, 6,08% ele havia adquirido em cessão onerosa garantida com penhor, não tendo quitado a dívida) e pretendia a dissolução parcial da sociedade, tendo em vista que se viu desrespeitado como presidente e considerava os negócios da sociedade como sendo contrários ao que havia sido estipulado no contrato social - ocorrendo a perda da *affectio societatis*.

Em reforço, o Ministro ainda salientou:

(...) consiste em saber se é possível, em ação de dissolução parcial de sociedade limitada, para o exercício do direito de retirada do sócio, por perda da *affectio societatis*, o requerimento de haveres correspondentes apenas às quotas livres de ônus reais, em vista da existência de penhor de parte das quotas do sócio retirante.

O juiz singular competente, ao julgar a ação, entendendo pela impossibilidade jurídica do pedido, extinguiu o processo sem a resolução do mérito. Deste modo, o autor interpôs apelação para o Tribunal de Justiça de São Paulo, tendo o pedido sido negado. As corrés recorreram ao STJ, afirmando que o recorrido havia ajuizado ação de dissolução parcial da sociedade, entretanto, objetivava a dissolução apenas da parte sobre a qual não recaía nenhum ônus. O ministro, então, afirmou ao autor que:

Assim, para a retirada da sociedade deve abrir mão de todas as suas cotas e não apenas de parte. A dissolução parcial implica na saída de um ou de parte dos sócios, com a permanência da sociedade e não o recebimento parcial de haveres de qualquer dos sócios, que permaneceria nesta condição em razão do restante de seus haveres, como quer o autor: ou ele deixa a sociedade ou não deixa, pois se remanescer com qualquer participação no capital social, por menos que seja, não terá perdido a condição de sócio.

Destarte, foi proferido acórdão pelos ministros da quarta turma do STJ, negando o provimento ao recurso especial, mediante votação, de forma unânime. Isto quer dizer que, muitas vezes, não basta apenas a manifestação de vontade para que haja o real exercício do direito de retirada, principalmente quando ligado à sociedade limitada que possui algumas especificidades, inclusive, a possibilidade de suas quotas sociais estarem empenhadas servindo de garantia para alguma obrigação.

## 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Resultante de todas as narrativas e discussões ao longo do trabalho é admissível dizer que o sócio da Sociedade LTDA que tem parte de suas quotas sociais empenhadas e resolve se retirar da sociedade, deverá antes extinguir o empenho mediante algumas das formas elencadas no artigo 1.436 do CC/02, anteriormente citado. E, extinguido o penhor, com todas as quotas livres de qualquer ônus, poderá desvincular-se da sociedade livremente.

De maneira contrária, se o sócio houver empenhado suas quotas por dívida pessoal e pretenda deixar a sociedade, seja qual for o motivo, se não resolver a questão do empenho, não poderá exercer o seu direito de retirada, como já fora anteriormente explicado e exemplificado mediante o acórdão proferido por unanimidade no REsp 1.332.766, tendo em vista que a dissolução é de parte da sociedade e não de parte das quotas sociais.

Finalizando, o STJ (2017) ainda diz que a boa-fé deve atuar como um limite para o exercício dos direitos, não sendo possível requerer a dissolução parcial da sociedade quando se têm quotas empenhadas, dadas como garantia de débito para um terceiro. Ou seja, durante todo o processo, o quotista deverá agir de maneira sensata, proba e legal, devendo abdicar de qualquer interesse que o leve a cogitar em dissolução parcial da sociedade quando se encontrar nesta situação apontada.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Código Civil**. Lei nº 10406, de 10 de janeiro de 2002.

COELHO, Fábio Ulhoa. **Manual de direito comercial: Direito de empresa**. 23. ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

NETO, Paulo Affonso de Freitas Melro. **Particularidades do direito de retirada na sociedade limitada**. Disponível em: <<https://phmp.com.br/artigos/particularidades-do-direito-de-retirada-na-sociedade-limitada/>>. Acesso em: 22 set. 2018.

RONCONI, Diego Richard. BRAGA, Natan Ben-Hur. **A propriedade de quotas societárias: alguns de seus desdobramentos jurídicos nas relações privadas**. Revista Eletrônica Direito e Política, Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Ciência Jurídica da UNIVALI, Itajaí, v.11, n.1, 1º quadrimestre de 2016. Disponível em: [www.univali.br/direitoepolitica](http://www.univali.br/direitoepolitica) - ISSN 1980-7791.

STF. Recurso Extraordinário: RE 89.464/SP. 2ª Turma, Relator: Ministro Cordeiro Guerra, Relator para acórdão Ministro Décio Miranda. DJ: 04/05/1979. **Jus Brasil**, 1979. Disponível em: <<https://stf.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/14607983/recurso-extraordinario-re-89464/inteiro-teor-103037232?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 22 set. 2018.

STJ. Recurso Especial: REsp 1332766 SP 2012/0135287-0. Relator: Ministro Luis Felipe Salomão. DJ: 01/06/2017. **Jus Brasil**, 2017. Disponível em: <<https://stj.jusbrasil.com.br/jurisprudencia/484086350/recurso-especial-resp-1332766-sp-2012-0135287-0/relatorio-e-voto-484086396?ref=juris-tabs>>. Acesso em: 22 set. 2018.

## A TECNOLOGIA DA LINGUAGEM JURÍDICA E A PARIDADE NO ACESSO À JUSTIÇA

### **Diego Henrique Damasceno Coêlho**

Mestrando em Justiça Administrativa - UFF,  
Niterói-RJ

### **Camila Braga Corrêa**

Mestranda em Justiça Administrativa - UFF,  
professora do UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **João Pedro Schuab Stangari Silva**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Luíza Carla Martins da Rocha Tuler**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Natália da Luz Mendes**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

### **Rinara Coimbra de Morais**

Graduando em Direito, UNIFACIG, Manhuaçu-MG

**RESUMO:** O presente trabalho tem como objeto o acesso à justiça, que é um dos mais importantes direitos garantidos aos cidadãos, sendo considerado um dos pilares para a efetivação de todos os direitos constitucionalmente resguardados, afirmando que a lei não excluirá da apreciação do Poder Judiciário lesão ou ameaça a direito. O Estado tem como deveres garantir o acesso à justiça, como também prover meios para que o indivíduo esteja apto ao processo, de forma a positivar o princípio da isonomia e a paridade, para que, em tal contexto, sobrevenham resultados efetivos e seja oportunizado o acesso à justiça. O presente estudo suscita a discussão acerca

da acessibilidade, quando mister se faz a compreensão das tecnologias de linguagem jurídica, pois empregadas na linguagem culta dos idiomas, quando estas tornam-se empecilho ao efetivo acesso à justiça, como também auxiliam na manutenção da norma-padrão da língua e da atividade advocatícia. Deste modo, o trabalho realiza uma análise qualitativa, através do método hipotético-dedutivo, por meio da revisão bibliográfica da literatura jurídica e linguística, bem como dos construtos legislativos, também abordando de modo interdisciplinar ao Direito, as disciplinas de História, Sociologia e Gramática, contrapondo as técnicas empregadas pelo estudo jurídico, face à popularização da compreensão das normas pelos cidadãos.

**PALAVRAS-CHAVE:** Acesso à justiça; Estado democrático de Direito; Linguagem jurídica.

### THE TECHNOLOGY OF LEGAL LANGUAGE AND PARITY IN ACCESS TO JUSTICE

**ABSTRACT:** The present research aims to study the access to justice, which is one of the most important rights guaranteed to citizens, and is considered one of the pillars for the realization of all constitutionally protected rights, stating that the law will not exclude from the appreciation of the Judicial Branch injury or threat to law. The State has, as its duty, to guarantee the access

to justice, as well as to provide the means for the individual to be able to process, in order to positivize the principle of equality and parity, in such context, effective results must emerge. The present study raises the discussion about accessibility, when it is necessary to understand the technologies of legal language, when they become an obstacle to effective access to justice, but also help in the maintenance of the norm-standard of language and advocacy. In this way, the work carries out a qualitative analysis, through the hypothetical-deductive method, through the bibliographical revision of the legal and linguistic literature, as well as of the legislative constructs, also approaching in an interdisciplinary way to the Law, the disciplines of History, Sociology and Grammar, opposing the techniques employed by the legal study, in view of the popularization of citizens' understanding of norms.

**KEYWORDS:** Access to justice; Democratic state; Legal language.

## 1 | INTRODUÇÃO

A linguagem jurídica tem sido objeto de estudos, os quais posicionam o seu desenvolvimento e a sua forma de aplicabilidade como contexto de dominação e manutenção de poderes do campo jurídico, como forma de monopólio linguístico exercido pelos profissionais do direito, perante o cidadão comum. As justificativas para tal desiderato perpassam a reprodução estéril de uma hierarquização ideológica, estabelecida em decisões que cultuam a forma erudita dos significados jurídicos, sendo tal fato elemento de dessocialização e distanciamento entre os grupos jurídicos e a grande população, por vezes alheia aos brocados e preciosismos da dialética. Além disso, as questões referentes à multiplicidade cultural e o nível de formação educacional também são tratados como elementos que servem para tornar o abismo da linguagem jurídica ainda mais acentuado.

A sociedade contemporânea traz em seu esteio o amplo acesso aos mais diversos meios tecnológicos, através dos quais a informação é veiculada. Isso sem contar com o fluxo dinâmico da linguagem e a apropriação de termos advindos de uma determinada área ou comunidade, produzindo uma reinvenção das formas de linguagem, dada pela absorção de novas terminologias, expressões e neologismos.

Diante das abordagens até então enfrentadas perante a linguagem jurídica, o acesso à Justiça é senda a ser repensada. Um olhar mais atento à diversidade dos conteúdos onde o Direito é inserido e/ou tratado como via de pacificação dos conflitos, deve servir de campo para observação, análise e aprimoramento da linguagem exercida pelo Direito como ciência e da sua aplicabilidade, para que a transformação da sociedade não sirva de obstáculo entre o mundo real e a justiça, da forma como se confia seja prestada.

Portanto, a pesquisa adiante desenvolvida apresenta a relação entre o *habitus* linguístico e o fenômeno de transformação da linguagem jurídica, face à importância da eficácia do acesso à justiça, tendo como escopo a tecnologia da dialética e da

deontologia do Direito e a influência por elas exercidas como fomentadoras de acesso à justiça ou de obstáculos para tanto, tal como ocorre em outras áreas do conhecimento.

## 2 | METODOLOGIA

O preceito de Cárcova (1998) descreve a alienação e a desesperança de um homem num mundo que não consegue compreender, para submeter às leis sem questionar, pela impossibilidade de se defender do desconhecido. Nesse sentido, o presente trabalho tem como objetivo contrapor a linguagem jurídica, enquanto tecnologia específica do Direito e instrumento capaz de auxiliar na preservação da norma culta da língua, face aos entraves de compreensão no tocante ao acesso à justiça, posto que funciona como empecilho ao ingresso no sistema judiciário. Assim, o texto aponta questões a respeito do modo como o discurso jurídico é produzido e como os cidadãos não-operadores do Direito lidam com as limitações a uma compreensão clara da norma e dos construtos jurídicos, sendo este um obstáculo limitador à Tutela Jurisdicional estatal e ao exercício da cidadania, dentro do Estado Democrático de Direito.

Para tanto, será realizada uma pesquisa de metodologia predominantemente qualitativa, através do método hipotético-dedutivo, por meio da revisão bibliográfica da literatura jurídica e linguística, bem como dos construtos legislativos, também abordando de modo interdisciplinar ao Direito, as disciplinas de História, Sociologia, Tecnologia da Informação e Gramática, comparando as técnicas empregadas pelo estudo jurídico, face à popularização da compreensão das normas pelos cidadãos, bem como apresentando os principais pontos que insatisfatoriamente vêm criando dificuldades de compreensão quanto a terminologias peculiares ao universo jurídico, contrapondo-os às soluções oportunizadas mediante a utilização de instrumentos eletrônicos e informações disponibilizadas em bases de dados, utilizando linguagem computacional.

## 3 | O ACESSO À JUSTIÇA RELACIONADO AO ESTADO DEMOCRÁTICO DE DIREITO

O acesso à justiça é uma constante preocupação advinda desde os tempos remotos, em que a efetivação da justiça vem acompanhada pela busca em se garantir o seu acesso. Apesar de sua importância, não é possível afirmar com precisão quando a problemática envolta do acesso à justiça teria surgido, uma vez que tal questionamento evoluiu gradativamente com o passar dos séculos para a condição de direito humano (SEIXAS, SOUZA, 2013).

É de se registrar que no período moderno, nos estados liberais burgueses,

o Estado não possibilita para a sociedade os meios para que se efetivasse no processo, para que estivessem habilitados para participar, apenas garantiria que sua contestação fosse ouvida. Como afirma Seixas e Souza (2013), os procedimentos adotados para a solução dos litígios entre os cidadãos eram essencialmente individualistas, o direito ao acesso à justiça era visto simplesmente como o acesso ao Poder Judiciário ou como a oportunidade de contestar uma ação. Tais parâmetros ruíram com o desenvolvimento do pensamento advindo dos movimentos revolucionários, em especial a Revolução Francesa e a Revolução burguesa, em que os ideais de liberdade, igualdade e fraternidade pregados pelos iluministas, direcionaram para o Estado o compromisso com os cidadãos até mesmo no que dizia respeito aos procedimentos jurídicos e à garantia do acesso à justiça, consubstanciada inicialmente diante da gratuidade da justiça.

Após a consagração do acesso à justiça como direito fundamental e a concretização do monopólio estatal na resolução das lides da sociedade, a defesa privada e a autotutela não se tornaram aceitas como formas de efetivação de justiça. Nessa linha de pensamento, Brandão (2001) argumenta que vedada a autotutela dos interesses protegidos pelo ordenamento jurídico, surge o poder-dever do Estado prestar a jurisdição, ou seja, o poder-dever de dizer o direito ao caso concreto. A função pacificadora é do Estado, e a ele cabe por meio da jurisdição atender às necessidades demandadas pela sociedade, enquanto ao indivíduo cabe a participação do direito de ação. De acordo com o tema, Galante leciona:

Significa dizer que o princípio do Acesso à justiça também obriga o Estado, que não pode resignar a prestar a tutela jurisdicional requerida, pois o direito de ação, como toda a ordem jurídica, está intimamente ligado à ideia de Estado. A base desse Direito está no fato de ter o Estado, quando sua organização e do estabelecimento da ordem jurídica, suprimindo a possibilidade de defesa, pelo próprio interessado, dos interesses sob a proteção do direito objetivo. (GALANTE, 2015, pág. 3)

Além de garantir o acesso à justiça, o Estado deve também garantir que o indivíduo esteja apto para participar do processo, não basta simplesmente propor a ação, tem que estar efetivamente capaz, sendo assegurado que desfrute das oportunidades processuais. Para Tesheiner e Thamay (2018), não é somente possibilitar que esses cidadãos venham reclamar junto ao judiciário os seus direitos, mas, também possibilitar que esses cidadãos venham e consigam estar habilitados para participar de um processo. Seixas e Souza (2013), elenca a obstrução do acesso à justiça como atentado à dignidade humana, vez que o seu exercício propicia a defesa, em juízo, de todos os demais direitos assegurados pela Magna Carta.

O Estado democrático de Direito tem que prezar por mecanismos que efetuem a igualdade real jurisdicional. Da garantia do acesso à justiça, Cappelletti e Garth (1998), afirmam que não deve apenas garantir o acesso de todos ao poder judiciário, mas garantir também uma prestação jurisdicional produtora de resultados efetivos e socialmente justos. Nesses termos, tem que haver a concretização do acesso à

justiça, de forma ampla e integral, em todos os respectivos aspectos, seja econômico, jurídico, político e lógico.

Atento às questões até aqui pontuadas, o legislador nacional quando da promulgação da Constituição Federal Brasileira de 1988, tratou de assegurar que o texto legal fosse redigido em um linguajar mais popular, para que a compreensão dos direitos e garantias fundamentais estabelecidos fosse de conhecimento comum do povo.

#### 4 | A LINGUAGEM E SUA TERMINOLOGIA JURÍDICA

Os indícios sobre os estudos da linguística em geral datam de 1916, localizando-se na Europa o berço destes estudos e tendo seu marco referencial a publicação do “Curso de Linguística Geral”, de Ferdinand Saussure. Segundo Saussure (2006), o estudo da linguagem comporta duas partes: uma tem por objeto a língua (*langue*) e outra, a fala (*parole*); sendo que aquela seria social em sua essência enquanto esta se apresenta como parte individual da linguagem.

Bakhtin (1997), contemporâneo de Saussure, antecipa a linguística moderna. Para ele a língua vive e evolui historicamente na comunicação verbal concreta, não no sistema lingüístico abstrato das formas da língua, tampouco no psiquismo individual dos falantes. Isso porque a substância da língua é constituída pelo fenômeno social da interação verbal realizada através das enunciações.

A linguagem está onde há comunicação, seja ela qual for e possui diversas formas, como gestos, sons, sinais, símbolos etc. Desta forma, a linguagem pode se classificar como qualquer forma ou sistema utilizado para se comunicar, todavia, a linguagem se divide em dois tipos, a linguagem verbal cuja sua forma é baseada no uso das palavras para se comunicar, enquanto a linguagem não verbal utiliza os símbolos para a comunicação.

Nesse ensejo, calha estabelecer a distinção entre a terminologia que para Pavel & Nolet (2002) é ‘disciplina linguística dedicada ao estudo científico dos conceitos e dos termos usados nas línguas de especialidade’, enquanto a terminologia jurídica é vista como estudo científico dos termos empregados no universo do direito ou pelo conjunto dos termos desse universo.

A linguagem é o componente essencial de qualquer ciência e com a ciência jurídica seu destaque ganha maior relevo, uma vez que é por meio da comunicação que os conflitos são solucionados, a paz social é alcançada e a justiça é efetivada. Essa vicissitude da linguagem inserida na ciência jurídica, ao mesmo tempo, que cria fascínio e encantamento atrai questionamentos, já que a ação humana pode restar condicionada a instrumentos de poder e de liberdade inculpidos pelo Direito dentro de um sistema de engrenagens que compreensível para alguns.

Especificamente voltada para a ciência jurídica é de se registrar que a não só as palavras importam para o Direito, este comporta ainda, uma série de símbolos tão

significativos quanto às palavras. As percepções dos níveis de linguagem (envoltas da língua em si e dos seus símbolos) auxiliam no entendimento das suas funções no que diz respeito ao modo como são editadas as leis que passarão a regular as condutas, o vocabulário jurídico e os vícios que são encontrados e podem ser removidos para alcançar o acesso à justiça.

Reale (2000), coloca a linguagem jurídica como condição essencial para penetrar no mundo jurídico, além de destacar que o Direito tem sua linguagem própria e sem ela inexistiria possibilidade de comunicação, por ser próprio de cada ciência o domínio de uma maneira própria de se expressar. Tais questões por si só não ensinaria qualquer tipo de óbice daqueles envolvidos na comunicação, todavia, é de se observar que quando o Direito lança mão de terminologias jurídicas inseridas dentro de uma linguagem inacessível, voltada para a norma culta e prolixa da língua a compreensão do texto vem a ser fragilizada ou não é alcançada.

Dentro do Estado Democrático de Direito a Hermenêutica é essencial por conta do uso da linguagem jurídica, pois é da interpretação aplicada pelos Tribunais que uma série de fatores repercutem diretamente na sociedade, influenciando as práticas democráticas.

Habermas (1997), levou sua teoria do agir comunicativo para o domínio democrático passando através da conceituação de política deliberativa e de esfera pública, reforçando a premissa de uma democracia alicerçada em sua teoria do discurso. O referido autor afirma preponderantemente que a democracia resulta da correlação existente entre o princípio do discurso e forma jurídica.

A teoria do discurso, que associa ao processo democrático conotações normativas mais fortes do que o modelo liberal, porém, mais fracas do que o modelo republicano, toma elementos de ambos e os articula de uma forma nova e distinta. Coincidindo com o modelo republicano, ela concede um lugar central ao processo político de formação da opinião e da vontade comum, mas sem entender como algo secundário a estruturação em termo de Estado de Direito. Em vez disso, a teoria do discurso entende os direitos fundamentais e os princípios do Estado de Direito como uma resposta conseqüente à questão de como institucionalizar os exigentes pressupostos comunicativos do processo democrático” (HABERMAS, 1995, p. 5).

Neste sentido, a democracia somente se efetiva em um local onde os direitos fundamentais (incluindo assim o acesso efetivo à justiça) sejam resguardados, a fim de se conceder a todos um real e isonômico tratamento. No entanto, é possível observar que a linguagem jurídica e a falta de sua interpretação prejudicam não somente no âmbito jurídico, mas de forma geral, atrapalham até mesmo a formação de um estado democrático.

Atente-se aqui para o fato de para que haja uma boa comunicação tem-se por necessário o conhecimento dos atos da fala, ou seja, domínio diante da interpretação do outro (seja através da fala ou através da escrita) e é nesse contexto em que os abismos criados pelas divergências culturais e de oportunidade de desenvolvimento educacional ganham destaque e se inserem no tema deste trabalho para dar o

contorno referente aos obstáculos que a própria linguagem pode criar.

Negligenciadas as questões acima apontadas o comprometimento da compreensão da linguagem pode se fazer presente diante das terminologias jurídicas, diante do público alvo para quem ela é destinada, diante da mutação dos signos e dos significados, dentre outros. Referida observação já foi objeto de estudo de Cárcova (1998), para quem a barreira existente entre o direito e aos seus destinatários impossibilita que estes compreendam os seus direitos e como consequência, são impedidos de se beneficiarem de seus direitos e garantias constitucionalmente estabelecido.

Assim, muitos são a favor do fim do “juridiquês”, pelo fato da falta de entendimento das palavras. Sustentam a ideia de que a linguagem deve ser acessível, porque os documentos tais como, ofícios, laudos, certidões, decisão e sentenças são destinadas ao público e, portanto, necessariamente precisa ser clara e compreendida.

## **5 | A LINGUAGEM COMO TECNOLOGIA JURÍDICA E A PRESERVAÇÃO DA NORMA CULTA NOS IDIOMAS**

Os institutos jurídicos, tutelados pela norma positivada e modulados por costumes históricos, regionais, econômicos e sociais, são traduzidos por vocábulos específicos e, por vezes, distantes da linguagem popular, pois aplicáveis somente às questões de Direito. Quando o cidadão comum e não operador do Direito passa a ter a curiosidade ou a necessidade de se aprofundar nos conhecimentos técnicos do universo jurídico é que tais vocábulos, quer na língua vernácula, quer de matriz latina ou estrangeira moderna, entram em sua vida e oferecem desafios à compreensão. Outrossim, os níveis de linguagens estão presentes nos mais variados ramos do conhecimento e a eles também se estendem as barreiras naturais da caminhada do conhecimento.

A linguagem como instituição, funciona na visão unitária do mundo do Direito como a principal tecnologia a instrumentalizar todo o arcabouço de ações, fatos, atos e negócios, dentro de uma cultura muito específica e tradicionalmente preservada, transmitida e desenvolvida, precipuamente através de Instituições de Ensino Superior, estas reguladas pelas Administrações federais e estaduais. Assim, os brocados, jargões, elementos e termos da retórica jurídica funcionam como mecanismo também de valorização do profissional, do eterno estudante que muito se esmera para assimilar e saber empregar corretamente este novo dialeto, sendo-lhe também novidade nos primeiros estágios da academia.

[...] o Direito, mais que qualquer outro saber, é servo da linguagem. Como Direito posto é linguagem, sendo em nossos dias de evidência palmar constituir-se de quanto editado e comunicado, mediante a linguagem escrita, por quem com poderes para tanto. Também linguagem é o Direito aplicado ao caso concreto, sob a forma de decisão judicial ou administrativa. Dissociar o Direito da Linguagem

será privá-lo de sua própria existência, porque, ontologicamente, ele é linguagem e somente linguagem. (PASSOS, 2001, online)

Entretanto, toda esta imersão ao clássico, para muitos soa como “preciosismo”. Dada a proximidade do Direito com a sociedade, e com o poder originário de titularidade do povo, este instrumento de compreensão e organização das relações, sejam particulares, sejam públicas/estatais, foi sendo lapidado durante os séculos e, se por um lado pode assegurar a manutenção da norma culta idiomática, por outro possibilita aos íntimos o aumento do poder argumentativo e do distanciamento social.

As inquietações e inconformismos advindos do conservadorismo na dialética jurídica representam, nos últimos anos, amplas críticas por parte da sociedade e da mídia, principalmente face à difusão de audiências e sessões de julgamento via rádio, televisão e internet (sites, aplicativos, streaming), ao desejo por consumo do novo, aos anseios por renovação administrativa e pela aproximação cidadã entre órgãos, suas autoridades e a população em geral, numa desmistificação de “*personas*” mitológicas e de longínqua grandeza, pois em contínua aproximação através das mídias digitais.

Tais fatores estão intrinsecamente ligados a fatores sociais, como o desgaste das instituições tradicionais, a anemia da máquina pública e a relativa eficiência do Judiciário. Tudo serve de argumento para atacar o Direito, mesmo sendo visível que este depende em grande parte do tempo, através do processo Legislativo e do Judicial, para que mudanças realmente ocorram em sua essência e na forma como é pensado, discutido, ensinado e transformado nos contornos da sociedade hodierna. Neste sentido:

Atualmente o mundo jurídico busca soluções para os casos concretos ou conflitos da sociedade na hermenêutica, com seus métodos interpretativos, principalmente averiguando a linguagem das normas. Deve-se salientar, entretanto, que ainda hoje se dá pouca importância à parte teórica do Direito, preferindo-se mais o Direito substancial que o material, ação totalmente errônea, pois a prática para ser boa necessita muito da formação teórica do profissional, ou seja, de sua argumentação. Assim, é extremamente importante analisar a interpretação e consequentemente a linguagem do Direito (CRUZ, 2013, pág. 204).

O paradoxo prossegue, pois, para os linguistas, quer estudiosos e gramáticos dos Idiomas, quer profundos etimologistas do Direito, à preservação da língua se dá principalmente pelo ensino e pela continuidade das instituições de ensino. Neste ponto, a importância da pesquisa, do saber pesquisar, supera a cômoda retirada de expressões de operabilidade em sistemas disciplinares como o Direito. O acesso é facilitado quando o cidadão alfabetizado também possui acesso a dicionários, dicionários jurídicos, livros, bibliotecas públicas e à internet, onde conteúdo jurídico em massa é publicado diariamente. Esta mediação pode ser considerada como a mais fundamental forma de acessibilidade ao entendimento jurídico e de consulta jurídica, de modo a priorizar a curiosidade em detrimento às distâncias pragmáticas

entre estudo autônomo e facilitação de linguagem.

## 6 | LINGUAGEM COMPUTACIONAL E NOVO “JURIDQUÊS” DAS PLATAFORMAS DE PROCESSOS ELETRÔNICOS

Para melhor delimitação da abordagem que se pretende fazer neste trabalho, cumpre apontar que a realidade plural em que se caracteriza a população brasileira, inserida em um país que concentra elevado grau de variação linguística regional, sem olvidar em registrar que, segundo o IBGE (2017), 7,2% da população brasileira (cerca de 11,8 milhões de pessoas) é analfabeta e cerca de 51% da população brasileira de 25 anos ou mais possuem formação a nível de ensino fundamental completo, enquanto no ensino médio, somente 26,3% e 15,3% da população possui formação acadêmica.

É de se ver, ainda, que a população brasileira se encontra conectada ao ambiente virtual que, segundo o IBGE (2016) com 48,1 milhões de residências com internet (69,3% dos domicílios), sendo que em 69,3 milhões de domicílios o celular com acesso à internet estava presente. A expressividade destes dados, aponta que para a sociedade brasileira a comunicação não se mostra como uma barreira a ser enfrentada e que o acesso às inúmeras possibilidades de conhecimento virtual é facilitado com os celulares conectados à internet.

Com o amplo acesso aos aparelhos de comunicação em linha, como computadores portáteis e de mesa, *smartphones* e *tablets*, a linguagem computacional está semeada na cultura popular e na maioria dos locais de trabalho, tal como nos órgãos da Administração. Sob tal égide e, principalmente após o advento da Lei nº 12.527/2011, a Lei de Acesso à Informação, a facilitação de busca e contato com dados públicos foi mais incentivada, de modo que qualquer cidadão pode efetuar qualquer consulta utilizando computadores em conexão em linha, em plataformas onde a linguagem jurídica é a regra.

No viés estritamente jurídico, o advento do Processo Judicial Eletrônico, trazido pela Lei nº 11.419/2006 também representa outro importante marco para a forma ensino e compreensão do Direito, utilizando a linguagem computacional como base. Se a aprendizagem da linguagem midiática já se fazia imprescindível desde a década de 1980, para o peticionamento e consulta a bases de dados de Tribunais, esta realidade virou uma exigência de conformação legal, quando operadores do Direito e partes interessadas passaram a conviver com o imperativo da norma e a progressiva desmaterialização dos autos físicos, os quais deixaram de ocupar as prateleiras dos Cartórios forenses e agora encontram-se, em contínuo crescimento, nas pastas de arquivos criptografados.

Toda esta aproximação entre Direito e tecnologias, por si só, causa a aproximação entre jargões de ambas as esferas científicas, numa baila natural e

inevitável. Sob tal perspectiva, o acesso à Justiça como era pensado tradicional também é transformado. Quando os dados demonstram a quantidade de aparelhos celulares com acesso à rede, torna-se possível inferir que todos eles podem ser utilizados tanto para a consulta jurídica de informações processuais, quanto de dicionários que expliquem as terminologias do Direito e da Informática.

A evolução cultural e social da humanidade somente foi possibilitada por acréscimos tecnológicos capazes de descortinar novos horizontes. Assim foi com a roda, o ábaco e a prensa de Guttemberg. A cada nova tecnologia surgida, a forma como “as coisas são feitas” também se altera. Se por um lado sobrexiste a parcela populacional alheia à norma padrão da língua, por outro é clara a contínua aproximação entre a linguagem jurídica e linguagem da informática, esta última em contato diário com grupos de diversas áreas, regiões, faixas etárias e níveis de instrução, garantindo que o acesso à Justiça ocorra em escalas multifacetadas.

## 7 | CONCLUSÃO

A linguagem jurídica é, com todas as suas peculiaridades e características, uma área da linguagem natural que se destina a regular o mundo jurídico ao qual está contextualizada, apresentada como parte integrante da tecnologia discursiva em Direito e mecanismo de profusão da retórica inserida neste microambiente. Ademais disso, a linguagem jurídica, como toda forma de expressão e manifestação, possui dinamismo e é modificada por sua sociedade e grupo em que se encontra inserida.

O uso de vernáculos e expressões eruditas na linguagem do direito ao mesmo tempo em que se prestam para o desenvolvimento e enfrentamento de questões técnicas podem servir de elemento de segregação diante da ausência de compreensão daquilo que se pretende informar ou decidir. Assim é que para que a linguagem jurídica venha a ser entendida em toda a sua extensão e com exatidão necessário se faz ser tecida com esmero dentro dos parâmetros acima pontuados, pois se assim não ocorrer pode-se ferir de morte as próprias razões com que a ciência do direito tem sido construída ou torná-la não compreensível.

O culto excessivo às formas clássicas de dizer o direito são tão prejudiciais à consubstanciação do direito entregue à sociedade quanto à volatilidade expressiva dos termos de cunho popular. O que precisa ser aclamado e protegido é a linguagem clara, coesa, objetiva, compreensível e acessível a todos, sendo que nos dias atuais a ausência de informação e/ou de acesso à informação são questões que cada vez mais têm se mostrado como fator superado em decorrência da facilidade com o mundo virtual tem se apresentado no domicílio dos brasileiros.

Nesse sentido, a linguagem tida por pilar da comunicação deve revestir a linguagem jurídica de precisão, certeza e segurança jurídica respeitando-se as inúmeras possibilidades de interconexões feitas com o direito e as múltiplas facetas

que podem ser trazidas por aqueles que adjudicam seus direitos, de tal modo que o direito deve se voltar para o povo e não ser objeto de segredo ou de decodificações para aqueles a quem é entregue, sem deixar de firmar como ciência que possui linguagem própria para não cair no vazio de terminologias que nada significam.

## REFERÊNCIAS

BAKHTIN, M. **Marxismo e filosofia da linguagem**. Tradução de Michel Lahud e Yara Frateschi Vieira. 8 ed. São Paulo: Hucitec, 1997.

BRASIL. **Lei nº 11.419/06, de 19 de dezembro de 2006**. Dispõe sobre a informatização do Processo judicial; altera a Lei nº 5.869, de 11 de janeiro de 1973 – Código de Processo Civil; e dá outras providências. Vade mecum acadêmico forense. São Paulo: Vértice, 2007.

BRASIL. **Lei nº 12.527, de 18 de novembro de 2011**. Regula o acesso a informações previsto no inciso XXXIII do art. 5º, no inciso II do § 3º do art. 37 e no § 2º do art. 216 da Constituição Federal; altera a Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990; revoga a Lei nº 11.111, de 5 de maio de 2005, e dispositivos da Lei nº 8.159, de 8 de janeiro de 1991; e dá outras providências. Brasil. In: Vade mecum acadêmico de direito Rideel. 22 ed. São Paulo: Rideel. 2016.

BOURDIEU, Pierre. **A força do Direito**. Elementos para uma sociologia do direito. Elementos para uma sociologia do campo jurídico. O Poder Simbólico. 10. ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2003.

BRANDÃO, Paulo de Tarso. **Ações constitucionais: “novos” direitos e acesso à justiça**. 2ª ed. rev. e ampl. Florianópolis: Habitus, 2001. 319.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Trad. Ellen Graice Northfleet. Porto Alegre: Sergio Antonio Fabris Editor, 1988.

PASSOS, José Joaquim Calmon de. **Instrumentalidade do processo e devido processo legal**. Revista Jus Navigandi, ISSN 1518-4862, Teresina, ano 7, n. 58, 1 ago. 2002. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/3062>>. Acesso em: 4 out. 2018.

CÁRCOVA, Carlos Maria. **A opacidade do Direito**. São Paulo: LTr, 1998. SaFe, 1998. Título original: Access to justice: the worldwide movement to make rights effective.

CRUZ, Kelly Graziely da. **Linguagem: qual sua importância no Mundo Jurídico?** Ijuí: Revista Direito em Debate, ano XI, 18 ed., jul./dez, 2002.

GALANTE, Carlos Eduardo da Silva. **O acesso à justiça como princípio do Estado democrático de Direito**. 2015. Disponível em: <[https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol\\_33\\_1431715429.pdf](https://www.inesul.edu.br/revista/arquivos/arq-idvol_33_1431715429.pdf)>. Acesso em 10 out. 2018.

HABERMAS, Jürgen. **Direito e democracia: entre facticidade e validade**. Rio de Janeiro: Tempo Brasileiro, 1997.

HABERMAS, Jürgen. **A inclusão do outro: estudos de teoria política**. Trad. George Sperber e Paulo Astor Soethe. São Paulo: Edições Loyola, 2002.

HABERMAS, Jürgen. Três modelos normativos de democracia. **Lua Nova: Revista de Cultura e Política**. n. 36, 1995. Disponível em: <[http://scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-64451995000200003&1](http://scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-64451995000200003&1)>. Acesso em: 08 out 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por**

**Amostra de Domicílios Contínua.** 2016. Disponível em: <<https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-sala-de-imprensa/2013-agencia-de-noticias/releases/20073-pnad-continua-tic-2016-94-2-das-pessoas-que-utilizaram-a-internet-o-fizeram-para-trocar-mensagens>>. Acesso em: 10 out. 2018.

INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA - IBGE. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua.** 2017. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas-novoportal/sociais/trabalho/17270-pnad-continua.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 10 out. 2018.

PAVEL, S. & NOLET, D. (2002) **Manual de terminologia.** Trad. Enilde Faulstich. Direção de Terminologia e Normalização Departamento de Tradução do Governo Canadense.

REALE, Miguel. **Lições Preliminares de Direito.** 25. ed. São Paulo: Saraiva, 2000.

SAUSSURE, F. de. **Curso de linguística geral.** Tradução de Antônio Chelini, José Paulo Paes e Isidoro Blikstein. 28 ed. São Paulo: Cultrix, 2006.

SEIXAS, Bernardo Silva de; SOUZA, Roberta Kelly Silva. **Evolução histórica do acesso à justiça nas constituições brasileiras.** Canoas, 2013.

TESHEINER, José Maria Rosa; THAMAY, Rennan Faria Krüger. **Teoria geral do processo.** 3 ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2018

XAVIER, Ronaldo Caldeira. **Português no Direito: Linguagem Forense.** Rio de Janeiro: Forense, 2002. p. 1.

## JUSTIÇA RESTAURATIVA, PRÁTICAS RESTAURATIVAS E CULTURA DA PAZ: PERSPECTIVAS PARA O PROCESSO REFLEXIVO SOBRE A IMPORTÂNCIA DOS DIREITOS HUMANOS

### Nei Alberto Salles Filho

Doutor em Educação pela UEPG (2016). Pós-Doutorado em Ensino de Ciência e Tecnologia pela Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Professor Adjunto da UEPG e docente no Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais Aplicadas da UEPG.  
Ponta Grossa -Paraná

### Daniele Cristina Bahniuk Mendes

Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Ponta Grossa –Paraná

### Thais Cristina dos Santos

Universidade Estadual de Ponta Grossa, Docente do Curso de Serviço Social  
Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa.  
Ponta Grossa –Paraná

**RESUMO:** O presente artigo faz uma reflexão sobre as práticas da Justiça Restaurativa e da Cultura da Paz como fomentadoras de uma nova cultura baseada nos direitos humanos. Através da pesquisa exploratória e de caráter bibliográfico, pode-se considerar que a sociedade tem um papel muito importante na luta pelos direitos humanos. Contudo ainda há uma grande necessidade de incentivar a sociedade para a criação de uma nova cultura caracterizada pela pacificação social, tolerância

e não-violência. Neste contexto, podemos refletir sobre a necessidade de uma educação para paz balizada a partir de práticas restaurativas, baseadas nos valores humanos e direitos humanos, além dos princípios trabalhados nas técnicas de Justiça Restaurativa como: o ritual dos círculos restaurativos, o princípio da voluntariedade, horizontalidade, diálogo e comunicação não violenta.

**PALAVRAS CHAVE:** Justiça Restaurativa; Cultura de Paz; Direitos Humanos.

RESTORATIVE JUSTICE, RESTORING PRACTICES AND THE CULTURE OF PEACE: PERSPECTIVES FOR THE REFLECTIVE PROCESS ON THE IMPORTANCE OF HUMAN RIGHTS

**ABSTRACT:** This article reflects on the practices of Restorative Justice and the Culture of Peace as fomenters of a new culture based on human rights. Through exploratory research and bibliographical character, one can consider that society plays a very important role in the fight for human rights. However, there is still a great need to encourage society to create a new culture characterized by social pacification, tolerance and non-violence. In this context, we can reflect on the need for an education for peace based on restorative practices, based on

human values and human rights, as well as principles worked on Restorative Justice techniques such as the ritual of restorative circles, the principle of voluntariness, horizontality, dialogue and non-violent communication.

**KEYWORDS:** Restorative Justice; Culture of Peace; Human rights.

## 1 | INTRODUÇÃO

Todos os homens e as mulheres têm direitos, independentemente de sua nacionalidade, raça, cor, etnia, gênero, idade, ou qualquer outro termo criado para definir diferenças entre sujeitos. Todos e todas possuem direitos, que declaramos como direitos humanos, criados e conquistados pelos próprios seres humanos para sua defesa e proteção. Por tudo isso, os documentos e declarações internacionais construídos ao longo dos anos não podem – e nem devem - ficar esquecidos como meros documentos dentro de gavetas.

É sobre este pressuposto que o presente artigo objetiva chamar a atenção: para a necessidade da discussão sobre direitos humanos e cultura da paz através das técnicas e práticas restaurativas. Compreendendo a Declaração dos Direitos Humanos como um marco histórico que demarca a responsabilidade de todos perante os direitos humanos e, a justiça restaurativa com uma metodologia que surge como um novo paradigma tanto para o olhar jurídico quanto social, seguimos em frente. Através da pesquisa exploratória e de caráter bibliográfico, é possível considerar que a sociedade tem um papel muito importante na luta pelos direitos humanos, contudo ainda há uma grande necessidade de incentivar a sociedade para a criação de uma nova cultura baseada na paz e não na violência. E esta cultura de responsabilização necessita de meios para ser desenvolvida, e por sua vez, as práticas restaurativas e a justiça restaurativa, possui um campo fértil através do processo da autoconscientização e do consenso entre cidadãos para acordos coletivos para um bem comum.

## 2 | DIREITOS HUMANOS

Segundo Nelson Mandela (s/d *apud* Correio Brasiliense 2012) “ninguém nasce odiando outra pessoa pela cor de sua pele, por sua origem ou ainda por sua religião. Para odiar, as pessoas precisam aprender, e se podem aprender a odiar, podem ser ensinadas a amar.” A construção e compreensão deste amor, certamente não é uma tarefa fácil, mas multidisciplinarmente é possível criar um horizonte de esperança, isto através de um conhecimento crítico capaz de libertar os seres humanos, tornando-os realizados (PARK in FREIRE, 2001, pg. 201).

Segundo as Diretrizes Curriculares para a Educação em Direitos Humanos, este conhecimento pode ser construído através do “conceito de direitos humanos para a sociedade” ao qual “deve ter como eixo fundamental a dignidade da pessoa

humana, visando o integral desenvolvimento de seu potencial criador enquanto cidadão crítico e consciente de seus deveres e direitos<sup>1</sup>” (BRASIL, 2013, p. 16). Os Direitos Humanos são a identidade que agrega todas as expressões humanas em uma só cultura universal. Uma cultura que celebra a vida como o mais precioso bem, uma cultura que festeja a liberdade igualdade a solidariedade respeito pela natureza, uma cultura que se presta, principalmente diante da paz.<sup>2</sup>

Mesmo com a Declaração Universal dos Direitos Humanos aprovada pela ONU em 1948, há ainda uma grande necessidade do conhecimento sobre o conteúdo deste documento, de modo que faça parte do pensamento e das ações cotidianas. É no dia-a-dia que o ser humano precisa descobrir, construir e exercer sua autonomia, pela condição de cidadão e cidadã, e assim empoderar-se individualmente e coletivamente (BRASIL, 2013).

Por isso, discutir direitos humanos é também analisar a necessidade de incentivar a participação social, a reflexão sobre os direitos e responsabilidades de todos nesta luta. Portanto, os direitos humanos também provocam a participação na construção e nas mudanças de paradigmas em todas as instâncias, pois, os direitos humanos caminham ao encontro da valorização dos indivíduos.<sup>3</sup> A Declaração Universal dos Direitos Humanos, nesse sentido, é uma conquista histórica da sociedade civil organizada, que agrega demandas antigas dos movimentos sociais que lutaram pelo reconhecimento dos direitos pelo Estado. No caso do Brasil, podemos dizer que todas estas lutas culminam com a conquista do Plano Nacional dos Direitos Humanos.<sup>4</sup>

Estas discussões tornam-se necessárias devido ao fato de que há, em nosso sistema, forças opositoras aos direitos humanos fundamentais, marcadas por modelos de exploração econômica, que mantêm a desigualdade econômica no país, expropriando as classes populares de direitos básicos como moradia, saúde, educação entre outros. Um mundo repleto de disparidades e de buscas materiais insanas, culminando em disputas pelo poder e coisificando as pessoas, favorecendo um amplo espectro de violências, numa expressão, uma cultura de violência. Neste

---

1. Tratar sobre direitos humanos, não se refere a tomar um posicionamento em defesa a um único sujeito ou grupos de sujeitos, visto que os direitos humanos são conquistas da humanidade, concedidas pela própria humanidade. A Declaração Universal dos Direitos Humanos (1948) é um marco de extrema importância na sociedade contemporânea, pois inicia, como descreve Kuhn (1998) um novo paradigma autêntico na defesa da humanidade.

2. Direitos humanos como aqueles que o indivíduo possui simplesmente por ser uma pessoa humana, por sua importância de existir, tais como: o direito à vida, à família, à alimentação, à educação, ao trabalho, à liberdade, à religião, à orientação sexual e ao meio ambiente sadio entre outros (BRASIL, 2013).

3. Esta discussão torna-se ainda mais importante, pois apesar da Declaração Universal dos Direitos Humanos ter sido promulgada em 1948, foi somente após a Constituição Federal de 1988, e no ano de 1996 que o Brasil legitimou seu compromisso com a luta pela consolidação dos direitos humanos, lançando o Plano Nacional de Direitos Humanos I (PNDH), que em 2002 foi reformulado e, em 2010.

4. A partir da metade dos anos 1970, começam a ressurgir no Brasil iniciativas de rearticulação dos movimentos sociais, a despeito da repressão política e da ausência de canais democráticos de participação. Fortes protestos e a luta pela democracia marcaram esse período. Paralelamente, surgiram iniciativas populares nos bairros reivindicando direitos básicos como saúde, transporte, moradia e controle do custo de vida. Em um primeiro momento, eram iniciativas atomizadas, buscando conquistas parciais, mas que ao longo dos anos foram se caracterizando como movimentos sociais organizados (BRASIL, 2009, s/p).

sentido, “a cultura e a Educação e Direitos Humanos podem configura-se como possibilidades para transformar esta realidade” (BRASIL, 2013, p. 11).

### 3 | JUSTIÇA RESTAURATIVA E PRÁTICAS RESTAURATIVAS

A justiça restaurativa é, segundo Zehr (2012, p. 10) “um conjunto de princípios, uma filosofia, uma série alternativa de perguntas paradigmáticas” que também “oferece uma estrutura alternativas para pensar as ofensas” (ZEHR, 2012, p.18). Isto é, para o autor, a justiça restaurativa surge como um novo paradigma para pensar as ofensas (delitos, conflitos) de modo a ultrapassar um sistema tradicional e punitivo que há muito tempo vem buscando por alternativas de atendimento.

A justiça restaurativa iniciou, segundo Zehr (2012, p. 24) “como um esforço de representar as necessidades que o crime gera e os papéis inerentes ao ato lesivo”, isto é, as iniciativas surgiram pela necessidade de compreender determinados processos judiciais com uma visão além da justiça tradicional, compreendendo no ato lesivo a representação da vítima e do ofensor. Onde a vítima passa a fazer parte do processo, não penas como suporte de denúncia e sim como participante, e o ofensor, entenda-se como responsável por seu ato e pelas consequências geradas.

O objetivo da justiça restaurativa é promover “a mudança dos paradigmas de convívio entre as pessoas para construir uma sociedade em que cada qual se sinta igualmente responsável pelas mudanças e pela paz” (BRASILIA, 2016, p. 37). Isto é, o objetivo deste modelo é a compreensão da corresponsabilidade dentre os poderes – de um poder com o outro e não sobre o outro – de forma a garantir não a remediação do ato de transgressão, e sim a prevenção e a reincidência da violência.<sup>5</sup>

#### 3.1 Práticas Restaurativas

Por práticas restaurativas entendem-se “as diferentes formas que as sociedades comunais e pré-estatais utilizavam para resolver conflitos entre seus membros, seja mediante diálogo ou negociação, seja por outro meio que se opusesse às medidas meramente punitivas” (ORTEGAL, 2006, p. 12).<sup>6</sup>

Apesar de a justiça restaurativa ter como referência as comunidades

---

5. O Art. 1º da Resolução CNJ 225/2016 descreve que a Justiça Restaurativa tem atividades próprias, que visam à conscientização sobre os fatores relacionais, institucionais e sociais motivadores de conflitos e violência, e por meio do qual os conflitos que geram dano, concreto ou abstrato.

6. Mylene Jaccoud (2005) aponta que, desde a era pré-cristã, comunidades já se utilizavam de práticas restaurativas, registradas inclusive em documentos como no código sumerianos (2050 a.C.), ou o código de Hammurabi (1700 a.c.) Jaccoud também faz referência a práticas restaurativas observadas em comunidades pré-estatais existentes em todos os Continentes, como os povos colonizados da África América do Sul, América do Norte, Europa, e Nova Zelândia. É importante destacar a experiência neozelandesa, pois esta representa um dos mais importantes resultados de implementação da justiça restaurativa, cuja metodologia foi aplicada em projeto dons EUA Canadá e até mesmo no Brasil (ORTEGAL, 2006, p. 12).

préestatais<sup>7</sup>, assim como as práticas restaurativas<sup>8</sup>, segundo Jaccoud (2005) há uma diferença no surgimento de ambas em relação ao período, como as práticas restaurativas que existem desde a era pré-cristã. O que não desvaloriza nenhuma das ações, ao contrário, complementam-se. Disto vale destacar que de 1990 a 2004, diversos projetos foram criados com a justiça restaurativa, principalmente com trabalhos envolvendo crianças, adolescentes e jovens, com temas relacionados ao vínculo familiar através das chamadas “práticas restaurativas”. Isso demonstra a importância destas práticas, técnicas e metodologias como forma de socialização de informação, produção de conhecimentos e fomento de culturas, sendo assim uma fonte importante de ações na direção da cultura da paz e dos direitos humanos.

### 3.2 Justiça Restaurativa e os Círculos de Construção de Paz

No contexto das práticas restaurativas são trabalhadas questões sobre valores humanos, direitos humanos, mediação de conflitos entre outras, através de técnicas como o diálogo, escuta ativa, comunicação não violenta, horizontalidade, que muitas vezes também estão presentes na justiça restaurativa. Deste modo, vale destacar que na metodologia da justiça restaurativa, os círculos são importantes como forma, sendo definidos de acordo a destinação e finalidade em cada situação.

Por sua vez, o círculo de construção de paz é um processo que começou, segundo Pranis (2010), nos EUA dentro do escopo da justiça criminal do Estado de Minnesota. Este trabalho objetivou oferecer uma triangulação entre as vítimas de um determinado crime, os “perpetradores” e a comunidade com parceria do judiciário, com a finalidade de determinar a forma mais eficaz de compreender o crime e as possibilidades de construir-se conjuntamente a promoção do bem-estar e a segurança de todos.

Os objetivos dos círculos incluem o desenvolvimento de um sistema de apoio para as vítimas, a decisão da sentença que deverá ser aplicada aos ofensores, o apoio para o cumprimento das obrigações determinadas e o fortalecimento da comunidade, com a finalidade de evitar futuros crimes. Além da área jurídica, os círculos foram aos poucos se adaptando também as áreas sociais, da educação e até mesmo religiosas<sup>9</sup>.

Os círculos de construção de paz são realizados por meio de uma sequência de etapas, valendo desde o sentido/posição das acomodações que deve ser em formato de roda. Nesta roda, sem mesa ao centro, embora às vezes com objetos de centro que possuam significados para o objetivo do grupo. Estes objetivos são

---

7. Dentre elas a tribo Maori (Nova Zelândia), que trouxe um modelo tribal, ganhando visibilidade e legitimidades, ao ponto de ser incorporado pela justiça tradicional de Nova Zelândia.

8. Povos colonizados da África América do Sul, América do Norte, Europa, e Nova Zelândia.

9. Para Pranis (2010, p. 25), os círculos se valem de uma estrutura para criar possibilidades de liberdade: liberdade para expressar a verdade pessoal, para deixar de lado as máscaras e defesas, para estar presente como um ser humano inteiro, para revelar nossas aspirações mais profundas, para conseguir reconhecer erros e temores e para agir segundo nossos valores mais fundamentais.

trabalhados por meio de símbolos sobre liderança partilhada, igualdade, conexão e inclusão; promovendo foco, responsabilidade e participação coletiva. Há também alguns elementos estruturais importantes, que pretendem a criação de um espaço participativo, seguro e empoderador como: a cerimônia, o bastão de fala ou objeto da palavra, a dupla de facilitadores, as orientações e o processo decisório consensual.

Importante destacar ainda que existem diferentes tipos de círculo de construção de paz, são eles: círculo de diálogo que ocorre pela exploração dos participantes de determinadas questões ou assuntos, a partir de diferentes pontos de vista<sup>10</sup>. O círculo de compreensão, que ocorre via roda de diálogo, promovendo a compreensão de aspectos de um conflito e ou situação difícil. O propósito deste círculo é desenvolver um quadro da complexidade do contexto das situações, acontecimentos ou comportamentos. O círculo de restabelecimento por sua vez tem como finalidade compartilhar uma dor individual ou coletiva de um trauma ou perda, permitindo assim, um plano de ajuda, caso necessário. O círculo de sentenciamento é o processo dirigido à comunidade, com parceria do sistema de justiça criminal. Este oferece aos envolvidos a oportunidade de elaborar um plano de sentenciamento adequado, que contemple as preocupações e as necessidades de ambos.

Ainda, existe o círculo de apoio, que permite a reunião de pessoas-chave com a finalidade de oferecer apoio a alguém que passa por uma dificuldade ou dolorosa transição na vida. Além, o círculo de construção do senso comunitário tem como propósito criar vínculos e construir relacionamentos dentro de um grupo de pessoas que têm interesses em comum. Os círculos oferecem apoio a ações coletivas e promovem as responsabilidades coletivas e promovem responsabilidade mútua.

Na sequência temos os círculos de resolução de conflitos que reúnem as partes de uma disputa a fim de resolver suas diferenças. Já os círculos de reintegração reúnem um indivíduo com o grupo ou comunidade do qual foi separado ou afastado, a fim de promover reconciliação e aceitação, culminando na reinserção do indivíduo ao coletivo. O círculo de celebração ou reconhecimento também reúne o grupo com a finalidade prestar reconhecimento a um indivíduo ou grupo e partilhar alegria e senso de realização. Enfim, o círculo restaurativo é uma forma de reunir as diversas pessoas, de diversos problemas ou cenários diferentes (sendo cada situação para cada momento de círculo) para construir coletivamente e voluntariamente possibilidades de fortalecimento, vencimento de dificuldades adversas onde, coletivamente, todos se toram protagonistas de um processo de mudança.

Se os círculos de construção de paz permitem reunir as pessoas e construir valores como respeito, igualdade de responsabilidade, história de vida, entre outros e o círculo de construção do senso comunitário, tem como propósito criar vínculos e construir relacionamentos dentro de um grupo de pessoas que têm interesses em comum, acredita-se que ao utilizar destas práticas consideradas pela justiça

---

10. Esta ação segundo Pranis (2010) permite que todas as vozes sejam ouvidas respeitosamente e oferecem aos participantes perspectivas diferentes que estimulam suas reflexões.

restaurativa, esse processo de responsabilização mútua possa ser construído. Acreditamos que assim possa existir um fortalecimento de homens e mulheres quanto à educação em direitos humanos e uma cultura de paz.

#### 4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A justiça restaurativa e as práticas restaurativas analisadas à luz de uma cultura de paz e direitos humanos, além de se constituírem num conjunto de práticas em busca de uma teoria consistente, são aglomerados de concepções de cultura desenvolvidas em determinados contextos (Porto, 2016). Através da implementação de ações focalizadas nos conflitos, permite-se, ao longo dos anos, retrabalhar-se para se adequar a todos os contextos. Isto é, não se caracteriza apenas como uma ação apenas para o espaço judicial e limitada entre vítima e ofensor, mas sim, para toda a sociedade. Neste contexto, a justiça restaurativa e suas práticas permitem a visão da totalidade dos sujeitos e suas visões de mundo. Sendo também, um processo de transformações, lutas e alianças de aspectos culturais anteriores o seu implementação como já explicitado, tendo nas práticas um dos pilares do sentido de justiça uma justiça, antes de tudo voltado para a paz e humanização do sujeito.

Neste viés, a justiça restaurativa baseada dos valores humanos e direitos humanos, não apenas como instituição, permite focalizar sua atenção às necessidades derivadas tanto de conflitos judiciais quanto comunitários. Isso permite a aproximação e a corresponsabilização coletiva da sociedade e não apenas do indivíduo, incentivando a restauração de laços familiares e sociais, através da compensação de danos e da geração de compromissos harmônicos, baseados na dignidade humana. Enfim, através das leituras de diferentes autores, pode-se finalizar que a justiça restaurativa e as práticas restaurativas baseadas nos direitos humanos e na cultura da paz contribuem significativamente para o processo de aprendizagem da democracia participativa, para o fortalecimento de indivíduos e das comunidades, contribuindo para sua coautoria enquanto pacificadores e construtores de uma cultura de paz equitativa e digna.

#### REFERÊNCIAS

BRASIL. Secretaria de Direitos Humanos da Presidência da República. **Educação em Direitos Humanos: Diretrizes nacionais**. - Brasília: Coordenação Geral de Educação em SDH/PR, Direito Humanos, Secretaria nacional de Promoção e Defesa dos Direitos Humanos, 2013.

BRASIL. **Nelson Mandela, o ícone da liberdade da África do Sul, completa 94 anos. Secretaria de Políticas de Promoção da Igualdade racial, Brasil**. Fonte: Correio Braziliense. 2012. Disponível em: [http://www.seppir.gov.br/portalanterior/noticias/ultimas\\_noticias/2012/07/nelson-mandela-o-icone-da-liberdade-daafrica-do-sul-completa-94-anos](http://www.seppir.gov.br/portalanterior/noticias/ultimas_noticias/2012/07/nelson-mandela-o-icone-da-liberdade-daafrica-do-sul-completa-94-anos) Acesso em 14 de julho de 2017.

KUHN, T. S. **A estrutura das Revoluções Científicas**. 5ª ed. São Paulo: Perspectiva, 1998.

ORTEGAL, Leonardo Rodrigues de Oliveira. **Justiça Restaurativa: uma via para a humanização da justiça**. - Dissertação de mestrado. Brasília, 2006.

PARK, Peter. O amor na Pedagogia de Paulo Freire. In FREIRE, Ana Maria Araújo. – **A pedagogia da libertação em Paulo Freire**. - São Paulo: Editora UNESP, 2001.

PORTO, Teresinha Carvalho. **A implementação das práticas restaurativas na prevenção ao femicídio enquanto política pública para os homens autores de violência de gênero no Brasil**. Tese de doutorado. Universidade de Santa Cruz do Sul. 2016. Disponível em: [https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id\\_trabalho=3613525](https://sucupira.capes.gov.br/sucupira/public/consultas/coleta/trabalhoConclusao/viewTrabalhoConclusao.jsf?popup=true&id_trabalho=3613525) Acesso em: 15 de julho de 2017.

PRANIS, Kay. - **Processos circulares**. - Tradução de Tônia Van Acker. São Paulo: Palas Athenas, 2010.

ZHER, Howard. – **Justiça Restaurativa** – Tradução Tônia Van Acker. – São Paulo: Palas Athena, 2012.

## **SOBRE A ORGANIZADORA**

**LUCIANA PAVOWSKI FRANCO SILVESTRE** - Possui graduação em Serviço Social pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2003), pós-graduação em Administração Pública pela Faculdade Padre João Bagozzi (2008) é Mestre em Ciências Sociais Aplicadas pela Universidade Estadual de Ponta Grossa (2013), Doutora em Ciências Sociais Aplicadas pela UEPG. Assistente Social da Secretaria de Estado da Família e Desenvolvimento Social - Governo do Estado do Paraná, atualmente é chefe do Escritório Regional de Ponta Grossa da Secretaria de estado da Família e Desenvolvimento Social, membro da comissão regional de enfrentamento às violências contra crianças e adolescentes de Ponta Grossa. Atuando principalmente nos seguintes temas: criança e adolescente, medidas socioeducativas, serviços socioassistenciais, rede de proteção e política pública de assistência social.

## ÍNDICE REMISSIVO

### A

Antropologia 18, 202, 203, 207, 208, 211, 212

### C

Ciência 17, 72, 81, 97, 156, 247, 260

### D

Direitos humanos 91, 180, 212, 262

### E

Educação 36, 49, 52, 82, 85, 87, 89, 91, 94, 95, 120, 122, 123, 132, 134, 135, 136, 137, 141, 142, 143, 146, 148, 149, 152, 156, 157, 159, 160, 161, 162, 163, 164, 165, 166, 167, 170, 176, 177, 180, 181, 183, 184, 185, 189, 201, 236, 241, 242, 259, 260, 261, 263, 266

Empreendedor 106, 107, 114, 117, 120, 121

Estudantes estrangeiros 70, 81

Extensão universitária 84

### G

Gestão democrática 170

### I

Indígenas 202

### J

Justiça 190, 191, 199, 224, 231, 245, 246, 248, 249, 257, 260, 263, 264, 267

### M

Medicina 20, 52, 53, 54, 62, 137, 231, 233

### P

Poliomielite 63, 65, 66, 67, 69

Programa bolsa permanência 181

### R

Redução de danos 18

Robótica 182, 183, 184, 185, 186, 187, 188, 189

## S

Saúde 8, 10, 11, 12, 13, 14, 15, 18, 19, 31, 33, 34, 49, 52, 53, 54, 56, 57, 60, 61, 62, 63, 65, 66, 67, 68, 76, 95, 97, 98, 104, 122, 126, 152, 231, 233, 234, 238, 239

Saúde mental 95, 104

Sustentabilidade 34, 90

## T

Terapia cognitivo-comportamental 36

Transtornos específicos de aprendizagem 36

## V

Vilipêndio 213, 216, 220

Agência Brasileira do ISBN  
ISBN 978-85-7247-515-0



9 788572 475150