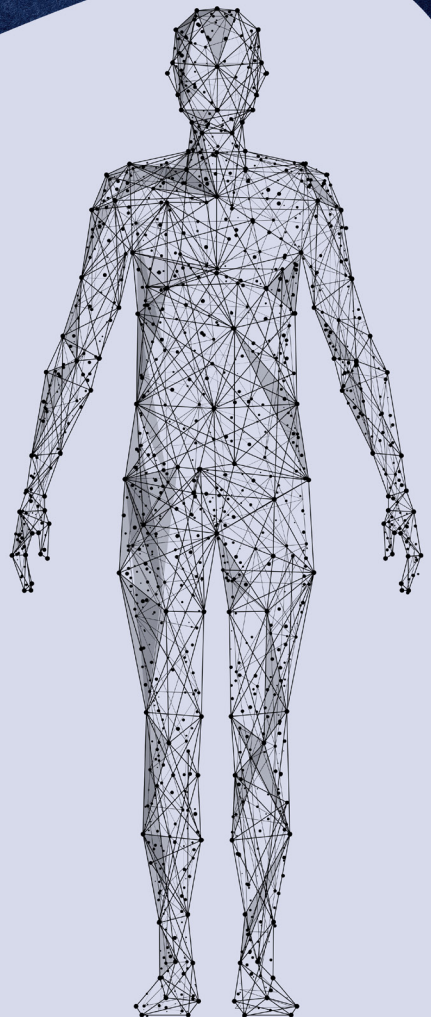


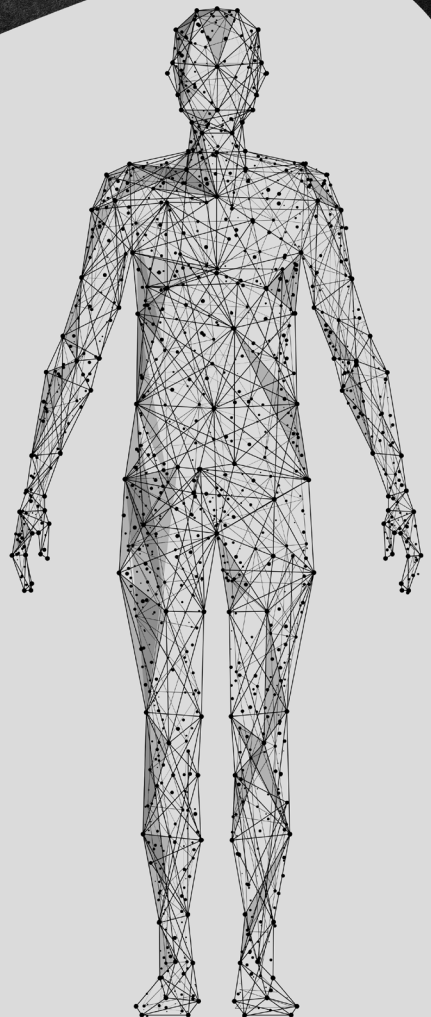
# AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PROTAGONISTAS NO MUNDO ATUAL 3

GUSTAVO HENRIQUE CEPOLINI FERREIRA  
(ORGANIZADOR)



# AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PROTAGONISTAS NO MUNDO ATUAL 3

GUSTAVO HENRIQUE CEPOLINI FERREIRA  
(ORGANIZADOR)



**Editora Chefe**

Profª Drª Antonella Carvalho de Oliveira

**Assistentes Editoriais**

Natalia Oliveira

Bruno Oliveira

Flávia Roberta Barão

**Bibliotecária**

Janaina Ramos

**Projeto Gráfico e Diagramação**

Natália Sandrini de Azevedo

Camila Alves de Cremo

Luiza Alves Batista

Maria Alice Pinheiro

**Imagens da Capa**

Shutterstock

**Edição de Arte**

Luiza Alves Batista

**Revisão**

Os Autores

2021 by Atena Editora

Copyright © Atena Editora

Copyright do Texto © 2021 Os autores

Copyright da Edição © 2021 Atena Editora

Direitos para esta edição cedidos à Atena Editora pelos autores.



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

O conteúdo dos artigos e seus dados em sua forma, correção e confiabilidade são de responsabilidade exclusiva dos autores, inclusive não representam necessariamente a posição oficial da Atena Editora. Permitido o *download* da obra e o compartilhamento desde que sejam atribuídos créditos aos autores, mas sem a possibilidade de alterá-la de nenhuma forma ou utilizá-la para fins comerciais.

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

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

**Conselho Editorial**

**Ciências Humanas e Sociais Aplicadas**

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

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

Prof. Dr. Antonio Carlos Frasson – Universidade Tecnológica Federal do Paraná

Prof. Dr. Antonio Gasparetto Júnior – Instituto Federal do Sudeste de Minas Gerais

Prof. Dr. Antonio Isidro-Filho – Universidade de Brasília

Prof. Dr. Carlos Antonio de Souza Moraes – Universidade Federal Fluminense  
Prof. Dr. Crisóstomo Lima do Nascimento – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Cristina Gaio – Universidade de Lisboa  
Prof. Dr. Daniel Richard Sant’Ana – Universidade de Brasília  
Prof. Dr. Deyvison de Lima Oliveira – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Dilma Antunes Silva – Universidade Federal de São Paulo  
Prof. Dr. Edvaldo Antunes de Farias – Universidade Estácio de Sá  
Prof. Dr. Elson Ferreira Costa – Universidade do Estado do Pará  
Prof. Dr. Eloi Martins Senhora – Universidade Federal de Roraima  
Prof. Dr. Gustavo Henrique Cepolini Ferreira – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Ivone Goulart Lopes – Istituto Internazionale delle Figlie de Maria Ausiliatrice  
Prof. Dr. Jadson Correia de Oliveira – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. Julio Candido de Meirelles Junior – Universidade Federal Fluminense  
Profª Drª Lina Maria Gonçalves – Universidade Federal do Tocantins  
Prof. Dr. Luis Ricardo Fernandes da Costa – Universidade Estadual de Montes Claros  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Pereira da Silva – Pontifícia Universidade Católica de Campinas  
Profª Drª Maria Luzia da Silva Santana – Universidade Federal de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Pablo Ricardo de Lima Falcão – Universidade de Pernambuco  
Profª Drª Paola Andressa Scortegagna – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Rita de Cássia da Silva Oliveira – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Prof. Dr. Rui Maia Diamantino – Universidade Salvador  
Prof. Dr. Saulo Cerqueira de Aguiar Soares – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Urandi João Rodrigues Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Vanessa Ribeiro Simon Cavalcanti – Universidade Católica do Salvador  
Prof. Dr. William Cleber Domingues Silva – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Willian Douglas Guilherme – Universidade Federal do Tocantins

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

Prof. Dr. Alexandre Igor Azevedo Pereira – Instituto Federal Goiano  
Prof. Dr. Arinaldo Pereira da Silva – Universidade Federal do Sul e Sudeste do Pará  
Prof. Dr. Antonio Pasqualetto – Pontifícia Universidade Católica de Goiás  
Profª Drª Carla Cristina Bauermann Brasil – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Cleberton Correia Santos – Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Diocléa Almeida Seabra Silva – Universidade Federal Rural da Amazônia  
Prof. Dr. Écio Souza Diniz – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Dr. Fábio Steiner – Universidade Estadual de Mato Grosso do Sul  
Prof. Dr. Fágner Cavalcante Patrocínio dos Santos – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Gírlene Santos de Souza – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Prof. Dr. Jael Soares Batista – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Jayme Augusto Peres – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Prof. Dr. Júlio César Ribeiro – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Profª Drª Lina Raquel Santos Araújo – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Pedro Manuel Villa – Universidade Federal de Viçosa  
Profª Drª Raissa Rachel Salustriano da Silva Matos – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Ronilson Freitas de Souza – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Talita de Santos Matos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Tiago da Silva Teófilo – Universidade Federal Rural do Semi-Árido  
Prof. Dr. Valdemar Antonio Paffaro Junior – Universidade Federal de Alfenas

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

Prof. Dr. André Ribeiro da Silva – Universidade de Brasília  
Profª Drª Anelise Levay Murari – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Benedito Rodrigues da Silva Neto – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Daniela Reis Joaquim de Freitas – Universidade Federal do Piauí  
Profª Drª Débora Luana Ribeiro Pessoa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Douglas Siqueira de Almeida Chaves – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Edson da Silva – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Profª Drª Elizabeth Cordeiro Fernandes – Faculdade Integrada Medicina  
Profª Drª Eleuza Rodrigues Machado – Faculdade Anhanguera de Brasília  
Profª Drª Elane Schwinden Prudêncio – Universidade Federal de Santa Catarina  
Profª Drª Eysler Gonçalves Maia Brasil – Universidade da Integração Internacional da Lusofonia Afro-Brasileira  
Prof. Dr. Fernando Lima Santos – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Fernanda Miguel de Andrade – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Dr. Fernando Mendes – Instituto Politécnico de Coimbra – Escola Superior de Saúde de Coimbra  
Profª Drª Gabriela Vieira do Amaral – Universidade de Vassouras  
Prof. Dr. Gianfábio Pimentel Franco – Universidade Federal de Santa Maria  
Prof. Dr. Helio Franklin Rodrigues de Almeida – Universidade Federal de Rondônia  
Profª Drª Iara Lúcia Tescarollo – Universidade São Francisco  
Prof. Dr. Igor Luiz Vieira de Lima Santos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Jefferson Thiago Souza – Universidade Estadual do Ceará  
Prof. Dr. Jesus Rodrigues Lemos – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Jônatas de França Barros – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. José Max Barbosa de Oliveira Junior – Universidade Federal do Oeste do Pará  
Prof. Dr. Luís Paulo Souza e Souza – Universidade Federal do Amazonas  
Profª Drª Magnólia de Araújo Campos – Universidade Federal de Campina Grande  
Prof. Dr. Marcus Fernando da Silva Praxedes – Universidade Federal do Recôncavo da Bahia  
Profª Drª Maria Tatiane Gonçalves Sá – Universidade do Estado do Pará  
Profª Drª Mylena Andréa Oliveira Torres – Universidade Ceuma  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federacl do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Paulo Inada – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Rafael Henrique Silva – Hospital Universitário da Universidade Federal da Grande Dourados  
Profª Drª Regiane Luz Carvalho – Centro Universitário das Faculdades Associadas de Ensino  
Profª Drª Renata Mendes de Freitas – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Vanessa Lima Gonçalves – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Vanessa Bordin Viera – Universidade Federal de Campina Grande  
Profª Drª Welma Emidio da Silva – Universidade Federal Rural de Pernambuco

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

Prof. Dr. Adélio Alcino Sampaio Castro Machado – Universidade do Porto  
Profª Drª Ana Grasielle Dionísio Corrêa – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Prof. Dr. Carlos Eduardo Sanches de Andrade – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Carmen Lúcia Voigt – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Dr. Cleiseano Emanuel da Silva Paniagua – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Dr. Douglas Gonçalves da Silva – Universidade Estadual do Sudoeste da Bahia  
Prof. Dr. Eloi Rufato Junior – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Érica de Melo Azevedo – Instituto Federal do Rio de Janeiro  
Prof. Dr. Fabrício Menezes Ramos – Instituto Federal do Pará  
Profª Dra. Jéssica Verger Nardeli – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho  
Prof. Dr. Juliano Carlo Rufino de Freitas – Universidade Federal de Campina Grande

Profª Drª Luciana do Nascimento Mendes – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Rio Grande do Norte  
Prof. Dr. Marcelo Marques – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Dr. Marco Aurélio Kistemann Junior – Universidade Federal de Juiz de Fora  
Profª Drª Neiva Maria de Almeida – Universidade Federal da Paraíba  
Profª Drª Natiéli Piovesan – Instituto Federal do Rio Grande do Norte  
Profª Drª Priscila Tessmer Scaglioni – Universidade Federal de Pelotas  
Prof. Dr. Sidney Gonçalves de Lima – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Dr. Takeshy Tachizawa – Faculdade de Campo Limpo Paulista

### **Linguística, Letras e Artes**

Profª Drª Adriana Demite Stephani – Universidade Federal do Tocantins  
Profª Drª Angeli Rose do Nascimento – Universidade Federal do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Drª Carolina Fernandes da Silva Mandaji – Universidade Tecnológica Federal do Paraná  
Profª Drª Denise Rocha – Universidade Federal do Ceará  
Profª Drª Edna Alencar da Silva Rivera – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Drª Fernanda Tonelli – Instituto Federal de São Paulo,  
Prof. Dr. Fabiano Tadeu Grazioli – Universidade Regional Integrada do Alto Uruguai e das Missões  
Prof. Dr. Gilmei Fleck – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Profª Drª Keyla Christina Almeida Portela – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia do Paraná  
Profª Drª Miranilde Oliveira Neves – Instituto de Educação, Ciência e Tecnologia do Pará  
Profª Drª Sandra Regina Gardacho Pietrobon – Universidade Estadual do Centro-Oeste  
Profª Drª Sheila Marta Carregosa Rocha – Universidade do Estado da Bahia

### **Conselho Técnico Científico**

Prof. Me. Abrãao Carvalho Nogueira – Universidade Federal do Espírito Santo  
Prof. Me. Adalberto Zorzo – Centro Estadual de Educação Tecnológica Paula Souza  
Prof. Dr. Adailson Wagner Sousa de Vasconcelos – Ordem dos Advogados do Brasil/Seccional Paraíba  
Prof. Dr. Adilson Tadeu Basquerote Silva – Universidade para o Desenvolvimento do Alto Vale do Itajaí  
Profª Ma. Adriana Regina Vettorazzi Schmitt – Instituto Federal de Santa Catarina  
Prof. Dr. Alex Luis dos Santos – Universidade Federal de Minas Gerais  
Prof. Me. Alexsandro Teixeira Ribeiro – Centro Universitário Internacional  
Profª Ma. Aline Ferreira Antunes – Universidade Federal de Goiás  
Profª Drª Amanda Vasconcelos Guimarães – Universidade Federal de Lavras  
Prof. Me. André Flávio Gonçalves Silva – Universidade Federal do Maranhão  
Profª Ma. Andréa Cristina Marques de Araújo – Universidade Fernando Pessoa  
Profª Drª Andreza Lopes – Instituto de Pesquisa e Desenvolvimento Acadêmico  
Profª Drª Andrezza Miguel da Silva – Faculdade da Amazônia  
Profª Ma. Anelisa Mota Gregoleti – Universidade Estadual de Maringá  
Profª Ma. Anne Karynne da Silva Barbosa – Universidade Federal do Maranhão  
Prof. Dr. Antonio Hot Pereira de Faria – Polícia Militar de Minas Gerais  
Prof. Me. Armando Dias Duarte – Universidade Federal de Pernambuco  
Profª Ma. Bianca Camargo Martins – UniCesumar  
Profª Ma. Carolina Shimomura Nanya – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Carlos Antônio dos Santos – Universidade Federal Rural do Rio de Janeiro  
Prof. Me. Carlos Augusto Zilli – Instituto Federal de Santa Catarina  
Prof. Me. Christopher Smith Bignardi Neves – Universidade Federal do Paraná  
Profª Drª Cláudia de Araújo Marques – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Drª Cláudia Taís Siqueira Cagliari – Centro Universitário Dinâmica das Cataratas  
Prof. Me. Clécio Danilo Dias da Silva – Universidade Federal do Rio Grande do Norte  
Prof. Me. Daniel da Silva Miranda – Universidade Federal do Pará  
Profª Ma. Daniela da Silva Rodrigues – Universidade de Brasília  
Profª Ma. Daniela Remião de Macedo – Universidade de Lisboa

Profª Ma. Dayane de Melo Barros – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Douglas Santos Mezacas – Universidade Estadual de Goiás  
Prof. Me. Edevaldo de Castro Monteiro – Embrapa Agrobiologia  
Prof. Me. Edson Ribeiro de Britto de Almeida Junior – Universidade Estadual de Maringá  
Prof. Me. Eduardo Gomes de Oliveira – Faculdades Unificadas Doctum de Cataguases  
Prof. Me. Eduardo Henrique Ferreira – Faculdade Pitágoras de Londrina  
Prof. Dr. Edwaldo Costa – Marinha do Brasil  
Prof. Me. Eliel Constantino da Silva – Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita  
Prof. Me. Ernane Rosa Martins – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de Goiás  
Prof. Me. Euvaldo de Sousa Costa Junior – Prefeitura Municipal de São João do Piauí  
Prof. Dr. Everaldo dos Santos Mendes – Instituto Edith Theresa Hedwing Stein  
Prof. Me. Ezequiel Martins Ferreira – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Fabiana Coelho Couto Rocha Corrêa – Centro Universitário Estácio Juiz de Fora  
Prof. Me. Fabiano Eloy Atilio Batista – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Felipe da Costa Negrão – Universidade Federal do Amazonas  
Prof. Me. Francisco Odécio Sales – Instituto Federal do Ceará  
Prof. Me. Francisco Sérgio Lopes Vasconcelos Filho – Universidade Federal do Cariri  
Profª Drª Germana Ponce de Leon Ramírez – Centro Universitário Adventista de São Paulo  
Prof. Me. Gevair Campos – Instituto Mineiro de Agropecuária  
Prof. Me. Givanildo de Oliveira Santos – Secretaria da Educação de Goiás  
Prof. Dr. Guilherme Renato Gomes – Universidade Norte do Paraná  
Prof. Me. Gustavo Krahl – Universidade do Oeste de Santa Catarina  
Prof. Me. Helton Rangel Coutinho Junior – Tribunal de Justiça do Estado do Rio de Janeiro  
Profª Ma. Isabelle Cerqueira Sousa – Universidade de Fortaleza  
Profª Ma. Jaqueline Oliveira Rezende – Universidade Federal de Uberlândia  
Prof. Me. Javier Antonio Albornoz – University of Miami and Miami Dade College  
Prof. Me. Jhonatan da Silva Lima – Universidade Federal do Pará  
Prof. Dr. José Carlos da Silva Mendes – Instituto de Psicologia Cognitiva, Desenvolvimento Humano e Social  
Prof. Me. Jose Elyton Batista dos Santos – Universidade Federal de Sergipe  
Prof. Me. José Luiz Leonardo de Araujo Pimenta – Instituto Nacional de Investigación Agropecuaria Uruguay  
Prof. Me. José Messias Ribeiro Júnior – Instituto Federal de Educação Tecnológica de Pernambuco  
Profª Drª Juliana Santana de Curcio – Universidade Federal de Goiás  
Profª Ma. Juliana Thaisa Rodrigues Pacheco – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Drª Kamilly Souza do Vale – Núcleo de Pesquisas Fenomenológicas/UFPA  
Prof. Dr. Kárpio Márcio de Siqueira – Universidade do Estado da Bahia  
Profª Drª Karina de Araújo Dias – Prefeitura Municipal de Florianópolis  
Prof. Dr. Lázaro Castro Silva Nascimento – Laboratório de Fenomenologia & Subjetividade/UFPR  
Prof. Me. Leonardo Tullio – Universidade Estadual de Ponta Grossa  
Profª Ma. Lilian Coelho de Freitas – Instituto Federal do Pará  
Profª Ma. Lilian de Souza – Faculdade de Tecnologia de Itu  
Profª Ma. Liliani Aparecida Sereno Fontes de Medeiros – Consórcio CEDERJ  
Profª Drª Lívia do Carmo Silva – Universidade Federal de Goiás  
Prof. Dr. Lucio Marques Vieira Souza – Secretaria de Estado da Educação, do Esporte e da Cultura de Sergipe  
Prof. Dr. Luan Vinicius Bernardelli – Universidade Estadual do Paraná  
Profª Ma. Luana Ferreira dos Santos – Universidade Estadual de Santa Cruz  
Profª Ma. Luana Vieira Toledo – Universidade Federal de Viçosa  
Prof. Me. Luis Henrique Almeida Castro – Universidade Federal da Grande Dourados  
Prof. Me. Luiz Renato da Silva Rocha – Faculdade de Música do Espírito Santo  
Profª Ma. Luma Sarai de Oliveira – Universidade Estadual de Campinas  
Prof. Dr. Michel da Costa – Universidade Metropolitana de Santos

Prof. Me. Marcelo da Fonseca Ferreira da Silva – Governo do Estado do Espírito Santo  
Prof. Dr. Marcelo Máximo Purificação – Fundação Integrada Municipal de Ensino Superior  
Prof. Me. Marcos Aurelio Alves e Silva – Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia de São Paulo  
Profª Ma. Maria Elanny Damasceno Silva – Universidade Federal do Ceará  
Profª Ma. Marileila Marques Toledo – Universidade Federal dos Vales do Jequitinhonha e Mucuri  
Prof. Dr. Pedro Henrique Abreu Moura – Empresa de Pesquisa Agropecuária de Minas Gerais  
Prof. Me. Pedro Panhoca da Silva – Universidade Presbiteriana Mackenzie  
Profª Drª Poliana Arruda Fajardo – Universidade Federal de São Carlos  
Prof. Me. Rafael Cunha Ferro – Universidade Anhembi Morumbi  
Prof. Me. Ricardo Sérgio da Silva – Universidade Federal de Pernambuco  
Prof. Me. Renan Monteiro do Nascimento – Universidade de Brasília  
Prof. Me. Renato Faria da Gama – Instituto Gama – Medicina Personalizada e Integrativa  
Profª Ma. Renata Luciane Polsaque Young Blood – UniSecal  
Prof. Me. Robson Lucas Soares da Silva – Universidade Federal da Paraíba  
Prof. Me. Sebastião André Barbosa Junior – Universidade Federal Rural de Pernambuco  
Profª Ma. Silene Ribeiro Miranda Barbosa – Consultoria Brasileira de Ensino, Pesquisa e Extensão  
Profª Ma. Solange Aparecida de Souza Monteiro – Instituto Federal de São Paulo  
Profª Ma. Taiane Aparecida Ribeiro Nepomoceno – Universidade Estadual do Oeste do Paraná  
Prof. Me. Tallys Newton Fernandes de Matos – Faculdade Regional Jaguaribana  
Profª Ma. Thatianny Jasmine Castro Martins de Carvalho – Universidade Federal do Piauí  
Prof. Me. Tiago Silvio Dedoné – Colégio ECEL Positivo  
Prof. Dr. Welleson Feitosa Gazel – Universidade Paulista



## As ciências humanas como protagonistas no mundo atual 3

**Bibliotecária:** Janaina Ramos  
**Diagramação:** Maria Alice Pinheiro  
**Correção:** Vanessa Mottin de Oliveira Batista  
**Edição de Arte:** Luiza Alves Batista  
**Revisão:** Os Autores  
**Organizador:** Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

### Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

C569 As ciências humanas como protagonistas no mundo atual 3  
/ Organizador Gustavo Henrique Cepolini Ferreira. –  
Ponta Grossa - PR: Atena, 2021.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

Inclui bibliografia

ISBN 978-65-5983-053-4

DOI 10.22533/at.ed.534211105

1. Ciências humanas. I. Ferreira, Gustavo Henrique  
Cepolini (Organizador). II. Título.

CDD 101

Elaborado por Bibliotecária Janaina Ramos – CRB-8/9166

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

## DECLARAÇÃO DOS AUTORES

Os autores desta obra: 1. Atestam não possuir qualquer interesse comercial que constitua um conflito de interesses em relação ao artigo científico publicado; 2. Declaram que participaram ativamente da construção dos respectivos manuscritos, preferencialmente na: a) Concepção do estudo, e/ou aquisição de dados, e/ou análise e interpretação de dados; b) Elaboração do artigo ou revisão com vistas a tornar o material intelectualmente relevante; c) Aprovação final do manuscrito para submissão.; 3. Certificam que os artigos científicos publicados estão completamente isentos de dados e/ou resultados fraudulentos; 4. Confirmam a citação e a referência correta de todos os dados e de interpretações de dados de outras pesquisas; 5. Reconhecem terem informado todas as fontes de financiamento recebidas para a consecução da pesquisa.

## **APRESENTAÇÃO**

É com imensa satisfação que apresento a Coletânea “As Ciências Humanas como Protagonistas no Mundo Atual 3” cuja diversidade teórica e metodológica está assegurada nos capítulos que a compõem. Trata-se de uma representação da ordem de quinze capítulos de professores, técnicos e pesquisadores oriundos de diferentes instituições.

Nesse sentido, ressalta-se a importância da pesquisa científica e os desafios hodiernos para o fomento da Educação Básica no país em consonância com a formação de professores entre outras pesquisas que fomentem o desenvolvimento do país. Por isso, reitera-se a oportunidade em debater o papel das Ciências Humanas e seu protagonismo no mundo atual a partir de uma visão crítica, comprometida e propositiva para derrubar muros, cercas e fronteiras.

No decorrer dos capítulos as autoras e os autores apresentam importantes leituras a partir das ciências humanas e sociais e suas nuances interdisciplinares. Assim, esperamos que as análises e contribuições ora publicadas na Coletânea da Editora Atena propiciem uma leitura crítica e prazerosa, assim como despertem novos e frutíferos debates para compreensão das ciências humanas para compreensão e transformação do mundo atual, e, sobretudo, estabelecendo diálogos e pontes para um novo presente-futuro.

Gustavo Henrique Cepolini Ferreira

## SUMÁRIO

### **CAPÍTULO 1..... 1**

**POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: AVANÇOS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS**

Cássio Giovanni

Juma Amanda Ferreira Santos

Yuly Marcela Giraldo Atehortua

Paula Dorothea Melcop

**DOI 10.22533/at.ed.5342111051**

### **CAPÍTULO 2..... 13**

**GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO EM TEMPOS DE CRISE**

Raimundo Sousa

Terezinha F. A. M. dos Santos

**DOI 10.22533/at.ed.5342111052**

### **CAPÍTULO 3..... 18**

**CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL TRANSDISCIPLINAR NO MOVIMENTO CONTEMPORÂNEO DO CONSCIENCIALISMO**

Maribel Oliveira Barreto

Juliana Andrade Costa

**DOI 10.22533/at.ed.5342111053**

### **CAPÍTULO 4..... 31**

**INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NO CONTEXTO TRANSDISCIPLINAR**

Luciana de Lima

Robson Carlos Loureiro

**DOI 10.22533/at.ed.5342111054**

### **CAPÍTULO 5..... 43**

**PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA**

Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira

Maria José Pirete

**DOI 10.22533/at.ed.5342111055**

### **CAPÍTULO 6..... 56**

**CURRÍCULO MENOR EM CIÊNCIAS: INCURSÕES PELO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI**

Edilena Maria Corrêa

**DOI 10.22533/at.ed.5342111056**

<b>CAPÍTULO 7</b> .....	<b>65</b>
DO VALOR/ALUNO/ANO AO CUSTO-ALUNO-QUALIDADE (CAC) E CUSTO-QUALIDADE- INICIAL: O CONTROLE SOCIAL NA CONSOLIDAÇÃO DOS FUNDOS CONSTITUCIONAIS COMO POLÍTICA DE ESTADO (1998-2021)	
Wellington Ferreira de Jesus	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5342111057</b>	
<b>CAPÍTULO 8</b> .....	<b>81</b>
RETOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL PRESENTE EN EL DISCURSO DOCENTE DE ESCUELAS MULTICULTURALES DE SANTIAGO DE CHILE	
Tricia Mardones Nichi	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5342111058</b>	
<b>CAPÍTULO 9</b> .....	<b>92</b>
O SENTIDO DO BRINCAR E DO JOGAR NA INFÂNCIA HUMANA COMO FUNDAMENTOS À CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA SOCIAL	
Carmem Lucia Albrecht da Silveira	
Munir José Lauer	
Rosimar Serena Siqueira Esquinsani	
<b>DOI 10.22533/at.ed.5342111059</b>	
<b>CAPÍTULO 10</b> .....	<b>105</b>
PAIS, FILHOS E A PANDEMIA DA COVID-19: NOVOS DESAFIOS MEDIADOS PELAS TIC	
Márcia Stengel	
Vanina Costa Dias	
Simone Pereira da Costa Dourado	
Liliam Pacheco Pinto de Paula	
Samara Souza Diniz Soares	
Phamela Aryane Sudré Aguiar	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53421110510</b>	
<b>CAPÍTULO 11</b> .....	<b>119</b>
INOVAÇÕES DIDÁTICAS NA ENFERMAGEM: RECURSOS MULTIMÍDIA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL	
Gabriel Arruda de Souza Fernandes	
Telma Marques da Siva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53421110511</b>	
<b>CAPÍTULO 12</b> .....	<b>129</b>
LA PRISIÓN: UN CAMPO DE REPRODUCCIÓN DE SUJETOS	
Alejandra González Herrera	
Adriana Obando Aguirre	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53421110512</b>	

<b>CAPÍTULO 13.....</b>	<b>146</b>
REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS: FERRAMENTA DE COMBATE À CRISE DO COVID-19 E MECANISMO DE EXPANSÃO DA CIDADANIA	
Luciano Crotti Peixoto	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53421110513</b>	
<b>CAPÍTULO 14.....</b>	<b>157</b>
CONSULTORIA EMPRESARIAL ATRAVÉS DE PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EMPRESAS DO VESTUÁRIO DO RECIFE (PE)	
Paava de Barros de Alencar Carvalho Filgueira	
Danielle Silva Simões-Borgiani	
Dario Brito Rocha Júnior	
Karina Carla de Araujo Fernandes	
Anete Sales da Paz Ramos da Silva	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53421110514</b>	
<b>CAPÍTULO 15.....</b>	<b>171</b>
O SISTEMA DE INFORMAÇÃO CONTÁBIL COM SUPORTE AO PROCESSO DECISÓRIO NA STARTUP	
Wilson Lourenço de Oliveira	
Simone Flávia de Sousa Oliveira	
Napoleão Verardi Galegale	
<b>DOI 10.22533/at.ed.53421110515</b>	
<b>SOBRE O ORGANIZADOR.....</b>	<b>187</b>
<b>ÍNDICE REMISSIVO.....</b>	<b>188</b>

# CAPÍTULO 1

## POLÍTICAS PÚBLICAS DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL NO BRASIL: AVANÇOS, PERSPECTIVAS E DESAFIOS

*Data de aceite: 01/05/2021*

### **Cássio Giovanni**

Doutor em ciências, programa Saúde Global e Sustentabilidade, pela FSP-USP, São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/0725556254280573>

### **Juma Amanda Ferreira Santos**

Mestranda da FSP-USP, São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/1975762583460863>

### **Yuly Marcela Giraldo Atehortua**

Estudante da Fundación Universitaria los  
Libertadores, trabalha no Ministerio de  
Educación Nacional de Colombia  
Cartago (Colômbia)  
<http://lattes.cnpq.br/6866000375937154>

### **Paula Dorothea Melcop**

historiadora pela FFLCH-USP, São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/1491473313373355>

Este artigo é fruto do trabalho final da disciplina Política e Gestão Ambiental, vinculada aos programas de mestrado Ambiente, Saúde e Sustentabilidade e Saúde Pública, oferecidos pela Faculdade de Saúde Pública da Universidade de São Paulo. Artigo similar foi publicado no XIII Workshop de Pós-Graduação e Pesquisa do Centro Paula Souza (ISSN 2175-1897), evento realizado no período de 16 a 19 de outubro de 2018. A presente obra se trata de versão atualizada do referido artigo.

**RESUMO:** Ao se tratar de meio ambiente, devem ser considerados os aspectos físico, químico, biológico, social, político, cultural e econômico que o compõem. A educação ambiental (EA) é crucial

para que essa compreensão, holística e crítica, seja difundida na sociedade. Assim, este trabalho objetivou analisar o cenário da EA no Brasil, sob o ângulo das políticas públicas. O método se baseou em pesquisa bibliográfica, considerando avanços, perspectivas e dificuldades da EA no país. Os resultados indicam que a inserção da EA como disciplina, nos ensinamentos fundamental e médio, limita e fragmenta a discussão sobre o tema e o conhecimento nas escolas. Ademais, a precariedade de recursos materiais e a falta de capacitação dos professores são grandes desafios na promoção da EA.

**PALAVRAS - CHAVE:** educação ambiental, políticas públicas, sustentabilidade.

### **PUBLIC ENVIRONMENTAL EDUCATION POLICIES IN BRAZIL: ADVANCES, PERSPECTIVES AND CHALLENGES**

**ABSTRACT:** The environment understanding must embrace physical, chemical, biological, social, political, cultural and economic aspects. Environmental education (EA) is crucial for the transmission of this holistic and critical approach to society. Thus, this study aimed to analyze the context of EA's public policies in Brazil. The method was based on bibliographic research, considering advances, perspectives and difficulties of EA in the country. The results indicate that, in elementary, middle and high school, a specific discipline on EA limits and fragments the discussion and knowledge in these fields. In addition, the deficiency of material resources and lack of teacher training are significant challenges in environmental education promotion.

**KEYWORDS:** environmental education, public policies, sustainability.

## 1 | INTRODUÇÃO

Ao longo da história, o meio ambiente teve diversos conceitos e implicações para o ser humano. Inicialmente idealizado como simples provedor da subsistência, na Revolução Industrial passou a ser concebido como fornecedor de matérias-primas e, hoje, possui conotação que também leva em conta os preceitos do desenvolvimento sustentável (FOWLER; MANOLESCU; GUIMARÃES, 2008).

De acordo com o Relatório Brundtland, denominado Nosso Futuro Comum, desenvolvimento sustentável corresponde à forma como as atuais gerações satisfazem as suas necessidades sem, no entanto, comprometer a capacidade de as gerações futuras satisfazerem suas próprias necessidades (WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT, 1987).

A sustentabilidade, por sua vez, requer e implica equidade e justiça sociais, proteção e conservação do meio ambiente, eficiência econômica, democracia política e respeito às diversidades culturais (RATTNER, 1999). Atualmente, sob esse prisma, e tendo em vista as perspectivas holística e sistêmica, o meio ambiente deve ser analisado e entendido de maneira ampla, humanista e crítica (BRASIL, 1999) e, por consequência, considerado fundamental para a qualidade de vida das populações (FOWLER; MANOLESCU; GUIMARÃES, 2008).

Ao encontro desse expediente encontra-se a concepção de que o ser humano é obra e construtor do meio ambiente, formulada na Conferência de Estocolmo (UNEP, 1972). Nesse sentido, o *Homo sapiens* faz parte do meio ambiente e pode influenciá-lo e modificá-lo. Concomitantemente, tal espécie pode ser influenciada e modificada pelo mesmo, devido aos seus ecossistemas, aos recursos, ao clima e a outros fatores.

Em virtude dessa necessidade de levar a reflexão para a sociedade, ampliando sua compreensão e consciência acerca do meio ambiente no qual se encontra integrada e englobada, o presente trabalho objetiva analisar a evolução da educação ambiental (EA) no Brasil. Para isso, são apresentados e discutidos o contexto e o arcabouço legal da EA no Brasil, com ênfase na Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA), e os desafios encontrados no país quanto à efetivação de ações públicas concernentes ao tema.

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

Ao se tratar de meio ambiente, a referência não deve ser somente aos aspectos físico, químico e biológico. Ratifica-se que os seres humanos pertencem ao meio ambiente, e as relações que eles estabelecem, sociais, econômicas, políticas e culturais, também compõem esse cenário. Essas interações e dinâmicas são, portanto, objetos da área



ambiental (BRASIL, 1997a).

No Brasil, meio ambiente como política pública surgiu após a Conferência de Estocolmo, em 1972, quando, devido às iniciativas das Nações Unidas de inserir o tema nas agendas dos governos, foi criada a Secretaria Especial de Meio Ambiente (SEMA), ligada à Presidência da República. Uma política pública representa a organização da ação do Estado para solução de um problema ou atendimento de uma demanda específica da sociedade. (SORRENTINO et al., 2005).

A EA se caracteriza como um princípio na Política Nacional do Meio Ambiente (PNMA), ou seja, instituída pela Lei Federal nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Segundo esse instrumento legal, a EA deve abarcar todos os níveis de ensino, inclusive a educação da comunidade, objetivando capacitá-la para participação ativa na defesa do meio ambiente (BRASIL, 1981).

Conforme Sato, Gauthier e Parigipe (2005), a EA deve configurar-se como luta política, entendida em seu nível mais poderoso de transformação, a ser revelada em uma disputa de posições e proposições sobre o destino das sociedades, dos territórios e das desterritorializações. Segundo tais autores, a EA transcende o conhecimento técnico-científico e considera o saber popular igualmente capaz de proporcionar caminhos de participação para a sustentabilidade, mediante transição democrática.

Em outras palavras, a EA expressa um processo educativo eminentemente político, que intenciona desenvolver nos educandos uma consciência crítica acerca de instituições, atores, fatores sociais geradores de riscos e respectivos conflitos socioambientais. Nessa linha, busca-se uma estratégia pedagógica para atuação diante de tais divergências, a partir de meios coletivos de exercício da cidadania, direcionados na criação de demandas por políticas públicas participativas exigidas pela gestão ambiental democrática (LAYRARGUES, 2002).

Na prática da EA, é necessário fomentar relações de compromisso e reciprocidade, nas quais todas as dimensões do mundo – íntima, interativa, social e biofísica – estão conectadas entre si, em termos de doação e recepção. A EA deve ser tema transversal, interdisciplinar e transdisciplinar, inserido em todos os níveis educacionais (ensinos infantil, fundamental, médio, técnico e superior) (OKAMURA et al., 2005), assim como na educação não formal (BRASIL, 1999).

Dadas as ameaças biológicas, químicas, nucleares à sociedade e ao ambiente, EA e noção de sustentabilidade são determinantes para a ponderação e o discernimento sobre caminhos de enfrentamento dos riscos globais. Na modernidade reflexiva, as contribuições da EA para uma vida democrática mais intensa empoderaram, frequentemente, os mais diversos atores e coletividades, de modo a lhes promover o que se pode denominar de reinvenção da cidadania, conferindo à política do cotidiano características emancipatórias (BARBOSA, 2008).

Nessa percepção, emerge e ratifica-se a importância da EA, cujo propósito é também

mostrar, com toda clareza, as interdependências sociais, culturais, econômicas, políticas e ecológicas do mundo moderno, no qual decisões e comportamentos dos diversos países podem ter consequências de alcance internacional. (CONFERÊNCIA DE TBILISI, 1977).

Na Constituição Federal (CF) do Brasil, promulgada em 5 de outubro de 1988, o Artigo 225 é destinado a tratar da esfera ambiental e aborda aspectos da EA, de acordo com trecho a seguir:

Art. 225. Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações. § 1º Para assegurar a efetividade desse direito, incumbe ao Poder Público: VI - promover a educação ambiental em todos os níveis de ensino e a conscientização pública para a preservação do meio ambiente (BRASIL, 1988).

Dentro do arcabouço legal construído no Brasil, enfatiza-se a Lei Federal nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental (PNEA) e dá outras providências. A PNEA objetiva o desenvolvimento de uma compreensão integrada do meio ambiente em suas múltiplas e complexas relações, envolvendo aspectos ecológicos, psicológicos, legais, políticos, sociais, econômicos, científicos, culturais e éticos (BRASIL, 1999).

A PNEA define EA como os processos por meio dos quais o indivíduo e a coletividade constroem valores sociais, conhecimentos, habilidades, atitudes e competências voltadas para a conservação do meio ambiente, bem de uso comum do povo, essencial à sadia qualidade de vida e sua sustentabilidade (BRASIL, 1999).

Em 2000, a educação ambiental integrou, pela segunda oportunidade, o Plano Plurianual (2000-2003), desta vez na dimensão de um programa institucionalmente vinculado ao Ministério do Meio Ambiente (BRASIL, 2005).

Em 5 de janeiro de 2007, sancionou-se a Lei Federal nº 11.445, que estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico, entre outras providências. Trata-se da Política Nacional de Saneamento Básico (PNSB) que, entre seus objetivos, intenciona promover educação ambiental voltada para a economia de água pelos usuários (BRASIL, 2007).

Em 2 de agosto de 2010, sancionou a Lei Federal nº 12.305, a qual institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos (PNRS); altera a Lei Federal nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. A PNRS integra a PNMA e se articula com a PNEA e a PNSB, apresentando, respectivamente, a EA e a capacitação técnica continuada na área de resíduos sólidos como um de seus instrumentos e objetivos (BRASIL, 2010).

A EA tem se inserido nas políticas públicas do Estado brasileiro no campo do Ministério da Educação (MEC), como estratégia de incremento da educação pública, e no domínio do Ministério do Ambiente (MMA), por meio de uma função de Estado totalmente

nova (SORRENTINO et al., 2005).

### 3 | MÉTODO

Para elaboração deste trabalho, realizou-se pesquisa bibliográfica acerca do histórico da EA no Brasil, com foco nos dispositivos legais construídos no país e influenciados pelo panorama internacional. Fez-se o levantamento de leis federais no escopo ambiental, a fim de se analisar o caráter da menção à EA em tais instrumentos. A partir dessa discussão, foi possível estabelecer marcos legais que propiciaram a evolução das políticas públicas de EA, em território nacional.

Também se buscaram na literatura a caracterização e as dimensões da EA, especialmente na conjuntura da educação formal, para sua estruturação e abordagem holística e crítica nas escolas. O mesmo procedimento foi efetuado para a pesquisa quanto aos desafios enfrentados na área, levando em conta as políticas públicas nacionais.

### 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

A inserção crítica da EA nas escolas públicas coaduna-se com as práticas pedagógicas pensadas coletivamente, a compreensão das contradições da realidade dos colégios, a competência técnica dos profissionais e a fundamentação epistemológica (MAIA; TEIXEIRA; AGUDO, 2015).

A EA formal é a educação escolar desenvolvida no âmbito dos currículos das instituições de ensino públicas e privadas, englobando: I - educação básica: a) educação infantil; b) ensino fundamental e c) ensino médio; II - educação superior; III - educação especial; IV - educação profissional; V - educação de jovens e adultos (BRASIL, 1999).

Um ponto essencial, constante na PNEA, é que a EA não deve ser implantada como disciplina específica no currículo de ensino. Reporta-se que nos cursos de pós-graduação, extensão e nas áreas voltadas ao aspecto metodológico da EA, quando se fizer necessário, é facultada a criação de disciplina específica (BRASIL, 1999).

Contudo, o Projeto de Lei do Senado (PLS) n° 221/2015, de autoria do senador Cássio Cunha Lima, visa à alteração das Leis Federais n° 9.394/1996 (que fixa as diretrizes e bases da educação) e n° 9.795/1999, para inserção da educação ambiental como disciplina específica e obrigatória nos ensinos fundamental e médio. O parlamentar alega que as escolas, atualmente, são orientadas a abordar princípios de EA de forma integrada a outros componentes curriculares, e tal estratégia se mostra insuficiente para que os estudantes tenham formação sobre as diferentes dimensões da sustentabilidade e sobre práticas como reciclagem e reúso de água (ALTAFIN, 2016).

Todavia, a Rede Brasileira de Educação Ambiental et al. (2016) são contrárias ao PLS n° 221/2015, pois entendem que a inserção da EA como disciplina atua na contramão

da experiência e dos estudos internacionais em torno da questão, além de configurar uma concepção prescritiva e fragmentada do processo de construção dos saberes ambientais. Estes exigem uma compreensão sistêmica das questões socioambientais, políticas, econômicas e culturais que envolvem diversas áreas do conhecimento e das tradições sociais. Uma educação ambiental crítica, emancipatória e transformadora deve transpassar todo o currículo e se manifestar também na gestão democrática e na construção de espaços educadores sustentáveis, dentro e fora da escola.

Na mesma linha, Muniz e Lacerda (2019) assinalam que a solução para os problemas relacionados à deficitária transversalidade da EA não é isolá-la das demais áreas e, por conseguinte, descaracterizá-la. As autoras entendem que o caminho adequado é investir na formação inicial e continuada dos profissionais da educação, pois só assim será suscitado um olhar diferente sobre as questões ambientais, a fim de que elas não fiquem restritas aos currículos escolares e aos muros dos colégios.

No ensino superior, a legislação, ao dialogar com a PNEA, preconiza que a temática da EA deve estar referenciada nos Projetos Pedagógicos de Cursos, não necessariamente estipulada como uma disciplina, mas em um enfoque que vai além desse tratamento. Nas universidades, devem ser proporcionados espaços de debate e atividades práticas, de modo envolvente e interdisciplinar, abrangendo o conhecimento no campo real, com análise e aperfeiçoamento das ações e dos resultados (SILVA; HAETINGER, 2012).

No ensino fundamental, Trajber e Mendonça (2006) mostram que a EA oportunizou mudanças em quesitos como conservação de patrimônio, solidariedade, resíduos, relações entre os alunos, novas práticas pedagógicas, melhoria do ambiente físico, maior diálogo entre os professores e diminuição do desperdício.

Dessa forma, compreende-se que o PLS n° 221/2015 contribui fortemente para segmentar e desagregar conhecimentos, experiências e práticas atrelados à EA, visto que esta ficará concentrada em uma disciplina específica, comprometendo os aspectos de transversalidade e interdisciplinaridade.

#### **4.1 Desafios a serem superados para a efetivação da educação ambiental no Brasil**

Um problema enfrentado para a implementação e consolidação da EA versa sobre a falta de capacitação dos professores, para que eles desenvolvam articuladamente o tema em sala de aula. Ainda hoje, muitos profissionais da educação associam meio ambiente exclusivamente a elementos como florestas, rios, fauna e flora, desconhecendo que as cidades, os monumentos e o ser humano fazem parte desse conjunto (CAMPOS, 2012).

A Declaração de Brasília, elaborada em 1997, corrobora que o modelo de educação vigente nas escolas e universidades responde a posturas derivadas do paradigma positivista e da pedagogia tecnicista, as quais postulam um sistema de ensino fragmentado em disciplinas, o que se constitui um empecilho para a implementação de modelos de

educação ambiental integrados e interdisciplinares (BRASIL, 1997b).

Outro entrave está ligado à falta de fomento à EA não formal, que deve extrapolar as ações práticas promovidas por movimentos sociais e organizações não governamentais. Cabe ao Estado proporcionar e divulgar os mais diversos meios para melhorar a efetividade e o alcance da EA, firmando parcerias estratégicas com os demais atores, como a difusão das informações através dos veículos de comunicação de massa (CAMPOS, 2012).

Ressalta-se, também, que a problemática engloba a falta ou a deficiência de material didático adequado para orientar o trabalho de EA nas escolas. Os materiais disponíveis, em geral, estão distantes da realidade na qual são utilizados e apresentam caráter apenas informativo e principalmente ecológico, não incluindo temas sociais, econômicos e culturais, reforçando as visões reducionistas da questão ambiental (BRASIL, 1997b).

Barbosa (2008) engendra um panorama relativo aos desafios das Secretarias de Estado da Educação (SEDUC), pertencentes às Unidades Federativas do Brasil. Agruparam-se, hierarquicamente, as prioridades informadas por gestores e técnicos responsáveis pela coordenação da EA nos 26 estados e no Distrito Federal. Como resultado, tem-se o Quadro 1:

<b>Ordem prioritária</b>	<b>Unidade Federativa</b>	<b>Desafio</b>
1	AC, AL, AP, BA, CE, DF, ES, GO, MA, MS, MT, PA, PB, PE, PI, PR, RJ, RN, RO, RR, SC, SP e TO	Formação continuada dos professores em educação ambiental
2	AC, AM, AP, CE, DF, ES, MG, MS, PB, PI, PR, RN, RO, RR, RS, SC e SE	Inserção curricular qualificada, estimulando a abordagem da EA no projeto político-pedagógico das escolas
3	AL, MA, MS, PA, PB, PE, PI, RN, RO e TO	Incentivo à criação e ao fortalecimento das comissões de meio ambiente e qualidade de vida
4	BA, ES, MG, PA, SC, SE, SP e TO	Institucionalização da EA na SEDUC
5	AL, BA, CE, DF, PE e RS	Monitoramento e avaliação das ações e projetos de EA
6	GO, MT e RJ	Apoio ao controle social da EA – redes, colegiados, fóruns, comitês, Coletivos Jovens de Meio Ambiente etc
	RJ, RR e SE	Política de financiamento para EA
	AM, GO e RS	Universalização da EA em toda a educação básica

7	AP e SP	Formação inicial e continuada das equipes gestoras e técnicas em EA
	AM e MT	Gestão compartilhada e participativa
8	MA	Participação das regionais de ensino nos Coletivos Educadores

Quadro 1 - Ordem prioritária dos desafios das SEDUC ligados às políticas estaduais de EA

Fonte: Barbosa (2008, p. 16)

Tocante às dificuldades enfrentadas por escolas de ensino fundamental, o trabalho de Trajber e Mendonça (2006) destaca, em território nacional, a precariedade de recursos materiais (267 escolas das 418 entrevistadas) e a falta de tempo para o planejamento e realização de atividades extracurriculares (249 escolas) (Figura 1).

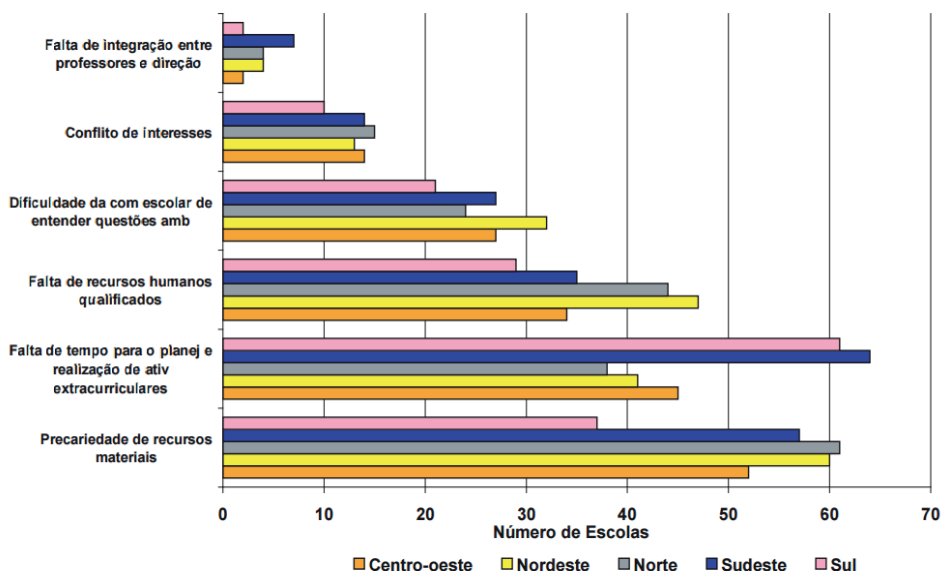


Figura 1 - Principais dificuldades enfrentadas no desenvolvimento da EA no Brasil

Fonte: Trajber e Mendonça (2006, p. 60)

No ensino superior, Thomaz (2006) assinala que existe ainda pouco interesse das universidades em englobar questões ambientais nas suas estruturas curriculares, porventura em decorrência da histórica forma de organização em departamentos. Barbieri (2004) explicita que a maioria dos programas de cursos superiores trata a EA isoladamente, fato que restringe seu escopo a atividades pontuais como Dia do Meio Ambiente ou programas de coleta seletiva de resíduos.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os preceitos, as diretrizes e os objetivos da EA preconizam a integração e a interdependência dos aspectos ambientais, sociais, culturais, políticos, tecnológicos e econômicos, caracterizando uma interpretação na qual essas dinâmicas se encontram interligadas. A EA, em seus princípios, deve ter caráter reflexivo, contestador e crítico, de forma a propiciar visão multifacetada da realidade a que pessoas, ecossistemas e recursos naturais estão incorporados.

No Brasil, a EA é tratada e contemplada sob diversos prismas e legislações, incluindo a CF de 1988 e as Leis Federais nº 6.938/1981 (PNMA), 9.795/1999 (PNEA), 11.445/2007 (PNSB) e 12.305/2010 (PNRS). A PNEA constitui-se importante instrumento para definição e execução de diretrizes relacionadas ao desenvolvimento da EA, aplicáveis às ações dos diferentes níveis de governo e à sociedade em geral.

No que tange às dificuldades para a expansão e a consolidação da EA em território nacional, destacam-se a precariedade dos recursos materiais, a falta de capacitação do corpo docente e a necessidade de políticas sólidas do Estado, quanto ao ensino não formal e à inserção curricular transversal no ensino formal.

O PLS nº 221/2015, que altera as Leis Federais nº 9.394/1996 e 9.795/1999, caso seja aprovado pelos parlamentares e sancionado pela Presidência, desvirtuará e prejudicará a EA no ensino formal, pois lhe suprimirá atributos como transversalidade e interdisciplinaridade. A EA, ao ficar restrita a uma disciplina nos ensinos fundamental e médio, perderá seu caráter holístico e sistêmico, o qual é imprescindível para a compreensão das questões socioambientais, políticas, econômicas e culturais que envolvem diversas áreas do conhecimento.

## REFERÊNCIAS

ALTAFIN, I. G. **Educação ambiental pode ser disciplina obrigatória no ensino básico**. Senado Federal. Brasília, 2016. Disponível em: <[www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/03/29/educacao-ambiental-pode-ser-disciplina-obrigatoria-na-educacao-basica](http://www12.senado.leg.br/noticias/materias/2016/03/29/educacao-ambiental-pode-ser-disciplina-obrigatoria-na-educacao-basica)>. Acesso em: 14 jun. 2017.

BARBIERI, J. Educação ambiental e a gestão ambiental nos cursos de graduação em administração: objetivos, desafios e propostas. **Revista de Administração Pública**, v. 38, n. 6, p. 919-946, 2004.

BARBOSA, L. C. **Políticas Públicas de Educação Ambiental numa Sociedade de Risco: tendências e desafios no Brasil**. IV Encontro Nacional da Anppas. Brasília, 2008. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao11.pdf>>. Acesso em: 02 maio 2017.

BRASIL. **Constituição (1988). Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 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: 09 nov. 2016.

BRASIL. Lei nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007. Estabelece diretrizes nacionais para o saneamento básico; altera as Leis nº 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.036, de 11 de maio de 1990, 8.666, de 21 de junho de 1993, 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978; e dá outras providências. Brasília, 2007. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2007/lei/l11445.htm)>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 12.305, de 2 de agosto de 2010. Institui a Política Nacional de Resíduos Sólidos; altera a Lei nº 9.605, de 12 de fevereiro de 1998; e dá outras providências. Brasília, 2010. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2010/lei/l12305.htm)>. Acesso em: 15 maio 2017.

BRASIL. Lei nº 6.938, de 31 de agosto de 1981. Dispõe sobre a Política Nacional do Meio Ambiente, seus fins e mecanismos de formulação e aplicação, e dá outras providências. Brasília, 1981. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Leis/L6938.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L6938.htm)>. Acesso em: 25 set. 2016.

BRASIL. Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999. Dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências. Brasília, 1999. Disponível em: <[www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9795.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9795.htm)>. Acesso em: 10 abr. 2017.

BRASIL. Ministério da Educação. **Parâmetros Curriculares Nacionais**. Apresentação dos Temas Transversais. Brasília, 1997a. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/livro081.pdf>>. Acesso em: 10 fev. 2021.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente. Diretoria de Educação Ambiental; Ministério da Educação. Coordenação Geral de Educação Ambiental. **Programa nacional de educação ambiental - ProNEA**. 3. Ed. 102p. Brasília, 2005.

BRASIL. Ministério do Meio Ambiente, dos Recursos Hídricos e da Amazônia Legal. **Declaração de Brasília para a Educação Ambiental**. Brasília, 1997b. Disponível em: <<http://www.dominiopublico.gov.br/download/texto/me001871.pdf>>. Acesso em: 12 dev. 2021.

CAMPOS, A. P. **A educação ambiental como instrumento de efetivação do direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado**. Fundação Boiteux. Florianópolis, 2012.

CONFERÊNCIA DE TBILISI. **Algumas Recomendações da Conferência Intergovernamental sobre Educação Ambiental aos Países Membros i**. Tbilisi, 1977. Disponível em: <<http://www.fzb.rs.gov.br/upload/20130508155354tbilisi.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

FOWLER, F; MANOLESCU, F. M. K.; GUIMARÃES, A. **A legislação ambiental brasileira no processo de desenvolvimento econômico sustentável**. XII Encontro Latino Americano de Iniciação Científica e VIII Encontro Latino Americano de Pós-Graduação. Universidade do Vale do Paraíba - UNIVAP. São José dos Campos, 2008. Disponível em: <[http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC\\_2008/anais/arquivos/INIC/INIC0946\\_01\\_O.pdf](http://www.inicepg.univap.br/cd/INIC_2008/anais/arquivos/INIC/INIC0946_01_O.pdf)>. Acesso em: 12 fev. 2021.

LAYRARGUES, P.P. **A crise ambiental e suas implicações na educação**. In: QUINTAS, J.S. (Org.) Pensando e praticando a educação ambiental na gestão do meio ambiente. 2ª edição. Brasília: IBAMA. p. 159-196. 2002. Disponível em: <<http://www.ibama.gov.br/sophia/cnia/livros/pensandoepraticandoaeducacaoambientalnagestaodomeioambientedigital.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2021.



MAIA, J. S. S.; TEIXEIRA, L. A.; AGUDO, M. M. Educação ambiental como campo de disputas: a necessária discussão epistemológica. **Planeta Amazônia: Revista Internacional de Direito Ambiental e Políticas Públicas**. ISSN 2177-1642. Macapá, n. 7, p. 75-87, 2015. Disponível em: <<https://periodicos.unifap.br/index.php/planeta/article/view/2237/jorgen7.pdf>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

MUNIZ, C. F.; LACERDA, J. R. **Educação Ambiental: um olhar contrário ao PLS 221/2015**. In: Educação Ambiental na Educação Básica - Entre a disciplinarização e a transversalidade da temática socioambiental. Editora Na Raiz. Segunda Edição, p. 131. São Paulo, 2019.

OKAMURA, C.; SANTOS, A. O.; BLANQUES, A. M.; MORAIS, A. F.; FABRIANI, C. B. R.; ARDANS BONIFACINO, H. O.; BOMFIM, L. A.; KIM, L. V.; OLIVEIRA, N. R.; MLYMARZ, R. B. Documento Síntese do Fórum “Olhando para o Futuro”. **Psicologia USP**, 2005, 16(1/2), 271-277. Disponível em: <<https://www.scielo.br/pdf/pusp/v16n1-2/24665.pdf>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

RATTNER, H. Sustentabilidade - uma visão humanista. **Ambient. Soc. [online]**, n.5, pp. 233-240. ISSN 1414-753X. Campinas, 1999. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.1590/s1414-753x1999000200020>>. Acesso em: 17 jun. 2017.

REDE BRASILEIRA DE EDUCAÇÃO AMBIENTAL et al. Manifesto de educadoras e educadores ambientais contra o PLS 221/2015. **Revista do meio ambiente**, 2016. Disponível em: <<http://revistaea.org/pf.php?idartigo=2304>>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SATO, M.; GAUTHIER, J. Z.; PARIGIPE, L. **Insurgência do grupo-pesquisador na Educação Ambiental Sociopoética**. In: SATO, M.; CARVALHO, I.C.M. (orgs). Educação Ambiental. Porto Alegre: Artmed, 2005.

SENADO FEDERAL. **Projeto de Lei do Senado nº 221, de 2015. Altera a Lei nº 9.795, de 27 de abril de 1999, que “dispõe sobre a educação ambiental, institui a Política Nacional de Educação Ambiental e dá outras providências”, e a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que fixa as diretrizes e bases da educação**. Brasília, 2015. Disponível em: <<https://www25.senado.leg.br/web/atividade/materias/-/materia/120737>>. Acesso em: 14 jun. 2017.

SILVA, A.; HAETINGER, C. Educação ambiental no ensino superior - conhecimento a favor da qualidade de vida e da conscientização socioambiental. **Revista Contexto & Saúde Ijuí**. Editora Unijuí, v. 12, n. 23, p. 34-40, jul/dez 2012. Disponível em: <<https://www.revistas.unijui.edu.br/index.php/contextoesaude/article/download/1832/2538>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

SORRENTINO, M.; TRAJBER, R.; MENDONÇA, P.; FERRARO JUNIOR, L. A. Educação ambiental como política pública. **Educação e Pesquisa**, v. 31, n. 2, p. 285-299. São Paulo, 2005. Disponível em: <[www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf](http://www.scielo.br/pdf/ep/v31n2/a10v31n2.pdf)> Acesso em: 02 maio 2017.

THOMAZ, C. **Educação ambiental na formação inicial de professores**. Dissertação (Mestrado em Educação) – Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2006.

TRAJBER, R.; MENDONÇA, P. R. **Educação na diversidade: o que fazem as escolas que dizem que fazem educação ambiental**. Ministério da Educação. Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Brasília, 2006. Disponível em: <<http://portal.mec.gov.br/dmdocuments/publicacao5.pdf>>. Acesso em: 05 jun. 2017.

UNEP - The United Nations Environment Programme. **Declaration of the United Nations Conference on the Human Environment**. Estocolmo, 1972. Disponível em: <<http://legal.un.org/avl/ha/dunche/dunche.html>>.

WORLD COMMISSION ON ENVIRONMENT AND DEVELOPMENT. **Our Common Future**. Transmitted to the General Assembly as an annex to document A/42/427, 1987. Disponível em: <<http://www.un-documents.net/wced-ocf.htm>>. Acesso em: 05 abr. 2017.

# CAPÍTULO 2

## GESTÃO DEMOCRÁTICA DA EDUCAÇÃO: A DIFÍCIL CONSTRUÇÃO EM TEMPOS DE CRISE

*Data de aceite:* 01/05/2021

*Data de submissão:* 22/02/2021

### **Raimundo Sousa**

Universidade Federal do Pará, Brasil  
Altamira-PA  
<https://orcid.org/0000-0003-0656-837X>

### **Terezinha F. A. M. dos Santos**

Universidade Federal do Pará, Brasil  
Belém-PA  
<https://orcid.org/0000-0001-8451-3505>

Texto apresentado no IV Seminário Regional da Associação Nacional de Política e Administração da Educação/ANPAE-NORTE, realizado em 2018, no Instituto de Ciências da Educação da UFPA, em Belém.

**RESUMO:** Este trabalho trata sobre a construção da democratização da gestão educacional no município paraense de Altamira. O objetivo é analisar o processo de democratização da gestão, considerando o Conselho Municipal de Educação e o Plano Municipal de Educação. A partir de referenciais teóricos e de pesquisa documental expressas na Leis 3.085/2012 e 3.207/2015 são construídas breves análises sobre a gestão da educação local. As análises nos referidos documentos revelam, embora tímidos, avanços no que tange à luta pela gestão democrática, são destacadas configurações importantes do Conselho de Educação, como a função deliberativa, além da relevância da

consulta à comunidade no que se refere ao provimento do gestor escolar.

**PALAVRAS - CHAVE:** Gestão pública educacional. Gestão democrática. Conselho de Educação. Plano de Educação.

### DEMOCRATIC MANAGEMENT OF EDUCATION: THE DIFFICULT CONSTRUCTION IN TIMES OF CRISIS

**ABSTRACT:** This work deals with the construction of the democratization of educational management in the municipality of Altamira in Para. The objective is to analyze the process of management democratization, considering the Municipal Education Council and the Municipal Education Plan. Based on theoretical references and documentary research expressed in Laws 3,085 / 2012 and 3,207 / 2015, brief analyzes on the management of local education are constructed. The analyzes in the documents reveal, although timid, advances regarding the struggle for democratic management, important configurations of the Education Council are highlighted, as a deliberative function, in addition to the inclusion of consultation with the community regarding the provision of the school manager.

**KEYWORDS:** Public Educational Management. Democratic management. Education Council. Education Plan.

## 1 | INTRODUÇÃO

No Brasil, em que pese as difíceis crises política e econômica que o país atravessa, a gestão democrática como princípio foi instituída

em 1988 no texto constitucional, Art. 206, e oito anos depois, na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) n.º 9.394/1996, Art. 14. Na esteira dessas legislações, foi possível estabelecer no contexto municipal, como forma de democratizar o poder, a criação de mecanismo de controle da gestão educacional, como o Conselho Municipal de Educação (CME), e também a elaboração de planos, como é o caso do Plano Municipal de Educação (PME).

O objetivo desse texto é realizar análise sobre a democratização da gestão da educação no que concerne aos textos legais sobre o CME e o PME, no município de Altamira- Pará.

A análise parte de pesquisa bibliográfica e documental, e faz parte de projeto de pesquisa de doutoramento em andamento, no qual é analisado o processo de democratização da gestão educacional no município de Altamira-PA, no período de 2013 a 2018. São consideradas para estudo as Lei n.º 3.085/2012, a qual versa sobre a criação do Sistema Municipal de Ensino e Reestruturação do Conselho Municipal de Educação, e a Lei n.º 3.207/2015, que versa sobre o Plano Municipal de Educação.

## **2 | DESENVOLVIMENTO**

Nos últimos quatro anos (2014-2017), principalmente impulsionado pelo projeto da direita de deposição da ex-presidente Dilma Rousseff, o Brasil emergiu, e parece não emergir de um denso rio caudaloso que pode ser traduzido num quadro de instabilidade política, econômica e social.

Esse cenário passa pela instalação da Operação Lava Jato, o impeachment da presidenta Dilma Rousseff, a condenação em primeira instância do ex-presidente Luiz Inácio Lula da Silva, confirmada em abril de 2018 pelo Tribunal Regional Federal da 4ª Região, até as reformas promovidas pelo atual Governo Michel Temer, as quais promovem o desmonte das políticas sociais.

O resultado dessas ações parece ser o de sufocar e ferir diretamente os trabalhadores brasileiros. As reformas incluem principalmente a alteração da Constituição por meio de emendas, como é o caso da Emenda Constitucional (EC) n.º 95/2016.

Com a referida emenda, há o congelamento dos gastos públicos por vinte anos, o que afetou frontalmente, dentre outras conquistas, a Lei 13.005/2014 que aprovou o Plano Nacional de Educação, especialmente com o veto do Governo Federal ao financiamento da educação para o alcance das metas do mencionado Plano de Educação.

Conforme Amaral (2017, p. 49), referindo-se à Emenda Constitucional (EC) 95/2016, quando era ainda Projeto de Emenda Constitucional n.º 241/2016, a PEC “libera os “financistas” que “estarão protegidos nesses 20 anos de validade de “congelamento” orçamentário para as despesas primárias”. Sem dúvida, este cenário nada animador, implica sobre a gestão da educação pública.

Em 2018, a base legal sobre a gestão democrática no Brasil completou 30 anos. Aparece na Constituição da República Federativa do Brasil no Art. 206, inciso VI, e depois é regulamentada no art. 3º, inc. VIII, onde afirma a “gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino”, e no Art. 14 da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, o qual versa:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão democrática do ensino público na educação básica, de acordo com as suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios: I - participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola; II - participação das comunidades escolar e local em conselhos escolares ou equivalentes (BRASIL, 1996).

O mais recente texto legal que trata da gestão democrática, é a Lei n.º 13.005/2014 que instituiu o Plano Nacional de Educação (PNE) com duração de dez anos (2014-2024). De acordo com Dourado (2016, p. 41) “O Plano Nacional de Educação (2014/2024), aprovado, sem vetos, pela Lei n. 13.005/2014, tem importância política e estratégica para o delineamento das políticas de Estado na educação.” Na meta 19, o PNE refere-se à gestão democrática e definiu a:

Meta 19: assegurar condições, no prazo de 2 (dois) anos, para a efetivação da gestão democrática da educação, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (BRASIL, 2013).

Entende-se que a lei por si só não evidencia o movimento do real, mas está imersa e ligada a um dado momento histórico, político e econômico. Conforme Cury (2002, p. 11) “Conhecer as leis é como acender uma luz numa sala escura cheia de carteiras, mesas e outros objetos. As leis acendem uma luz importante, mas elas não são todas as luzes.”

Em Altamira, município paraense, o Conselho Municipal de Educação é regulamento pela Lei 3.085 de 29 de junho de 2012 que organiza e estrutura o Sistema Municipal de Ensino de Altamira. O CME é citado no inciso I do Art. 12, no qual reza que o Conselho Municipal de Educação compõe o Sistema Municipal de Ensino. Mas é no Art. 25 que é apresentada a nova redação que reestrutura o CME:

Fica reestruturado o Conselho Municipal de Educação – CME/Altamira, como órgão colegiado representativo da comunidade e da sociedade civil organizada, mediador entre a sociedade civil e o Poder Público, com a competência normativa e as funções consultivas, deliberativa, fiscalizadora, mobilizadora e de controle social, para a discussão, formulação e implementação das políticas municipais de educação e ensino, da gestão democrática do ensino público, na construção e na defesa da educação de qualidade social para todos (ALTAMIRA, 2012).

A referida citação descreve as novas configurações do Conselho, bem como sua competência normativa e cinco funções principais: consultivo, deliberativo, fiscalizador, mobilizador e de controle social. Estas funções redigidas na Lei, revela um poder que é dado ao CME que pode possibilitar e revelar processos de democratização da gestão, já que com estas funções é possível abarcar todo o conjunto das políticas educacionais locais.

A Lei n.º 3.207/2015 aprovou o Plano Municipal de Altamira. No Art. 2º, inciso VII assegura “a gestão democrática da educação pública municipal, visando a melhoria da qualidade do ensino”, destacando, assim, um princípio fundamental para a implementação do plano de educação, que é a perspectiva democrática no processo de construção das políticas públicas educacionais.

No referido PME, foram aprovadas 13 metas, dentre as quais destacamos a meta 13, que trata da gestão democrática. O texto legal dispõe:

Assegurar, até o final da vigência deste PME, a efetivação da gestão democrática da educação pública municipal, associada a critérios técnicos de mérito e desempenho e à consulta pública à comunidade escolar, no âmbito das escolas públicas, prevendo recursos e apoio técnico da União para tanto (ALTAMIRA, 2015).

O que consta no registro das Leis observadas sobre a democratização da gestão educacional no âmbito local, embora que em breve análise desta pesquisa, revela um avanço porque são estabelecidas consonâncias com a Constituição Federal de 1988 e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação n.º 9.394/1996.

São destacados os princípios fundamentais para a construção da política e gestão educacionais, na perspectiva da participação da sociedade, especialmente da comunidade escolar, por meio de mecanismos importantes de participação direta, como o Conselho de educação, o qual, conforme o texto legal, tem grande responsabilidade no que tange a articulação de diferentes seguimentos da sociedade para a elaboração, execução e monitoramento do Plano Municipal de Educação.

### **3 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

É certo que discutir e problematizar sobre a democratização da gestão no documento legal não implica em que o movimento do real está na direção que o manda fazer a lei, não significa que está sendo executada, mas, implica necessariamente em analisar e imergir na realidade que cerca a implementação da política, não só no momento em que foi tramitada e promulgada, mas, também no contexto do tempo presente, buscando desvelar a concretude do real, no caso, analisar o funcionamento dos mecanismos que possibilitam e permitem a gestão democrática, como é caso dos conselhos e dos planejamentos para tal fim.

Os documentos do município referido, em geral, apresentam consonância com as leis nacionais no que concerne à política educacional local, enfatizando a importância de mecanismos de controle da educação – CME - e do planejamento educacional com participação da sociedade na elaboração do PME, com vista ao processo de democratização da gestão. Importa, ainda, fortes mobilizações sociais para a implementação das leis, conforme interesse coletivo da sociedade, especialmente dos trabalhadores em educação pública.

## REFERÊNCIAS

ALTAMIRA. Câmara Municipal. **Lei nº 3.085**, de 29 de junho de 2012. Organiza e Estrutura o Sistema Municipal de Ensino de Altamira – SME, e reestrutura o Conselho Municipal de Educação. **Disponível em:** <<http://altamira.pa.leg.br/leis/legislacao-municipal/leis-municipais/leis-2012/lei-3-085-2012/view>> Acesso em: 14 ago. 2017.

ALTAMIRA. Câmara Municipal. **Lei nº 3.207**, de 07 de outubro de 2015. Aprova o Plano Municipal de Educação-PME e dá outras providências. Disponível em: <<http://altamira.pa.gov.br/site/>> Acesso em: 14 ago. 2017.

AMARAL, N.C. PEC 245/55: A “morte” do PNE (2014-2024) e o poder de diminuição dos recursos educacionais. In: CHAVES, V.L.J; AMARAL, N. C. **Políticas de Financiamento da educação superior num contexto de crise**. Campinas, SP: Mercado das Letras, 2017.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, de 5 de outubro de 1988. Brasília, DF, out. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm)> Acesso em: 04 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 13.005**, de 25 de junho de 2014. Aprova o Plano Nacional de Educação –PNE e dá outras providências. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm)>.Acesso em: 10 jul. 2017.

BRASIL. **Lei nº 9.394**, de 20 de dezembro de 1996. Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação nacional. Disponível em:<[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/L9394.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm)>. Acesso em: 15 jun. 2017.

CURY, C. R. J. **Legislação educacional brasileira**. Rio de Janeiro: DP&A, 2002.

DOURADO, Luiz Fernandes. **Plano Nacional de Educação: o epicentro das políticas de Estado para a Educação Brasileira**. Goiânia: Editora da Imprensa Universitária, ANPAE, 2017.

# CAPÍTULO 3

## CONSCIÊNCIA E EDUCAÇÃO INTEGRAL TRANSDISCIPLINAR NO MOVIMENTO CONTEMPORÂNEO DO CONSCIENCIALISMO

*Data de aceite: 01/05/2021*

*Data de submissão: 05/02/2021*

**Maribel Oliveira Barreto**

ISEO/Salvador, Bahia  
<http://lattes.cnpq.br/6620342352026025>

**Juliana Andrade Costa**

ISEO/Salvador, Bahia  
<http://lattes.cnpq.br/6057386144132426>

**RESUMO:** Este artigo tem como objetivo analisar as possíveis contribuições do estudo da consciência para uma educação integral transdisciplinar no movimento contemporâneo do Consciencialismo. Tem como categorias fundantes: (a) os referenciais legais de uma educação integral; (b) educação integral transdisciplinar; (c) o movimento contemporâneo do Consciencialismo e (d) o estudo da consciência como base para educação integral transdisciplinar. No aspecto metodológico, a presente pesquisa é de cunho bibliográfico e foi iluminada pelas ideias e práticas de Morin (2001), Moraes e Barreto (2009, 2015), Barreto (2005, 2006, 2018), Barreto e Gama (2017), Nicolescu (1999), Costa (2018), Teixeira (2012), Torres (2001), dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019) e a nossa prática

transdisciplinar como docentes e consultora das disciplinas: Iniciação à Consciência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Consciência no Ensino Médio e Conscienciologia no Ensino Superior, em diferentes instituições, a partir de Salvador/Ba. Como resultados, podemos evidenciar que o estudo da consciência contribui diretamente para o desenvolvimento integral dos educandos numa perspectiva transdisciplinar, refletindo, de maneira cabal, o movimento contemporâneo do Consciencialismo e o seu valor para uma sociedade mais integrada, equilibrada e harmônica.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação Integral. Transdisciplinaridade. Consciencialismo. Consciência.

### CONSCIOUSNESS AND TRANSDISCIPLINARY INTEGRAL EDUCATION IN THE CONTEMPORARY MOVEMENT OF CONSCIENCIALISM

**RESUME:** This article aims to analyze the possible contributions of the study of consciousness to a comprehensive transdisciplinary education in the contemporary movement of Consciencialism. Its founding categories are: (a) the legal frameworks of comprehensive education; (b) comprehensive transdisciplinary education; (c) the contemporary Consciencialism movement and (d) the study of conscience as a basis for comprehensive transdisciplinary education. In the methodological aspect, the present research is bibliographic and was illuminated by the ideas and practices of Morin (2001), Moraes and Barreto (2009, 2015), Barreto (2005, 2006, 2018), Barreto and Gama (2017), Nicolescu (1999), Costa (2018),



Teixeira (2012), Torres (2001), dialoguing with the National Common Curricular Base (BNCC, 2018), the National Curriculum Guidelines for Initial Teacher Education for Basic Education (2019), the Common National Base for the Initial Formation of Teachers of Basic Education (BNC-Formation) (2019) and our transdisciplinary practice as teachers and consultant of the disciplines: Initiation to Awareness in Early Childhood and Elementary Education, Awareness in High School and Conscientiology Higher Education, in different institutions, from Salvador / Ba. As a result, we can evidence that the study of conscience contributes directly to the integral development of students in a transdisciplinary perspective, fully reflecting the contemporary movement of Conscientism and its value for a more integrated, balanced and harmonious society.

**KEYWORDS:** Integral Education. Transdisciplinarity. Conscientism. Consciousness.

## 1 | INTRODUÇÃO

A presente pesquisa foi desenvolvida com objetivo de analisar as possíveis contribuições do estudo da consciência na educação integral transdisciplinar no movimento contemporâneo do Conscientismo.

Partimos da compreensão de que um dos objetivos da Consciência é justamente facultar ao ser humano aptidões, tais como a do discernimento, que o possibilita compreender absorvendo, em si mesmo, a natureza real que reside em todas as coisas, a partir do seu Centro. Assim, ela, a consciência, procura dar conta do conhecimento de si e do conhecimento do mundo, num processo dialético, estabelecendo uma dialogicidade entre atenção e reflexão. Atenção sobre o mundo e reflexão do ser humano e sua interação com o mundo, de maneira equilibrada.

Proeminente, faz-se, então, alinhar a educação integral transdisciplinar a esse conceito de visão de mundo, despertado no século XX, que compreende o Ser Humano como parte do todo integrado ao universo e não destacado do cosmo, permitindo-nos a autointegração através da aproximação entre o sentir, o pensar e o agir, não mais criando desintegração.

Processo esse que precisa ser transdisciplinar porque, como bem expressa Moraes (2008, p. 80), “todo o conhecimento transdisciplinar é, ao mesmo tempo, interior e exterior. Integra a experiência objetiva com a subjetiva, revelando que operacionalmente somos também seres inter e transdisciplinares em nossas tarefas”. Eis a possibilidade factual de integração com o todo.

Toda a pesquisa está pautada em quatro categorias fundantes: (a) os referenciais legais de uma educação integral; (b) educação integral transdisciplinar e o autoconhecimento; (c) o movimento contemporâneo do Conscientismo; e (d) o estudo da consciência como base para educação integral transdisciplinar.

No aspecto metodológico, a presente pesquisa é de cunho bibliográfico e foi iluminada pelas ideias e práticas de Morin (2001), Moraes e Barreto (2009, 2015), Barreto (2005, 2006, 2018), Barreto e Gama (2016), Nicolescu (1999), Costa (2018), Teixeira

(2012), Torres (2001), dialogando com a Base Nacional Comum Curricular (BNCC, 2018), as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica (2019), a Base Nacional Comum para a Formação Inicial de Professores da Educação Básica (BNC-Formação) (2019) e a nossa prática transdisciplinar como docentes e consultora das disciplinas: Iniciação à Consciência na Educação Infantil e Ensino Fundamental, Consciência no Ensino Médio e Conscienciologia no Ensino Superior, em diferentes instituições, a partir de Salvador/Bahia.

Esperamos que este estudo possa contribuir para o aprofundamento de pesquisas no campo da educação integral transdisciplinar, como base da formação de seres humanos cada vez mais conscientes, acarretando em melhor compreensão da realidade, na perspectiva da complexidade, em que o ser humano e a sociedade são e estão imbricados, e com o todo integrados. Afinal, nós, o mundo e a humanidade somos um e o mesmo, e os fazemos como são e estão.

## **2 | OS REFERENCIAIS LEGAIS DE UMA EDUCAÇÃO INTEGRAL**

Compreendemos a educação como sendo um dos principais mecanismos da possível transformação da sociedade, visto que ela abre caminhos para o desenvolvimento da cidadania mundial, a partir da dimensão integral e transdisciplinar da formação dos educandos.

Tal abordagem encontra-se respaldada tanto nos referenciais legais da educação brasileira quanto nos órgãos internacionais implicados com a educação, o que favorece a transposição da teoria para a prática, de maneira dialética, no cotidiano pedagógico.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996), traz como princípios e fins da Educação Nacional o pleno desenvolvimento do educando, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

Considerando tais princípios, a Base Nacional Comum Curricular, conhecida pela sigla BNCC (BRASIL, 2018), ao longo da Educação Básica, anuncia aprendizagens essenciais que devem concorrer para assegurar aos estudantes o desenvolvimento de dez competências gerais, o que envolve os direitos de aprendizagem e desenvolvimento integral.

Trata diretamente do processo de construção de conhecimentos, do desenvolvimento de habilidades e da formação de atitudes e valores, nos termos da LDB, mantendo e reforçando o seu compromisso com a educação integral.

Neste contexto da Educação Básica, incluem a compreensão da complexidade e a não linearidade do referido desenvolvimento integral, rompendo com visões reducionistas que privilegiam ou a dimensão intelectual (cognitiva) ou a dimensão afetiva. (BRASIL, 2018).

Numa dimensão internacional, a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (UNESCO) através de um dos seus Programas “Global Consciousness” (Consciência Global) apresenta um roteiro para a consciência global: “Pensar e Aprender para o século 21”, trazendo como objetivos elevar a consciência em vários cenários, através de eventos de alto nível, workshops e campanhas, e ajudar a desenvolver ferramentas e orientações destinadas a governos e sociedade civil para debater, projetar e implementar currículos e outros materiais que conduzem a uma consciência global e cidadania intercultural global.

Iniciativas como esta servem como bases legais, além de indicativos mundiais do que se espera da educação, na atualidade. Tais propósitos, por sua vez, demandam ser atingidos através dos diferentes segmentos da educação formal, desde a educação infantil até o ensino superior, numa dimensão que ultrapasse o campo da teoria e seja práxis pedagógica sistemática.

Quanto à Educação Infantil, como primeira etapa da Educação Básica, esta tem como finalidade o desenvolvimento integral da criança, até seis anos de idade, em seus aspectos físico, psicológico, intelectual e social, complementando a ação da família e da comunidade, o que, de acordo com a LDB (nº 9.394/96), entre outras coisas, valoriza o respeito a princípios éticos, políticos e estéticos, por exemplo.

O Ensino Fundamental, por sua vez, atingirá o seu objetivo primeiro de propiciar a formação básica do cidadão mediante ações como desenvolvimento da capacidade de aprender, tendo como meios básicos o pleno domínio da leitura, da escrita e do cálculo; compreensão do ambiente natural e social, do sistema político, da tecnologia, das artes e dos valores em que se fundamenta a sociedade; desenvolvimento da capacidade de aprendizagem, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; e fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca em que se assenta a vida social.

No que se refere ao Ensino Médio, por outro lado, destaca-se a educação tecnológica básica, a compreensão do significado da ciência, das letras e das artes; o processo histórico de transformação da sociedade e da cultura, a língua portuguesa como instrumento de comunicação, acesso ao conhecimento e exercício da cidadania.

Tratando especificamente do processo de formação docente, inclusive como base para sua atuação na práxis pedagógica, destacamos o que indicam as Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação Inicial de Professores para a Educação Básica, constante na Resolução CNE/CP Nº 2, de 20 de dezembro de 2019 (BRASIL, 2019):

[...]

Art. 2º A formação docente pressupõe o desenvolvimento, pelo licenciando, das competências gerais previstas na BNCC-Educação Básica, bem como das aprendizagens essenciais a serem garantidas aos estudantes, quanto aos aspectos intelectual, físico, cultural, social e emocional de sua formação, tendo como perspectiva o desenvolvimento pleno das pessoas, visando à Educação Integral.

Sabendo disso, a proposta pedagógica das instituições de Educação, visando a educação integral transdisciplinar, deve ter como objetivo garantir ao indivíduo acesso a processos de apropriação, renovação e articulação de conhecimentos e aprendizagens de diferentes linguagens, assim como o direito à proteção, à saúde, à liberdade, à confiança, ao respeito, à dignidade, à brincadeira, à convivência e à interação com os outros.

Diante desta ampla perspectiva legal, vislumbramos que sejam criadas nas escolas condições de aprendizagem significativa, tendo em vista a aquisição de conhecimentos e habilidades e a formação de atitudes e valores; bem como o fortalecimento dos vínculos de família, dos laços de solidariedade humana e de tolerância recíproca no cotidiano de todas as relações.

Complementando tal abordagem, destacamos, ainda, o Parecer CNE/CEB nº 07/2010 que julga oportuno e necessário considerar as dimensões do educar e do cuidar, em sua inseparabilidade, buscando recuperar, para a função social da Educação Básica, a sua centralidade, que é o estudante.

Tal parecer encontra-se assentado na compreensão de que educar exige cuidado; cuidar é educar, envolvendo acolher, ouvir, encorajar, apoiar, no sentido de desenvolver o aprendizado de sentir, pensar e agir, cuidar de si, do outro, da escola, da natureza, da água, do Planeta. Educar é, enfim, enfrentar o desafio de lidar com gente, isto é, com criaturas tão imprevisíveis e diferentes quanto semelhantes, ao longo de uma existência inscrita na teia das relações humanas, neste mundo complexo.

Educar com cuidado significa aprender a amar sem dependência, desenvolver a sensibilidade humana na relação de cada um consigo, com o outro e com tudo o que existe, com zelo, ante uma situação que requer cautela em busca da formação humana plena.

Logo, faz-se necessária a associação entre a prática pedagógica e a formação integral transdisciplinar, pois a historicidade trazida pela realidade do sujeito e a possibilidade de construção de diferentes formas de interação entre ele e o meio que o envolve, e é parte integrante, são fatores relevantes no desenvolvimento de sua aprendizagem.

### **3 | EDUCAÇÃO INTEGRAL TRANSDISCIPLINAR**

Os Documentos Nacionais já nos conduzem ao perfil de seres humanos que devemos formar, mas para que a educação se processe de forma eficiente é importante

que os educadores alinhem o que querem fazer com o que deve ser feito, para tanto, sugerimos também a reflexão acerca do porquê de estarmos caminhando lentamente, se os novos paradigmas em educação já foram analisados e a nossa própria legislação, como dito anteriormente, já sinaliza a necessidade de formar cidadãos com capacidade de reflexão, comprometidos com a moral e a ética, onde a educação não está voltada somente para o conhecimento, mas também para o autoconhecimento, na busca de um ser humano integral, de forma transdisciplinar (TORRES, 2001).

De certo que para haver transformações externas é necessário que o ser humano disponibilize a sua natureza interna, doando-se inteiramente ao melhoramento e transformação de si, tempo em que a atenção plena, vigilância constante e percepção, sobretudo inabalável, contribuem para a lucidez do ente humano em tal processo, a fim de evitar fugas que podem impedi-lo de atuar diretamente sobre si (KRISHNAMURTI *apud* TEIXEIRA, 2012).

Vivências essas que possam envolver a educação integral transdisciplinar do educando, neste contexto, são, como sabemos, apoiadas e sugeridas pela UNESCO, quando tal organização anuncia a importância de aprender a conhecer, aprender a fazer, aprender a viver junto e aprender a ser (DELORS et.al., 1999).

No âmbito desse relatório, o aprender a conhecer significa a aprendizagem dos conhecimentos científicos e culturais que nos ajudam a distinguir o que é real e o que é ilusório, e a ter, assim, o domínio dos saberes de nossa época. Nesse contexto, o espírito científico é considerado uma aquisição fundamental e indispensável para se integrar à sociedade. Esse pilar também significa ser capaz de estabelecer pontes entre os diferentes saberes, entre esses saberes e seus significados para nossa vida cotidiana, entre esses saberes e significados e nossas capacidades interiores.

O aprender a fazer significa a aquisição de habilidades e competências para uma profissão, ou seja, dos conhecimentos e práticas que lhe estão associados, e toda profissão, no futuro, deve estar ligada, no interior do Ser Humano, aos fios que a ligam a outras profissões. Por fim, aprender a fazer é uma construção fruto da criatividade, ou seja, um “fazer” que também significa fazer o novo, criar, trazer suas potencialidades criativas à luz.

Quando se contextualiza a necessidade de respeito às normas que regem as relações entre os seres que compõem uma coletividade estamos nos referindo à aprendizagem do viver juntos. Todavia essas normas devem ser realmente compreendidas, admitidas interiormente por cada sujeito, compartilhadas e não sentidas como pressões externas, e isso só é possível através do trabalho com a transdisciplinaridade, afinal envolve, diretamente, reconhecer-se frente ao outro, trata-se de um aprendizado permanente, que deve começar na mais tenra infância e continuar ao longo da vida.

Por fim, o aprender a ser significa formar-se integralmente. A construção de um Ser Humano passa inevitavelmente pelas tensões entre o interior e o exterior, entre o mundo objetivo e o subjetivo. Aprender a ser é aprender a conhecer e respeitar aquilo que liga o

Sujeito e o Objeto.

Os três primeiros pilares da educação assentam-se sobre o quarto, ou seja, só fazem sentido se estiverem embasados pelo aprender a ser. E esse último demanda ter como base a consciência, pois ela, a consciência, favorece a compreensão do papel individual e coletivo de cada um nesta existência por oportunizar uma “percepção nítida” sobre quem realmente somos (COSTA, 2018), de forma a fazer com que nossos interesses individuais possam render-se aos interesses gerais, afinal, somos partes de um Todo. E o fato de sermos partes de um Todo demonstra que carecemos de integração, pois, ainda que como partes, somos uma Totalidade.

A prática de uma educação transdisciplinar, por sua vez, favorece esta compreensão de que somos uma totalidade transcendente, que ultrapassa a racionalidade, a disciplinaridade e a superficialidade (BARRETO, 2005; 2006). Na concepção de Nicolescu (1999, p. 33), o termo ‘trans’disciplinaridade é assim expresso através do sufixo trans: “aquele que está, ao mesmo tempo, entre as disciplinas, através das disciplinas e além de qualquer disciplina”.

Transdisciplinaridade implica numa atitude do espírito humano ao vivenciar uma percepção mais apurada da realidade, em que é possível perceber aquilo que é subliminar, que habita as regiões em que os cinco sentidos, muitas vezes, não são capazes de penetrar, analisar, decodificar e que requerem outras dimensões humanas (MORAES; BARRETO, 2009, 2015).

Assim sendo, a função da educação não é outra senão criar entes humanos integrados, criativos, enfim, cada vez mais conscientes, em todos os seus níveis, momento a momento do seu dia a dia de relações, de forma a buscar superar toda e qualquer forma de superficialidade e separatividade que nos distanciem de uma cidadania planetária. Perspectiva esta que faz parte do movimento do Consciencialismo, bem expresso nas três últimas décadas.

## **4 | O MOVIMENTO CONTEMPORÂNEO DO CONSCIENCIALISMO**

Consciencialismo significa tendência/doutrina/teoria/corrente/movimento relativo à consciência. E apesar de estar anunciado como contemporâneo, esse termo provavelmente foi criado pelo filósofo e psicólogo alemão Oswald Külpe (1862-1915), conforme explicitado no dicionário de filosofia ABBAGNANO (2007).

Külpe compartilha em seu livro Realização (1912), a abordagem do Consciencialismo em psicologia, nas demais áreas de humanidades e na metafísica, onde valoriza essa tendência como uma teoria segundo a qual os dados da Consciência, as sensações e os sentimentos constituem o objeto das ciências reais e afirma ser, a realidade da Consciência, a única realidade.

A presente abordagem do Consciencialismo está embasada na obra intitulada Os

ditames da consciência: à ode humana (BARRETO, 2018), que vem servindo de referência para estudos correlatos.

É comum ouvirmos falar sobre o Consciencialismo fazendo referência a doutrinas que tomam a Consciência como ponto de partida da filosofia, considerando como tarefa ou método dessa ciência a introspecção, a reflexão sobre si mesmo e a experiência interna.

Disto podemos depreender que o Consciencialismo é um movimento específico que parte da força da interioridade do Ser Humano, da Consciência individual, donde surge toda potencialidade para a realização de qualquer ação adequada a este propósito, na dimensão da exterioridade.

Assim, o Ente Humano torna-se capaz de transformar o mundo atual, a sociedade, a coletividade, nos preparando, bem como preparando as novas gerações para a nova Consciência; para a Consciência que está por vir.

Tal movimento vem conquistando cada vez mais espaço no mundo acadêmico e na sociedade como um todo, conforme afirmado no livro *A Consciência Revolucionária* (BARRETO; GAMA, 2017).

O Consciencialismo vem evidenciando a necessidade de desenvolvermos a nossa Consciência, até o desmedido, o que inclui a dimensão da autoconsciência; esta que envolve uma relação harmônica e equilibrada dinamicamente conosco, com a sociedade, a natureza e o Todo.

Ao Ser Humano que atenta para isto, sobretudo para seu bem viver, cabe democratizar as relações para abreviar sua evolução; saber educar e aprofundar o pensamento para ter razão à disposição; e ainda desenvolver o senso científico para ter o poder da experimentação.

Com isto, há possibilidade de realizar transformações significativas individuais e coletivas, tendo como base a Consciência, onde repousam os valores das Leis Naturais que regem o Universo, a exemplo da lei de equilíbrio, lei de causa e efeito, lei de integração, lei de criatividade, lei de humanidade, lei de atração e repulsão, lei de amor e moral, lei de necessidade, lei de sensibilidade, lei de liberdade, a fim de serem expressas no âmbito do comportamento humano.

Neste sentido, é possível vislumbrarmos a construção de um Novo Ser Humano, uma Nova Humanidade, uma Nova Ordem Mundial, sobretudo através da educação, pautada nos estudos da Consciência, numa perspectiva transdisciplinar. Isto porque, como evidenciado por Barreto e Gama (2017), no movimento do Consciencialismo não nos vemos mais como cidadãos desta ou daquela nação, mas sim como seres planetários únicos, conscientes e revolucionários, visto que a mesma energia que compõe o átomo (mundo microcósmico) compõe o universo (macrocosmo).

Barreto e Gama (2017) relembram que somos formados de luz e som (vibrações cósmicas e subatômicas), isto é, pela mesma energia criadora que a tudo compõe. Por isso, temos o dever moral de carregarmos a bandeira do indivisível, da religação com o

todo (reintegração cósmica); afinal, o primeiro passo da última revolução só pode ocorrer, a partir de nós mesmos, em nossa individualidade.

De posse desses conhecimentos, a ciência precisa evoluir para o despertar de uma nova Consciência, enquanto elemento motor do nosso desenvolvimento integral, principalmente através da educação, que inclui, além de movimentos específicos aos órgãos físicos, pasto ao intelecto e o processo de moralização/espiritualização de todo ser.

Podemos sintetizar que muitos pensadores colaboram para a construção dessa corrente transformadora, a exemplo de Barreto (2005, 2013), Chopra (2012), Costa (2009, 2011), Costa (2019), Barreto e Gama (2017), Gleiser (2010), Goswami (2007, 2008), Harari (2016), Lazlo (2014), Krishnamurti (2018), Morin (2001, 2007, 2010), O'donnell (2016), Sri Prem Baba (2016), Wilber (2001, 2017).

Suas principais premissas giram em torno das seguintes indagações (dentre outras): Quem somos? De onde viemos? Para onde vamos? Qual o Princípio Criador? Qual a Finalidade da Vida? Qual a Razão de nossa Existência? Qual o nosso papel individual e coletivo?

E todos têm expressando, cada um à sua maneira e em função das suas experiências, ou melhor, a partir das suas Consciências, as respectivas respostas.

Portanto, ela - a Consciência - nos ajuda a buscar saber, significativamente, acerca das respostas às nobres, profundas e inquietantes indagações, inclusive e principalmente, a partir de nós mesmos, com foco em fazer o bem, em prol do bem comum, como o primeiro passo para a transformação, como reflete Moraes (2008).

Desta maneira, o Consciencialismo busca fomentar o desenvolvimento integral do ser humano, numa dimensão transdisciplinar, que envolve possibilidades efetivas de convivências cada vez mais integradas, harmônicas e equilibradas, cotidianamente. Para isto, Consciência em grau significativo, dando certas aptidões, como, por exemplo, o discernimento, para as devidas escolhas no dia a dia das realizações, seja no âmbito pessoal/familiar, seja no âmbito social, bem como espiritual do viver.

Assim sendo, urge o estudo sistemático da consciência na educação formal, sobretudo embasado no Consciencialismo, que enaltece tal formação na perspectiva do desenvolvimento integral dos educandos, da educação infantil ao ensino superior.

## **5 | O ESTUDO DA CONSCIÊNCIA COMO BASE PARA EDUCAÇÃO INTEGRAL TRANSDISCIPLINAR**

Estamos mais do que confiantes, estamos convictos e certos de que a educação integral transdisciplinar, fundamentada no estudo da Consciência, responde aos anseios da educação para o século XXI (DELORS et.al., 1999), como bem evidenciado nos fundamentos teóricos da educação integral, nas bases legais que respaldam o sistema atual de ensino do Brasil, quanto na abordagem do movimento contemporâneo do Consciencialismo.



Neste sentido, a educação integral esclarece, de maneira sempre nova, a necessidade que cada vez mais se faz sentir atualmente: a de uma educação permanente para o viver bem, isto é, em equilíbrio dinâmico, factual. Como efeito, essa proposta de educação transdisciplinar, por sua própria natureza, necessita ser exercida da educação infantil à universidade, envolvendo tanto a significação do subjetivo quanto do objetivo; tanto do individual quanto do coletivo; tanto do empírico quanto da mente e do espiritual.

Morin (2001) considera que há uma carência visível de consciência nas ciências humanas, naturais e sociais. Isso porque as ciências não têm consciência de que lhes falta uma consciência. As conseqüências dessa não-consciência são: eliminação da subjetividade e dos conceitos não quantificáveis; hiperespecialização e isolamento das disciplinas; incapacidade de olhar as organizações e os fenômenos de forma sistêmica e complexa, além de nos mantermos com produtos do meio em que vivemos, sem que seja possível produzir conscientemente a integração que cabe a partir de nossas realizações, como aponta Costa (2018).

É nesse contexto que cabe a proposição urgente do estudo da Consciência no ensino formal, através das diversas práticas pedagógicas, além de destacar as experiências exitosas, a partir de Salvador-Bahia. Essa visão contempla, pois, o objetivo e o subjetivo, como veremos, e atende à abordagem integral do desenvolvimento humano, que o mundo de hoje demanda.

Com o objetivo de contribuir com o desenvolvimento integral do Ser Humano, através da educação, Barreto (2005) propõe a criação de um Núcleo de Estudos Avançados sobre Consciência em todas as modalidades de ensino de todas as áreas do conhecimento, em instituições educacionais de âmbito nacional e internacional, concomitante com a implantação de disciplinas curriculares diretamente voltadas para o estudo da Consciência, com caráter transdisciplinar, inspirada pelos estudos realizados na Fundação Ocidentemnte (2009).

Sua experiência confirma que essas disciplinas precisam se adaptar a cada nível de ensino, acompanhar os estágios do desenvolvimento humano e funcionar como um processo de transcendência e inclusão da disciplina predecessora, no intuito de integrar todos os níveis e modalidades de ensino. Sugere, assim, uma educação integral alicerçada no estudo da consciência e compartilha sua realização que envolveu a criação das seguintes disciplinas:

- Para a Educação Infantil e Ensino Fundamental, a disciplina Iniciação à Consciência, com a finalidade de favorecer o despertar do sentir dos educandos, por meio do estudo de Leis Naturais que regem o Universo, considerando que os mesmos são dotados de sensibilidade, criatividade e moralidade;
- Para o Ensino Médio, a disciplina Consciência, com a finalidade de favorecer ao educando o pensar com inteligência, com base no estudo e no desvendamento de Leis Naturais;

- Para o Ensino Superior, a disciplina Conscienciologia, com a finalidade de oportunizar ao educando que integre o seu sentir, pensar e agir, de maneira que seja possibilitado a absorver, em si mesmo, o valor significativo real das relações, apoiado no estudo das temáticas: Vida; o Ser Humano: sua estrutura e seu processo de evolução socioantropológica; bem como a Consciência: conceituação, construção, despertar e desenvolvimento, bem como a autoconsciência. (BARRETO, 2005, p. 55)

Isto porque parece-lhe claro não precisar-se de muita análise para se concluir que toda criatura humana, quando sente verdadeiramente em seu ser interior a necessidade de refletir sobre o Princípio Criador, a Finalidade da Vida, a Razão de Nossa Existência, e tudo a isto relacionado, busca, então, procurar, inclusive, novos rumos que lhe norteie, esclarecidamente, os seus sentimentos, pensamentos e ações, de maneira que o seu ser promova a sua iniciação à Consciência, com o fim de alcançar a sua evolução, inclusive, abreviada e consciente.

Eis o quanto importa que o Ser Humano desperte para a busca incessante, quanto ao estudo da consciência, em princípio, tendo como base os valores de Leis Naturais que regem o Universo, como já evidenciado: Lei de necessidade; Lei de sociedade; Lei de amizade; Lei de fraternidade; Lei de equilíbrio; Lei de igualdade, entre outras (42 Leis – cada uma a ser estudada por semana letiva).

Além do proposto acima, Barreto sugere (2005) o trabalho com a Consciência de forma transdisciplinar, envolvendo todos que estejam vinculadas às Instituições de ensino, em suas mais diversas funções, especialmente por meio de práticas contínuas de sensibilização e capacitação quanto à temática, bem como de murais interativos com a exposição de pensamentos reflexivos diários ou semanais.

Destaca ainda a existência de pesquisas de mestrado e doutorado sobre as experiências exitosas envolvendo a Consciência, com repercussão direta no desenvolvimento moral e no processo de autoconhecimento de crianças, jovens e adultos.

Neste contexto, ressaltamos o trabalho desenvolvido em Instituições de Educação Básica, na Bahia, tanto na rede particular quanto na rede pública, com destaque ao Instituto Superior de Educação Ocidentemte que implantou, desde 2007, em sua matriz de Pedagogia e nos cursos de pós-graduação a matéria Conscienciologia, e vem sendo reconhecido mundialmente, inclusive através do convênio com a VIA University College, na Dinamarca, a Universidade de Bucareste, em Romênia, bem como com a Abayomi, empresa norte-americana, voltada para a promoção de cidades inteligentes e felizes, constatando o valor real e significativo do estudo da consciência na prática da educação integral transdisciplinar.

## 6 | CONCLUSÃO

A partir das pesquisas realizadas, pudemos confirmar a necessidade de uma educação integral transdisciplinar como meio de superação do desenvolvimento unilateral

das potencialidades humanas e, por conseguinte, do domínio da objetividade sobre a subjetividade, incluindo tanto a dimensão externa quanto a dimensão interna do ser humano.

Podemos evidenciar que o estudo da consciência vem contribuindo diretamente para o desenvolvimento integral dos educandos, visto que a proposta da educação transdisciplinar é, justamente, não só educar, como também integrar, manter e/ou tornar os seres humanos livres, sensíveis e inteligentes, enfim, seres humanos integrais.

Entendemos, por fim, que a educação deve ser compreendida como um processo de condução de dentro para fora, que garanta ao educando as condições, para que desenvolva todas as potencialidades e verifique as possibilidades factíveis de auxiliá-lo tanto intelectual quanto moralmente, a partir do estudo da Consciência.

## REFERÊNCIAS

BARRETO, Maribel. *O papel da consciência em face dos desafios atuais da educação*. Salvador: Sathyarte, 2005

BARRETO, Maribel. *Teoria e prática de uma educação integral*. Salvador: Sathyarte, 2006.

BARRETO, Maribel. *Os Ditames da Consciência: à ode humana*. Salvador: Sathyarte, 2018.

BARRETO, Maribel; MORAES, Maria Cândida. O Papel da Consciência na Profissionalização continuada Transdisciplinar de Docentes Universitários. In: BARRETO, Maribel. *Os Ditames da Consciência*. Salvador: Sathyarte, 2009.

BARRETO, Maribel; MORAES, Maria Cândida. Estratégias transdisciplinares na construção da consciência do discente universitário. In: *Quaestio*, Sorocaba, SP, v. 17, n. 2, p. 615-635, nov. 2015.

BARRETO, Maribel; GAMA, Jailon. *A Consciência revolucionária*. Salvador: Humanidades Editora, 2017.

BRASIL, Governo Federal do. Ministério da Educação. *Base Nacional Comum Curricular: educação é a base*. 2018. Disponível em [http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC\\_EI\\_EF\\_110518\\_versaofinal\\_site.pdf](http://basenacionalcomum.mec.gov.br/images/BNCC_EI_EF_110518_versaofinal_site.pdf). Acesso em 04 de janeiro de 2021.

BRASIL, Governo Federal do. Ministério da Educação. *Resolução CNE/CP nº 2, de 20 de dezembro de 2019*. Diário Oficial da União, Brasília, 15 de abril de 2020, Seção 1, pp. 46-49. Disponível em <http://portal.mec.gov.br/docman/dezembro-2019-pdf/135951-rcp002-19/file>. Acesso em 05 de janeiro de 2021.

BRASIL. Governo Federal do. *Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional*, LDB. 9394/1996

COSTA, Juliana. *Abordagens sobre a Consciência em seu pragmatismo*. Salvador: Sathyart, 2018.

DELORS, Jacques (Org). *Educação, um tesouro a descobrir*: relatório para a Unesco da comissão internacional sobre educação para o século XXI. São Paulo: Cortez, 1999.

FUNDAÇÃO OCIDEMNTE. *Arca Sagrada*. Salvador: Sathyarte, 2009

KÜLPE, Oswald. *Die realisierung: ein beitrag zur grundlegung der realwissenschaften*. Leipzig: S. Hirzel, 1912.

MORAES, Maria Cândida. Interdisciplinaridade e transdisciplinaridade na educação. Fundamentos ontológicos e epistemológicos, problemas e práticas. In: TORRE, Saturnino de La; MORAES, Maria Cândida. *Transdisciplinaridade e ecoformação: um novo olhar sobre a educação*. São Paulo: TRIOM, 2008.

MORIN, Edgar. *Ciência com consciência*. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2001.

NICOLESCU, Basarab. *O manifesto da transdisciplinaridade*. São Paulo: TRIOM, 1999.

TEIXEIRA, Ana Paula. *Ensinar e Aprender como Processo de Autoconhecimento na Educação Infantil*. Salvador: EDUNEB, 2012.

TORRES, Clérisson. *Autoconhecimento e a consciência moral, ética e estética: uma contribuição à formação de educadores*. Monografia de Especialização em Docência do Ensino Superior. Salvador: ABEC/UNIBA, 2001.

# CAPÍTULO 4

## INTEGRAÇÃO ENTRE ENSINO DE CIÊNCIAS E TECNOLOGIAS DIGITAIS: A FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS NO CONTEXTO TRANSDISCIPLINAR

*Data de aceite: 01/05/2021*

*Data de submissão: 29/01/2021*

### **Luciana de Lima**

Universidade Federal do Ceará, Instituto  
Universidade Virtual  
Fortaleza – Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/2967595851995266>

### **Robson Carlos Loureiro**

Universidade Federal do Ceará, Instituto  
Universidade Virtual  
Fortaleza – Ceará  
<http://lattes.cnpq.br/0813145478267268>

**RESUMO:** O objetivo da pesquisa é analisar de que forma os licenciandos da disciplina Informática Aplicada ao Ensino de Ciências (IAEC) ofertada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) relacionam os saberes científicos, pedagógicos e tecnológicos digitais ao pensarem uma prática pedagógica transdisciplinar. A pesquisa qualitativa, caracterizada como Estudo de Caso, apresenta por unidade de análise sete alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Física, realizada no segundo semestre de 2011. As ações de pesquisa se subdividiram em três etapas. Na primeira, planejamento, estabeleceu-se o desenho da pesquisa e a adaptação aos pressupostos transdisciplinares. Na segunda, coleta de dados, foram captadas as compreensões que os licenciandos apresentam sobre conhecimentos científicos, pedagógicos e tecnológicos digitais na fase dos conhecimentos

prévios e do desenvolvimento de planos de aula que contemplem a integração desses saberes. Na terceira, análise de dados, foi desenvolvida uma triangulação metodológica pautada na Análise Textual Discursiva. Inicialmente, os licenciandos apresentaram dificuldades em relacionar os saberes. Nos planos de aula buscaram essa conexão entre eles, com uma proposta pautada na exposição do conteúdo, centrada na ação do professor mesmo com o uso das tecnologias digitais. Percebeu-se a necessidade de modificações nas propostas das Licenciaturas mediante a integração transdisciplinar dos saberes necessários à docência.

**PALAVRAS - CHAVE:** Transdisciplinaridade. Formação de Licenciandos. Ensino de Ciências. Tecnologia Digital.

### INTEGRATION BETWEEN SCIENCES AND DIGITAL TECHNOLOGIES: THE TRAINING OF UNDERGRADUATES IN THE TRANSDISCIPLINARY CONTEXT

**ABSTRACT:** The objective of the research is to analyze how the graduates of the discipline Applied Informatics to Science Teaching (IAEC) offered by the Federal University of Ceará (UFC) relate the scientific, pedagogical and technological digital knowledge when thinking about a transdisciplinary pedagogical practice. Qualitative research, characterized as a Case Study, presents seven undergraduate students from Biological Sciences and Physics as a unit of analysis, conducted in the second semester of 2011. The research actions were divided into three stages. In the first, planning, research

design, and adaptation to transdisciplinary assumptions were established. In the second, data collection, the undergraduate students' understandings about digital scientific, pedagogical, and technological knowledge were captured in the previous knowledge phase and the development of lesson plans that contemplate the integration of this knowledge. In the third, data analysis, a methodological triangulation based on Discursive Textual Analysis was developed. Initially, the undergraduate students had difficulties in relating the knowledge. In the lesson plans, they sought this connection between them, with a proposal based on the exposure of the content, centered on the action of the teacher even with the use of digital technologies. It was noticed the need for modifications in the Graduation's proposals through the transdisciplinary integration of the knowledge necessary for teaching.

**KEYWORDS:** Transdisciplinarity. Undergraduates Training. Teaching of Sciences. Digital Technology.

## 1 | INTRODUÇÃO

As problemáticas sobre a formação de licenciandos estão vinculadas à fragmentação dos saberes. A falta de uma formação qualificada do professor é um dos grandes entraves para a promoção de um processo educacional que contemple a aprendizagem do licenciando. O modelo de formação de professores ainda hoje se baseia em uma proposta aplicacionista do conhecimento. Os profissionais lançados no mercado de trabalho mostram-se despreparados para a atuação em sala de aula (TARDIF, 2002).

A fragmentação curricular que inviabiliza a integração de conteúdos específicos aos pedagógicos, a formação que valoriza aulas expositivas, e, a amplitude curricular que impossibilita o aprofundamento de conceitos relevantes, não atinge seu objetivo primordial que é a formação do professor para a promoção do processo de alfabetização científica dos alunos da educação básica (CARVALHO; GIL-PÉREZ, 2006). O desenvolvimento disciplinar do currículo apresenta, portanto, os mesmos inconvenientes do desenvolvimento disciplinar das ciências baseados na superespecialização, no enclausuramento e na fragmentação do saber (MORIN, 2010).

Compreende-se a importância da integração dos saberes na formação de licenciandos a partir dos pressupostos teóricos da transdisciplinaridade. De acordo com Birochi (2000) os aspectos transdisciplinares têm como finalidade a compreensão do mundo atual por meio do estudo que se faz sobre as disciplinas, através das disciplinas e além de todas elas. Utilizando-se os pilares da transdisciplinaridade apresentados por Nicolescu (2000) é possível refletir criticamente sobre uma nova lógica, aquela que inclui e que, a partir desse processo, gera um novo conhecimento, mobilizando o professor a pensar em novos níveis de realidade, até então incompreensíveis.

Diante da experiência da complexidade, os professores podem compreender melhor a mobilização do conhecimento. Morin (2010) ressalta a necessidade de se estabelecer um movimento circular entre os diferentes saberes científicos e sociais seguindo em dois sentidos

diferentes: ida e volta. Este aspecto pode contribuir para que o professor compreenda que os saberes são dinâmicos, especialmente quando entre eles são estabelecidas conexões e inter-relações. Considerando-se que a superação da fragmentação dos saberes pode ser repensada por meio de sua integração pautada nos pressupostos da transdisciplinaridade, pergunta-se: De que forma licenciandos estabelecem integrações entre os saberes específicos, pedagógicos e tecnológicos digitais no contexto da docência transdisciplinar?

Utilizando-se a disciplina Informática Aplicada ao Ensino de Ciências (IAEC), ofertada pela Universidade Federal do Ceará (UFC) aos cursos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Física no semestre 2011.2, como cenário de pesquisa, foram realizadas atualizações em sua ementa de forma a destacar, em uma mesma disciplina, a integração dos saberes científicos, pedagógicos e tecnológicos digitais, de acordo com os pressupostos da transdisciplinaridade por meio da definição de um tema comum, do desenvolvimento conceitual de cada área do saber e da comunicação gradativa entre as diferentes áreas de conhecimento em busca de encontrar um novo saber a partir da inter-relação dos demais.

Considerando-se que a metodologia e os resultados de pesquisa foram rediscutidos a partir de Tese de Doutorado defendida em 2014, apresenta-se como objetivo para este trabalho analisar de que forma os licenciandos da disciplina IAEC ofertada pela UFC no semestre 2011.2 relacionam os saberes científicos, pedagógicos e tecnológicos digitais ao pensarem uma prática pedagógica transdisciplinar.

## **2 | TRANSDISCIPLINARIDADE NA FORMAÇÃO DE LICENCIANDOS**

Quando se trabalha em uma perspectiva transdisciplinar é necessário considerar como o objeto de estudo é compreendido e estudado. A divisão em disciplinas ainda persiste, e por isso, o objeto é observado por várias delas, considerando-se, porém, suas diferentes dimensões de realidade. Os diferentes domínios linguísticos existentes em cada disciplina são orientados pela existência de uma temática comum a todas as disciplinas produzindo-se um texto único a partir do foco dado à temática. Este texto deve ser capaz de apresentar a multidimensionalidade da realidade a partir do trabalho de coordenação e cooperação entre as disciplinas com o objetivo de transcendê-las, criando-se algo novo a partir das disciplinas por meio da imersão em diferentes níveis de realidade (MARTINS, 2005).

Para Carvalho (2008), a transdisciplinaridade é uma estratégia, um caminho que tem a função de atravessar os saberes. Exige do pesquisador um conhecimento sedimentado nas principais áreas do saber sem se estagnar. Vai além delas em busca da compreensão da complexidade. É importante ressaltar que, a figura do especialista continua relevante, mas a busca é pela formação de educadores sistêmicos, profissionais que ultrapassam as fronteiras do saber específico para compreender os problemas reais da vida humana

diante de um permanente diálogo entre os diferentes saberes. O objetivo maior da transdisciplinaridade é resolver um problema concreto, compreender um fenômeno fazendo uso dos conhecimentos de diferentes disciplinas, de diferentes pontos de vista. Sua base é, portanto, social e biológica, o que resulta em uma compreensão multidimensional do mundo no qual não é possível isolar o natural do cultural, mas sim, ir além deles.

São três os pilares da transdisciplinaridade: lógica do terceiro incluído, níveis de realidade e complexidade. A lógica do terceiro incluído se baseia na lógica aristotélica. De acordo com Souza *et al.* (2010) a lógica da transdisciplinaridade contempla três axiomas: [1] Axioma da identidade:  $A = A$ ; [2] Axioma da não-contradição:  $A$  não é não- $A$ ; [3] Axioma do terceiro incluído: existe um terceiro termo  $T$  que seja ao mesmo tempo  $A$  e não- $A$ .

Os níveis de realidade são explicados por Nicolescu (2000) ao definir a composição de um nível de realidade por um conjunto de sistemas regido e vinculado a um número de leis gerais. Ao ocorrer uma ruptura dessas leis é que será revelado outro nível de realidade. A complexidade, por sua vez, é explicada por Morin (2010, p. 138) afirmando que ao separar sujeito e objeto no contexto da realidade científica, cria-se um paradigma mais geral de separação e redução no qual o pensamento científico “ou distingue realidades inseparáveis sem poder encarar sua relação, ou identifica-as por redução da realidade mais complexa à menos complexa”.

É necessário promover uma transdisciplinaridade que permita visualizar a situação a partir de um novo paradigma. Distinguir, separar e dividir os domínios científicos é necessário, mas estabelecer a comunicação entre eles sem reduzi-los é o que contribui para a compreensão dos fenômenos complexos da sociedade, da vida e do homem, nesse contexto inserido. Este novo paradigma, para o autor, é o denominado paradigma da complexidade que concomitantemente “separe e associe, que conceba os níveis de emergência da realidade sem reduzir às unidades elementares e às leis gerais” (MORIN, 2010, p. 138).

Em relação à utilização dos preceitos teóricos da transdisciplinaridade nas universidades brasileiras, pesquisas demonstram existir propostas ainda não efetivadas, embora o documento desenvolvido no Congresso de Locarno (SOMMERMAN, 2005) apresente como prerrogativas a penetração da cultura transdisciplinar nos programas das universidades. Esse aspecto se torna relevante uma vez que as Licenciaturas são de responsabilidade do Ensino Superior.

Birochi (2000) revela que a interdisciplinaridade já entrava em certas universidades a partir de 1950, mas até hoje são poucos os departamentos que atuam de acordo com suas reais prerrogativas. Em muitos casos, o que ocorre é apenas uma justaposição de disciplinas não necessariamente interativas, que pouco modifica a atuação de alunos e professores na prática docente. Gibbons *et al.* (1994) alertam que as universidades são instituições estáveis, resistentes a mudanças. Baseiam-se na organização em campus, na transmissão do conhecimento, na relação restrita com a sociedade e na organização em



disciplinas isoladas entre si.

No entanto, diante das transformações socioculturais e da exigência de um profissional recém-formado que procure construir seu conhecimento, saiba lidar com os problemas de forma criativa e que manifeste interesse em aprender, a universidade começa a reconhecer a necessidade de interação com os saberes que se apresentam fora de seus muros. As instituições de ensino superior têm como dever a adequação às novas concepções curriculares, assim como o fortalecimento de relações extra institucional e intra institucional, com o estreitamento da relação professor-aluno. (BRANDÃO, 2008).

Os requisitos para o sucesso da transdisciplinaridade têm como base principalmente o envolvimento dos participantes no desenvolvimento de novas formas de pensar e agir diante da integração dos diferentes saberes e da superação do sentimento de ameaça sobre a apresentação da opinião de colegas de trabalho. A discussão e a negociação entre os docentes envolvidos com a finalidade de definir conteúdos e estratégias pedagógicas são constantes, especialmente porque as temáticas de trabalho conjunto devem estar relacionadas às problemáticas sociais. (GODEMANN, 2008).

Percebe-se que a prática da transdisciplinaridade é possível, deparando-se, no entanto, com dificuldades que contemplam aspectos globais, como a estrutura universitária, até aspectos individuais, como a mudança da compreensão do ser e fazer docente. Um dos fatores que dificulta o trabalho transdisciplinar é a compartimentalização do ambiente universitário, subdividido física e teoricamente com uma organização embasada na divisão disciplinar. Outro aspecto mais delicado e complexo está presente na mudança de consciência dos professores e alunos em relação aos métodos de ensino que se baseiam na integração de ideias, criações e saberes pautados em trabalhos conjuntos (ANDALÉCIO, 2009). A transdisciplinaridade pode ser uma alternativa viável para reverter o esvaziamento dos cursos de Licenciatura. Embora, na UFC esta prática ainda não esteja vigente, muitas são as discussões realizadas pelo Grupo de Trabalho das Licenciaturas (GTL) no sentido de modificar a estrutura curricular existente, sobretudo com as discussões atuais sobre a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

### **3 | METODOLOGIA**

A pesquisa investiga um fenômeno contemporâneo explicitando o contexto real dos alunos de Licenciatura em Ciências Biológicas e Licenciatura em Física da Universidade Federal do Ceará. Adota-se, portanto, o Estudo de Caso como estratégia de pesquisa, considerando-se principalmente a lógica do planejamento, as técnicas de coleta e de abordagens de análise de dados que utilizam várias fontes de evidências, incluindo as proposições teóricas que norteiam a pesquisa (YIN, 2005).

Traçou-se, dessa forma, um perfil da turma 2011.2 de licenciandos de Ciências Biológicas e Física cursando a disciplina Informática Aplicada ao Ensino de Ciências (IAEC)

composta por sete (7) alunos. Destes, um (1) é do gênero feminino, seis (6) são do gênero masculino. Apresentam, em média, faixa etária de vinte e dois (22) anos. Cinco (5) alunos são oriundos da Licenciatura em Ciências Biológicas e dois (2) alunos da Licenciatura em Física. São considerados alunos veteranos, cursando do sexto ao nono semestre. Em relação ao uso do computador, todos os licenciandos afirmam ter computador em casa, utilizando-o todos os dias. Em relação ao uso da internet, cinco (5) licenciandos afirmam tê-la disponível em casa, dois (2) afirmam não a ter, utilizando aquela disponível pela universidade.

A pesquisa está concebida em três etapas: planejamento, coleta e análise de dados. Na primeira etapa, é estabelecido o desenho da pesquisa a partir da reflexão sobre a ementa da disciplina e suas alterações em função da utilização dos pressupostos teóricos transdisciplinares. Na segunda etapa, são coletados os dados junto aos licenciandos que cursam a disciplina IAEC considerando-se duas (2) fases: conhecimentos prévios e planejamento de aula. Na terceira etapa, os dados coletados são analisados com base na Análise Textual Discursiva, subdividindo-se em cinco (5) fases: unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação.

Na fase 1 da etapa 2, buscou-se a compreensão dos conhecimentos prévios dos licenciandos sobre os saberes científicos, pedagógicos, tecnológicos digitais, e suas inter-relações. Para isso, foram aplicados um (1) questionário desenvolvido em nuvem com link compartilhado pelo Ambiente Virtual de Aprendizagem (AVA). Na fase 2 da etapa 2, buscou-se a compreensão da relação que os licenciandos estabelecem entre os saberes científicos, pedagógicos e tecnologias digitais a partir do desenvolvimento de um plano de aula em grupo, para ser utilizado em prática docente com alunos de escola pública. Para isso, foi utilizado um (1) plano de aula por grupo, desenvolvido e compartilhado em nuvem. Os protocolos desenvolvidos para a coleta de dados se baseiam nas orientações de Yin (2005) considerando-se os seguintes aspectos: apresentação dos objetivos gerais do projeto de pesquisa, dos objetivos específicos da coleta, da descrição das atividades desenvolvidas, de questões necessárias para nortear o trabalho no momento da execução das atividades e um guia para a elaboração do relatório do estudo de caso.

Em relação à etapa 3 da análise de dados houve a triangulação dos resultados obtidos a partir dos instrumentos utilizados tomando como base os procedimentos propostos pela Análise Textual Discursiva. Diante de um processo organizado para a compreensão do fenômeno estudado e a busca dos elementos emergentes da pesquisa utiliza-se uma seqüência recursiva composta por cinco (5) fases: unitarização, categorização, descrição, interpretação e argumentação (MORAES; GALIAZZI, 2006).

Na fase da unitarização busca-se definir as unidades de análise. Define-se e seleciona-se o corpus a ser utilizado e inicia-se a desmontagem dos textos. As unidades de análise são codificadas e definidas, utilizando-se como base os aspectos emergentes das leituras e releituras dos textos selecionados. As unidades são reescritas a partir do contexto

de sua produção e recebem um título, representando sua ideia central.

Na fase da categorização, busca-se agrupar elementos semelhantes, por meio da comparação das unidades de análise. Utiliza-se um método indutivo, construindo-se as categorias emergentes a partir das informações captadas do corpus. As unidades de análise são comparadas e agrupadas para que lhes seja atribuído um significado. São produzidos argumentos aglutinadores para cada categoria, por meio do estabelecimento de suas relações e hierarquizações. São avaliadas suas propriedades: validação, homogeneidade e foco. Submete-se o processo de categorização dos dados a outro pesquisador, não participante do processo planejamento da pesquisa e de coleta de dados, a fim de ajustar as possíveis inconsistências ocorridas no processo. As categorias definidas neste trabalho foram submetidas a um professor adjunto da Universidade Federal do Ceará com parecer emitido em 29/05/2013.

Na fase da descrição busca-se apresentar elementos emergentes dos textos analisados e representados pelas categorias e subcategorias construídas. O contexto empírico da pesquisa é mantido a partir da interpretação direta das narrativas, com utilização de recortes dos textos originais produzidos pelos sujeitos da pesquisa. Na etapa da interpretação busca-se desenvolver uma leitura teórica dos fatos empíricos. Estabelece-se uma relação entre as descrições e os aspectos teóricos que compõem a pesquisa bibliográfica.

Na fase da argumentação busca-se apresentar afirmações teóricas emergentes do processo de análise. Constrói-se um metatexto que apresenta um caráter descritivo, formado pela produção de uma argumentação centralizadora que explica o todo a partir das relações dos argumentos produzidos para as categorias. Porque se utiliza o Estudo de Caso como opção metodológica, o nível de teorização é atingido pelo próprio leitor ao se submeter a um processo de imersão no contexto, no processo metodológico e analítico dos dados (STAKE, 1998).

Foram contempladas oito (8) categorias a priori e duas (2) categorias a posteriori devido ao teor das discussões emergentes. Aquelas que mais possibilitaram a compreensão da transdisciplinaridade são as categorias intituladas “As TDICs no contexto da Aprendizagem de Ciências (TDAPCI)” e “As TDICs no contexto do Ensino de Ciências (TDENCI)” uma vez que relacionam a compreensão que os licenciandos apresentam sobre os aspectos favoráveis e limitadores do uso das TDICs na aprendizagem e no ensino de conteúdos científicos, respectivamente.

## **4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO**

As aulas da disciplina IAEC relativas ao semestre 2011.2 iniciaram em 02/08/2011 e finalizaram em 17/11/2011. São apresentados os resultados vinculados à captação dos conhecimentos prévios dos licenciandos (L1 a L7) e das relações estabelecidas entre

os saberes específicos, pedagógicos e tecnológicos digitais situados nos planos de aula desenvolvidos pelos grupos de licenciandos (G1 e G2).

#### 4.1 Etapa 1 – Conhecimentos Prévios

Para compreender os conhecimentos prévios dos licenciandos foi utilizado 1 (um) questionário aplicado entre os dias 11/08/2011 a 15/08/2011, disponível na Internet, totalizando 11 questões. Dentre as questões propostas são analisadas para este trabalho apenas aquelas que evidenciam as relações que estabelecem entre os saberes científicos, pedagógicos e tecnológicos digitais.

Para quatro (4) licenciandos, as TDICs facilitam o ensino e a aprendizagem de ciências como afirma o sujeito L1: “a tecnologia digital é uma ferramenta a ser utilizada no processo de ensino-aprendizagem dos alunos na área de Genética. Por meio da tecnologia digital e com professores capacitados a trabalhar com essa tecnologia disponível, estimularemos os alunos aprender a aprender, a partir da criação de soluções, da reflexão e da busca por novas informações”; para três (3) licenciandos, as TDICs são ferramentas que podem ser utilizadas no processo de ensino e de aprendizagem de ciências como denota o sujeito L3: “O potencial de uso de tecnologia digital no processo de ensino-aprendizagem na área de Dinâmica é vasto. Simulações, aulas virtuais e também aparelhos digitais (como relógios digitais e outros) para medir grandezas em experimentos reais, são apenas alguns dos recursos mais direcionados para o uso com Dinâmica”.

A compreensão dos licenciandos em relação à integração dos três diferentes saberes abordados neste trabalho remete principalmente ao favorecimento da integração das TDICs no processo de ensino e de aprendizagem de conteúdos científicos, principalmente porque compreendem-nas como facilitadoras desse processo e como ferramentas que podem auxiliá-los. Apresentam suas ideias de maneira geral, não especificando em detalhes como executar ações para a efetivação dessa integração entre os saberes mencionados. No entanto, parecem acreditar que o uso das TDICs no ensino e na aprendizagem de conteúdos científicos contribua principalmente para motivar e atrair a atenção dos alunos. A integração do ensino e da aprendizagem para o desenvolvimento das TDICs não foi evidenciada nas respostas apresentadas, denotando uma relação pautada na subserviência das tecnologias digitais em relação aos demais saberes vinculados à docência.

Sendo assim, percebe-se que os licenciandos apresentam certa clareza sobre os conceitos de tecnologias digitais, ensino, aprendizagem e ciências. O problema, no entanto, apresenta-se no processo de comunicação entre esses saberes, uma vez que um saber pode influenciar na transformação de outro para a promoção da transdisciplinaridade, segundo Morin (2010). A ruptura mútua dos níveis de realidade atuais parece não ter ocorrido ainda, e, segundo Nicolescu (2000) é essa ação que revela novos níveis de realidade propiciando a criação de um novo saber, transcendendo as disciplinaridades. A compreensão inicial dos licenciandos, portanto, pauta-se ainda em uma compreensão unilateral em que as

tecnologias digitais estão a serviço do ensino e da aprendizagem de ciências.

## 4.2 Etapa 2 – Planos de Aula

Nesta etapa, os licenciandos planejam aulas estabelecendo uma relação entre os três saberes abordados na pesquisa: científicos, pedagógicos e tecnológicos digitais. Devem propor atividades que contemplem a utilização de tecnologia digital a ser utilizada no contexto de ensino e de aprendizagem do conteúdo científico escolhido por cada grupo de licenciandos. A atividade foi realizada entre os dias 10/11/2011 e 17/11/2011. Participaram dessa atividade apenas seis (6) licenciandos, subdivididos em dois grupos compostos por três (3) licenciandos cada.

Nos dois (2) planos de aula apresentados, o tempo destinado à prática é de aproximadamente 60 minutos, a serem desenvolvidos no Laboratório de Informática. O tema relativo ao Grupo 1 intitulou-se “Aliando Genética e Dinâmica” enquanto que o tema do Grupo 2 intitulou-se “A Reprodução”.

Apenas os licenciandos do G1 explicitam sua compreensão sobre as relações entre TDICs e Aprendizagem de Ciências. Compreendem que a tecnologia digital pode auxiliar no processo de aprendizagem principalmente por apresentarem uma estética que desperta a atenção dos alunos para os conteúdos científicos: “A estética presente nestes aparelhos [digitais] tem um apelo que chama a atenção dos estudantes para o conteúdo”.

Licenciandos do G1 e do G2 explicitam sua compreensão sobre as relações entre TDICs e Ensino de Ciências. Em relação à justificativa dos planos de aula, compreendem que a tecnologia digital pode contribuir para o ensino de ciências por possibilitar a utilização de multimídias na exploração de conteúdos de difícil acesso (G1): “O uso de tecnologia digital também pode enriquecer o processo de ensino-aprendizagem, permitindo que se usem imagens e sons de elementos do conteúdo que de outra forma não seriam facilmente acessíveis”.

Em relação à metodologia proposta no plano, cada grupo apresentou sua forma de trabalho do conteúdo científico escolhido previamente. O G1 optou por utilizar recursos digitais em praticamente todos os momentos da aula planejada. Apesar de proporem a utilização de vídeos, desenvolvem uma apresentação que utiliza recursos digitais tais como notebook e datashow, além da busca ser proposta pelo YouTube, com os vídeos gravados mediante utilização de mídias específicas para este fim. O G2 optou também pelo uso das TDICs no ensino de ciências em todos os momentos propostos para a aula específica sobre Genética. Propõem a apresentação de um vídeo para visualização dos aspectos genéticos abordados, optando pelo uso de computador, datashow e caixas de som. Pensam ainda a utilização de um jogo eletrônico para a visualização de fenômenos fenotípicos no caso de seleção natural.

É perceptível que alguns licenciandos ampliam as possibilidades de ferramentas digitais que poderiam ser utilizadas nas aulas de ciências. No entanto, a utilização

das TDICs parte da ação do professor, tornando os alunos sujeitos passivos diante do conhecimento. Percebe-se que ainda não houve uma transformação na compreensão que têm sobre o uso dessas ferramentas no âmbito educacional. Esse fato corrobora com a perspectiva salientada por Coll (2009) na qual os docentes, em geral, utilizam as TDICs de acordo com as estratégias e metodologias pedagógicas que têm o hábito de colocar em prática. O mesmo ocorre, portanto, no processo de formação inicial do licenciando.

De acordo com Carvalho (2008) o conhecimento sedimentado nas diversas áreas que compõem o trabalho transdisciplinar deve ser aprofundado, ao mesmo tempo que não deve ficar estagnado. É possível que ainda falte aos licenciandos o aprofundamento nos conteúdos pedagógicos e tecnológicos digitais, sobretudo porque são poucas as disciplinas que abordam, em quatro anos de formação, conteúdos desse tipo de saber; a ênfase é atribuída aos conteúdos específicos das áreas de ciências. Por outro lado, é perceptível a dificuldade dos licenciandos em inter-relacionar os diferentes saberes. O desenvolvimento de atividades pautadas na ação exclusiva do professor, com ênfase nos conteúdos científicos denota a insegurança dos licenciandos em relação a novas posturas frente a uma necessária inovação da prática docente. Manter a lógica aristotélica impossibilita a compreensão de novos níveis de realidade proporcionados pela lógica do terceiro incluído, bem como, a compreensão da complexidade necessária para um pensar e fazer docente mais próximos da realidade educacional contemporânea.

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Apesar de a proposta metodológica da disciplina IAEC estar baseada nos pressupostos teóricos da transdisciplinaridade, não foi possível aos licenciandos alcançar o rompimento da fronteira entre as disciplinas, nem a geração de um texto único que componha os saberes vinculados às ciências, ao ensino, à aprendizagem e à tecnologia digital. No entanto, pequenos avanços puderam ser observados.

Durante o processo houve uma tentativa de estabelecer relações entre os conteúdos científicos; a compreensão que apresentam sobre ensino e aprendizagem sofreu modificações que possibilitaram estabelecer conexões entre os dois processos; as TDICs sofreram incrementos básicos em relação ao entendimento que trazem sobre tecnologia como ferramenta, ao mesmo tempo em que se transforma quando inserida no contexto do ensino e da aprendizagem de ciências.

Percebe-se que o processo de integração entre os diferentes saberes não se completou, mas há indícios de que a proposta provocou modificações que poderiam avançar se houvesse disponibilidade de espaços, tempos e disponibilidades para modificações nas propostas curriculares das Licenciaturas. Compreende-se que a disciplina IAEC, isolada dentro da matriz curricular, não é suficiente para que os licenciandos transformem suas compreensões sobre a integração dos diferentes saberes considerados, neste trabalho,

necessários à docência.

Esse aspecto revela a importância de se repensar as propostas pedagógicas das Licenciaturas na Universidade Federal do Ceará em prol de reflexões, discussões e ações para se desenvolver uma integração entre as disciplinas que compõem principalmente o contexto de trabalho dos licenciandos, uma vez que precisam se aprofundar nos conhecimentos científicos, pedagógicos e, na contemporaneidade, nos tecnológicos digitais. Sendo assim, faz-se necessário o desenvolvimento de um pensamento complexo diante de uma compreensão multidimensional do mundo, integrando e transcendendo o natural e o cultural.

## REFERÊNCIAS

ANDALÉCIO, A. M. L. **Informação, Conhecimento e Transdisciplinaridade**: mudanças na Ciência, na Universidade e na Comunicação Científica. Tese de Doutorado. Universidade Federal de Minas Gerais. Escola de Ciência da Informação. Belo Horizonte, 2009.

BIROCHI, R. Reflexões sobre a estrutura curricular para a Educação Superior: a necessidade de uma revisão no curso de Administração a partir de um enfoque transdisciplinar. **Caderno de Pesquisas em Administração**, São Paulo, 07, no. 4, outubro/dezembro, 2000.

BRANDÃO, C. A. L. Introdução a Transdisciplinaridade. In: PAULA, J. A. de (org.). **A Transdisciplinaridade e os desafios contemporâneos**. Belo Horizonte: Editora UFMG, 2008, p. 17-39.

CARVALHO, A. M. P. de; GIL-PÉREZ, D. **Formação de Professores de Ciências**: tendências e inovações. São Paulo: Cortez, 2006.

CARVALHO, E. de A. Saberes complexos e Educação Transdisciplinar. **Revista Educar**, Curitiba, n. 32, p. 17-27, Editora UFPR, 2008.

GIBBONS, M.; LIMOGES, C.; NOWOTNY, H.; SCOTT, P. SCHWARTZMAN, S.; TROW, M. **The new production of knowledge**: the dynamics of science and research in contemporary societies. California: Sage Publications, 1994.

GODEMANN, J. Knowledge integration: a key challenge for transdisciplinary cooperation. **Environmental Education Research**, v. 14, n. 6, p. 625-641, 2008.

MARTINS, E. A. P. **A pedagogia de projeto numa visão transdisciplinar como estratégia de formação para o ensino técnico**. 2005. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação Agrícola, Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2005.

MORAES, R.; GALIAZZI, M. do C. Análise Textual Discursiva: processo reconstrutivo de múltiplas faces. **Ciência & Educação**, v. 12, n. 1, p. 117-128, 2006.

MORIN, E. **Ciência com Consciência**. 14ª ed. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2010.

NICOLESCU, B. **Educação e transdisciplinaridade**. Brasília: UNESCO, 2000.

SOMMERMAN, A. Complexidade e Transdisciplinaridade. Centro de Educação Transdisciplinar – CETRANS. **I Encontro Brasileiro de Estudos da Complexidade**, Curitiba, jul. 2005.

SOUZA, P. F. L.; BASTOS, H. F. B. N.; COSTA, E. B. da; NOGUEIRA, R. de A. Pensamento Transdisciplinar: uma abordagem para compreensão do princípio da dualidade da luz. **Revista Brasileira de Ensino de Física**, v. 32, n. 2, 2402, 2010.

STAKE, R. E. **Investigación con estudio de casos**. Madrid: Morata, 1998.

TARDIF, M. **Saberes docentes e formação profissional**. Petrópolis, RJ: Vozes, 2002.

YIN, R. K. **Estudo de Caso: planejamento e métodos**. Porto Alegre: Bookman, 2005.



## PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE NA EDUCAÇÃO BÁSICA

*Data de aceite: 01/05/2021*

*Data de submissão: 02/02/2021*

### **Leoclécio Dobrovoski Silva Pereira**

Universidade Federal de Uberlândia  
Uberlândia-MG  
<http://lattes.cnpq.br/2906000291479560>

### **Maria José Pirete**

Faculdade de São Marcos  
São Marcos-RS  
<http://lattes.cnpq.br/5318630303255909>

**RESUMO:** Neste estudo abordou-se as categorias precarização e trabalho docente com enfoque na educação básica no Brasil, em que se destaca este processo como modus operandi da administração pública na gestão dos serviços educacionais, envolvendo condições de trabalho, estrutura, financiamento e remuneração. Justifica-se como instrumento para compreensão da categoria trabalho como processo inerente à organização do universo humano, como meio de transformar a natureza e a si mesmo, em um continuum ininterrupto, em que o objetivo é propiciar melhores condições de vida, subsistência e sobrevivência e, para que isso se concretize, o trabalho não pode ser tomado como instrumento para geração de valor, mais valia ou exploração. Objetivou-se compreender o processo de precarização do trabalho docente como um movimento imperativo da organização da gestão pública sob os ditames das políticas neoliberais, por meio de

pesquisa a partir de revisão bibliográfica. Com base na agenda neoliberal para as políticas públicas, cujo fim é o atendimento às políticas de controle internacionais, a partir de 1990 a nova gestão pública na educação está voltada ao atendimento das metas estabelecidas pelos mecanismos de controle e para que estes sejam alcançados, é gestado um novo perfil docente, que tem como primazia a execução de processos e a formação do alunado para o trabalho sob a égide do capital. Constata-se, como corolário desse processo, em que a educação não é prioridade nas políticas de estado, manifesto em tempos de pandemia, o descaso com a educação básica envolvendo a falta de uma política nacional, recursos para alunos e professores e retirada de rubrica específica de financiamento. Compreender os processos de gestão do trabalho docente na esfera pública é imperativo na construção da agenda de formação de consciência crítica, entendimento de políticas educacionais e recurso sem o qual o movimento de resistência não se dá.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação. Trabalho. Precarização.

### **PRECARIZATION OF TEACHING WORK IN BASIC EDUCATION**

**ABSTRACT:** This study addressed the categories of precariousness and teaching work with a focus on basic education in Brazil, in which this process stands out as a modus operandi of public administration in the management of educational services, involving working conditions, structure, financing and remuneration. It is justified as an instrument for understanding the category of work

as a process inherent to the organization of the human universe, as a means of transforming nature and oneself, in an uninterrupted continuum, in which the objective is to provide better living conditions, subsistence and survival and , for this to happen, work cannot be taken as an instrument for generating value, added value or exploitation. The objective was to understand the process of precarious teaching work as an imperative movement in the organization of public management under the dictates of neoliberal policies, through research based on literature review. Based on the neoliberal agenda for public policies, the aim of which is to comply with international control policies, from 1990 onwards the new public management in education is geared towards meeting the goals established by the control mechanisms and for them to be achieved, it is a new teaching profile was created, which has as a priority the execution of processes and the training of students for work under the aegis of capital. As a corollary of this process, it appears that education is not a priority in state policies, manifest in times of pandemic, the neglect with basic education involving the lack of a national policy, resources for students and teachers and removal of rubric specific financing. Understanding the management processes of teaching work in the public sphere is imperative in building the agenda for the formation of critical awareness, understanding of educational policies and a resource without which the resistance movement does not occur.

**KEYWORDS:** Education. Job. Precariousness.

## 1 | INTRODUÇÃO

Nas últimas décadas, o tema de pesquisa referente ao trabalho docente ganhou espaço nas produções acadêmicas, em razão de que há crescente pressão da sociedade sobre a instituição escola, impactando diretamente na qualidade de vida dos profissionais, nas perspectivas que estes manifestam para com o seu trabalho, na saúde, na representatividade que a profissão tem na sociedade e, de modo especial, nos resultados que se atribui à escola em tempos de incertezas.

No que diz respeito ao trabalho docente, consta-se que está em curso um processo de precarização da atividade laboral destes profissionais, manifesto pelos expressivos índices de adoecimentos, afastamentos, falta de condições para o desenvolvimento do trabalho, reconhecimento social, perda de direitos e instabilidade na carreira. Além disso, as políticas públicas praticadas nas últimas décadas tem potencializado o fenômeno da precarização do trabalho.

No Brasil, a chamada Nova Gestão Pública, amparada nos mecanismos de gestão e controle da iniciativa privada e pela imersão do mercado na coisa pública, vem demonstrando que a eficiência administrativa e econômica que está sendo imposta está em descompasso com a excelência dos resultados anunciados, reverberando negativamente com o enxugamento de recursos, sobrecarga de trabalho, e responsabilização da categoria docente por resultados inexpressivos nas avaliações de larga escala.

Não bastasse, em um unísono de intempéries, a pandemia Covid-19 está impactando fortemente e acentuando o processo de precarização do trabalho docente,

manifestando a falta de investimentos, a desqualificação dos profissionais para a relação com as novas tecnologias, a incompatibilidade entre a necessidade de aprendizagem dos alunos e os recursos disponíveis, retirada de rubrica pública da educação básica e a falta de um projeto nacional para amenizar os problemas educacionais e de condições para o trabalho.

Esta pesquisa é pertinente em ser desenvolvida pela razão de que precisa-se compreender o processo de precarização do trabalho sob os argumentos do novo estado gestor, segundo a lógica da eficiência da prestação de serviços, e demonstrar que os resultados que vem sendo construídos são na sua maioria prejudiciais àqueles que empenham seus esforços nas práticas educativas na educação básica. Por outro lado, se faz necessário evidenciar que, quando faltam condições para o trabalho do professor, os prejuízos são também para o aluno e, por extensão, para toda sociedade. Necessário se faz evidenciar que a categoria docente necessita ser ouvida, afim de que as definições sobre o dia a dia do trabalho no chão da escola não sejam tomadas por especialistas de escritório sem conhecimento de causa.

Objetivamos compreender o processo de precarização do trabalho docente como um imperativo da nova gestão pública sob a égide do neoliberalismo, identificar as razões que levam o estado gestor a implementar práticas que são na sua maioria prejudiciais à categoria docente, apresentar os mecanismos de responsabilização pelos inexpressivos resultados nas avaliações de larga escala e demonstrar os interesses que estão postos como pano de fundo para a gestão do serviço público segundo as diretrizes da iniciativa privada e problematizar alternativas para enfrentamento da categoria docente ao jugo que lhes é imposto.

## **2 | METODOLOGIA**

Com base em revisão da literatura e com fundamento em aportes teóricos através de pesquisa bibliográfica e documental, direcionamos nossas análises a partir do referencial teórico do materialismo histórico e dialético, pelo movimento de apreensão da realidade, compreendê-la teoricamente e, novamente, pela viagem do retorno da teoria à prática, apresentar suas determinações. A pesquisa será dividida em três tópicos, elencados em a precarização do trabalho e o novo perfil docente, Nova Gestão Pública e a tônica da precarização e implicações do isolamento social no trabalho do professor em decorrência da pandemia Covid-19.

## **3 | A PRECARIZAÇÃO DO TRABALHO E O NOVO PERFIL DOCENTE**

O trabalho é uma característica inerente ao ser social<sup>1</sup>. É por meio dele – trabalho – que são transformados os recursos da natureza, são organizadas as relações de produção

<sup>1</sup> Optamos pelo conceito de ser social por este caracterizar todo gênero humano.

e distribuição de produtos e, por consequência, é o meio pelo qual a espécie humana se serve para garantir a organização de seu tempo e espaço e para a construção de condições de existência.

Para Marx (1996), é por meio dele que a espécie humana, de forma intencional, se apropria dos recursos da natureza visando satisfação de suas necessidades, transforma-os em produtos com valor de uso e, sob as regras de mercado, ganha valor de troca. O valor de uso refere-se à utilidade que o objeto tem em si mesmo e o valor de troca envolve o seu processo de comercialização, em que um valor monetário é atribuído a partir do momento que o produto é posto em circulação e intermediado entre vendedor e comprador.

De acordo com os pressupostos do materialismo histórico e dialético, a partir do momento que os produtos do trabalho são postos como mercadoria sob o regime do capitalismo e, por extensão, o trabalho é transformado em mercadoria, o ser social passa a ter uma relação de estranhamento e a não se reconhecer no produto de seu trabalho Marx (1996), Antunes, (2003), Alves, (2007), Saviani, (2007, 2008), Hypolito (1997).

Assim, o trabalho passa da condição inerente ao ser social enquanto recurso para transformação da natureza em seu benefício para um jugo sob as relações de produção, estabelecidas segundo o metabolismo social do capital.

Nas últimas décadas, tem aumentado o número de pesquisas sobre as condições do trabalho docente no Brasil e elas corroboram o entendimento de que está em curso um processo contínuo de precarização.

Ball (2002, 2005) enfatiza que há em escala global, sob a égide do neoliberalismo, um processo de intensificação do trabalho docente, sob o prisma flexibilização e terceirização. Estas redefinições na organização do trabalho docente em instituições públicas constituem o que o autor chama de uma nova constituição da subjetividade docente, pois passa a imperar neste cenário de organização do trabalho, a competição, a performance e a precarização do trabalho. Destaca-se que se trata de uma guinada neoliberal, processo pelo qual o mercado privado busca alargar os seus campos de atuação, pois, conforme tese defendida por Marx n' *O Capital* há uma tendência na taxa de diminuição dos lucros da iniciativa privada, por isso a necessidade de constantemente ampliar seu campo de atuação.

Justifica-se esta participação da esfera privada na coisa pública segundo o argumento de que a burocracia nos processos de trabalho, característica dos serviços públicos, gera gastos extravagantes para os cofres públicos, não dá celeridade aos processos, e, por consequência, gera insatisfação ao público atendido.

Facci, Urt e Barros (2018) destacam que a precarização do trabalho docente está intrinsecamente associada ao processo de adoecimento de professores. Na perspectiva dos autores, o trabalho docente tem provocado estranhamento aos profissionais frente às exigências e organização de nosso tempo, pois o sentido e significado do ofício do professor tem sido impactados na sua prática profissional, representado em alguns casos

por intensificação e auto intensificação do trabalho, falta de condições para o trabalho, falta de reconhecimento pela comunidade como um todo, proletarização, desqualificação e rebaixamento de salários.

A precarização do trabalho docente não constitui uma exceção na organização das relações produtivas. Ela está imersa na chamada reestruturação produtiva do capital, envolvendo o trabalhador que desenvolve funções manuais, considerado sem necessidade de qualificação àquele que desenvolve funções as mais qualificadas. Este argumento está fundamentado na obra *Trabalho e Capital Monopolista: a degradação do trabalho no século XX* de Braverman (1981), em que o autor defende a tese da tendência à desqualificação e degradação do trabalho sob o regime de acumulação capitalista, em que há uma separação entre concepção e execução das atividades laborais.

Previtali e Fagiani (2014, p. 4), amparados em Braverman (1981), afirmam que a desregulamentação e a flexibilização do trabalho corroboram para a ampliação da desqualificação do trabalho em todas as suas instâncias, do trabalho fundamentalmente manual no chão de fábrica ao trabalho especializado/qualificado desenvolvido em escritórios, academias ou centros de excelência. O que aparentemente parece ser contraditório, especialização e desqualificação, justifica-se pelo metabolismo das relações de controle estabelecidas, envolvendo produção e aferição de resultados, resultando naquilo que os autores nomeiam de atividades “especializadas e sem conteúdo”.

Pereira (2018) defende que está em curso um novo processo de subjetivação da profissão docente sob a égide do neoliberalismo. Para o autor há crise nas licenciaturas envolvendo a pouca atratividade que a carreira docente representa na atualidade, em que a gestão, visando a performance nos resultados, desenvolve mecanismos de controle sobre o trabalho docente, amparados por políticas neoliberais espelhadas em mecanismos internacionais como banco mundial, fundo monetário internacional e aos ditames das elites econômicas do país, estabelecem a chamada desprofissionalização do trabalho docente para atender às demandas do mercado.

[...] o perfil do professor é forçosamente condicionado a mudar para atender a essa demanda, de modo que o profissional requerido pelo mercado deve ser flexível e obediente, além de estar em condições de produzir os números estabelecidos pelos gestores e da maneira como o sistema de gestão lhe impõe, envolvendo a concepção, o método e a execução (PEREIRA, 2018, p. 27).

Soma-se aos processos de controle do trabalho docente a retirada de sua autonomia no que se refere à elaboração e construção de conteúdos a ser trabalhado nas salas de aula, em que tem predominância, em algumas redes, o fornecimento de manuais para as práticas nas salas de aula. Destaca-se que, para professores iniciantes na profissão, os manuais podem auxiliar como um balizamento de suas atividades, mas a circunscrição a eles e a imposição como recurso único pode atender diretamente interesses que não

estejam de par a lado com o benefício público.

Assim, constata-se que a precarização do trabalho docente e a sua nova subjetivação fazem parte de um processo amplo, envolvendo o reconhecimento social da profissão, participação de políticas neoliberais, falta de condições de trabalho, adoecimento, intensificação e mecanismos de controle da chamada Nova Gestão Pública que impõe ao trabalhador cumprir metas que estão em descompasso com a realidade do chão da escola.

#### **4 | NOVA GESTÃO PÚBLICA E A TÔNICA DA PRECARIZAÇÃO**

No Brasil, os interesses neoliberais junto à esfera pública de serviços vêm ganhando proporção a partir da década de 1990, com o governo de Fernando Henrique Cardoso, em que, sob o comando do ministro Bresser-Pereira, é desenvolvida a chamada Nova Gestão Pública, que em regra consistiu na implantação de métodos da administração privada na esfera pública e, neste bojo, a participação de instituições com fins lucrativos na coisa pública (BRASIL, 1995).

Segundo a lógica dos reformadores, é imperiosa necessidade da Nova Gestão Pública, em razão de que a máquina pública não suporta arcar com os custos dos serviços e por uma mudança de paradigma na relação com a coisa pública em escala mundial, em que o Estado tem ação acentuada para a centralização da gestão e com ações voltadas prioritariamente para entes particulares e pela necessidade de ampliação de serviços com qualidade para a totalidade da população (CARDOSO, 1998).

Soma-se a esse argumento, segundo a perspectiva de Bresser-Pereira (2017), a necessidade de que o Estado passasse da atuação de estado mínimo, garantidor de mecanismos de controle por meio de uma burocracia engessada, à sua ampliação como garantidor de direitos sociais universais.

Bresser-Pereira (1995) assevera que sob a ótica da burocracia não havia o compromisso público em equiparar a ampliação da máquina pública e a indicação de onde viriam a provisão para custeio dos serviços, resultando no colapso da administração pública em arcar com seus compromissos.

Como o Estado, nesta perspectiva, é visto como ineficiente, burocrático e engessado, a reforma visa não a redefinição e aprimoramento de práticas executadas no seu interior, mas a introdução de novos executores de serviços de responsabilidade do Estado, por meio de privatizações, concessões e terceirizações. Convém destacar que a reforma tem seus tentáculos atuando em múltiplas direções, envolvendo a manipulação pública por meio da mídia, atuando fortemente na aprovação de leis, com destaque especial para a PEC dos gastos públicos, a terceirização irrestrita de serviços públicos, envolvendo atividades fim e meio, com abertura total para a participação do mercado na coisa pública.

Com base em Silva e Motta (2017), destaca-se a mercantilização e empresariamento da educação pública, com as chamadas parcerias público-privadas, resultando no que os

autores nomeiam de precarização de novo tipo no trabalho docente, em que a finalidade da educação está posta a serviço do processo de reestruturação produtiva, voltado para a formação do trabalhador adequado para o mercado e, na relação com o serviço público, novo nicho de geração de valor por meio da prestação de serviços.

Nos últimos vinte anos houve uma crescente formação de entidades privadas, sem fins lucrativos e de interesse público por parte dos empresários, banqueiros e grupos sociais afins, visando realizar parcerias público-privadas nas perspectivas da responsabilidade social e do investimento social privado (SILVA; MOTA, 2017, p. 29).

A publicização de serviços em parceria com a iniciativa privada delega funções, antes de responsabilidade do Estado à sociedade, envolvendo educação, saúde, pesquisa e cultura, por meio de parcerias, em que mercado, Estado e sociedade civil organizada visam amenizar as contradições inerentes à prestação de serviço e atendimento das necessidades da população.

Diz-se que a eficiência do mercado, fiscalizada pela sociedade, que passa a uma relação mais próxima com os serviços recebidos, garantem ao Estado melhor eficiência na prestação de serviços, na gestão dos gastos e, por consequência, satisfação da população (BRASIL, 1995).

Assim, constata-se a guinada à responsabilização da sociedade, pois passa a atuar na fiscalização de serviços e na cobrança de resultados nos serviços públicos, que no estudo em tela tem centralidade o trabalho do professor, a gestão da iniciativa privada impõe os mecanismos de gestão que tem finalidades dissonantes daquelas que compõem as regras e o objetivo final do capital, a geração de lucros, e o Estado, que deveria agir em função de garantidor do direito e benefício de todos os cidadãos, é ainda mais posto a serviço de interesses de grupos com influência na escala de poder.

Neste sentido, o Estado que é signatário poder de intervenção universal passa a atender “interesses de uma particular” classe (COUTINHO, 1996, p. 19), comprovando-se a afirmação de (MARX; ENGELS, 2002), de que no palco da história está em curso a luta de classes, e tem primazia na definição dos objetivos, meios e resultados aquela que tem poder de decisão e controle.

A ação orquestrada do Estado, posto aos interesses da classe dominante que compõe a elite econômica do país, envolvendo o tripé: teto dos gastos públicos, terceirização irrestrita e participação de organizações sociais constituem um vilipêndio para os trabalhadores em educação, reverberando-se de múltiplas formas.

O teto dos gastos públicos esgarça investimentos em demandas crescentes no setor público do país e põe fim a um direito e exigência da constituição de 1988, onde reza que “a investidura em cargo ou emprego público depende de aprovação prévia em concurso público de provas ou de provas e títulos” (BRASIL, 1988, p. 37), com tendência em

prevalecer a prática das designações ou contratos temporários<sup>2</sup>, onde não há estabilidade, não continuidade de trabalho, pois professor é posto a cada ano em novo local, com prejuízo para o trabalho a ser desenvolvido e para a aprendizagem dos alunos.

A terceirização irrestrita, sancionada por meio da Lei n. 13.429 (BRASIL, 2017), que em regra legitima as parcerias público privadas, em que a administração pública cede unidades/escolas para a administração privada, consubstancia o processo de precarização do trabalho, resultando em contratos temporários, sem direito à progressão, licença para qualificação, submissão a processos administrativos da iniciativa privada.

Neste bojo, estão as organizações sociais, as OSs, que passam a serem as responsáveis pela administração *in loco* das unidades de ensino e, por sua natureza privada, estabelecem o regime de contratação, remuneração, organização do trabalho e metas.

Em uma OS, o trabalho que deveria ser desenvolvido pela dinâmica da cooperação, participação e pelo cuidado com a coisa pública, passa a ser regido pela lógica da competitividade, insegurança, pressão e performatividade, pois a “excelência” nos resultados das avaliações de larga escala é o que garantirá a retórica da eficiência da administração privada no cenário público e para que a manutenção do vínculo entre OS e o estado permaneça, sendo este aceito pela opinião pública, pela economicidade que representa para os cofres públicos e para os interesses da organização que administra, envolvendo as dimensões financeira, de representatividade e de implantação de ideologia que envolve concepção política, administrativa e religiosa na esfera pública.

## **5 | IMPLICAÇÕES DO ISOLAMENTO SOCIAL NO TRABALHO DO PROFESSOR EM DECORRÊNCIA DA PANDEMIA COVID-19**

Praticamente a um mês do início do ano letivo, as atividades escolares presenciais de todo país foram suspensas em meados de março e assim se mantém até o momento. Já são seis meses que professores, técnico-administrativos e estudantes, passaram a conviver com uma realidade com a qual ninguém havia imaginado: o isolamento social.

Cada professor enfrenta uma realidade que é particular, pois muitos além de serem professores, também são pais e mães de família que precisam resguardar seus entes queridos de um vírus que apesar de invisível, é letal. No primeiro momento, os meios de comunicação de massa iniciam uma grande campanha de conscientização da população através de reportagens e estatísticas (números de contagiados e mortos) sobre o novo

---

2 Conforme Pereira (2018, p. 67), o MEC recomenda até 10% do quadro de professores com este regime de trabalho, para casos esporádicos, mas [...] houve um acréscimo de 37% para 41% no número de professores contratados temporariamente entre 2011 e 2015 no Brasil na educação básica, de modo que apenas em 11,8% dos 5.570 municípios, o quadro de contratação chegava a 10% e, em seis, compunha praticamente 100% dos professores [...]. Com isso, o caráter temporário se torna permanente, e o que deveria ser uma eventualidade passa a ser uma forma de desmobilização, desvalorização e sucateamento da profissão, pois o constante desprezo, a insegurança, a instabilidade e a descontinuidade incidem no desenvolvimento de um trabalho com qualidade.



Coronavirus, deixando a população em geral estupefata e apreensiva sobre como conviver com o vírus para não se contaminar e as incertezas do futuro econômico e social da nação.

No dia 18 de março, foi publicada Portaria nº 343/2020, no Diário Oficial da União (DOU), pelo Ministério da Educação (MEC), a autorização da substituição de disciplinas presenciais por aulas que utilizassem meios e tecnologias de informação e comunicação em cursos que estavam em andamento, com prazo determinado de 30 dias. Ao final deste prazo, em 16 de abril, foi publicada nova Portaria do MEC nº 395/2020, prorrogando, por mais trinta dias, o prazo estabelecido no parágrafo 1º – do artigo 1º da Portaria nº 343/2020, passando, o prazo de validade da autorização, para substituição das aulas presenciais por aulas remotas, para 18 de maio. Novamente, em 12 de maio o Ministério da Educação (MEC), por meio da Portaria nº 473, prorrogou por mais 30 dias a autorização para substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais. A flexibilização temporária da EaD, teve seu prazo estendido novamente pelo Ministério da Educação (MEC) **Portaria nº 544, em 16 de junho, para até 31 de dezembro de 2020.**

Diante a estas autorizações, a educação de todo país, iniciou uma nova etapa metodológica através do ensino remoto. Professores e estudantes, que não estavam preparados para realizar atividades, que não fossem presenciais, passaram a adotar uma nova forma de trabalho através da educação a distância. Percebe-se que os professores tiveram que se reinventar, diante a tantos novos desafios enfrentados, como: novos horários de trabalho, dificuldades de comunicação com os alunos que não tinham o hábito de relacionamento a distância com a escola, falta de acesso à Internet ou computadores em suas residências, falta de conhecimento para trabalhar com as tecnologias de informação e comunicação e principalmente desconhecimento de utilização de aplicativos para gravação de aulas ou interatividade com os alunos, entre outros. Além do que, devido ao próprio despreparo dos professores e alunos, a orientação aos estudantes, acaba sendo feita a qualquer hora do dia ou da noite e também finais de semana, principalmente se os professores estiverem fazendo uso de WhatsApp, por falta de local específico para este atendimento.

Para **Morales (2020)**, aliado a todos estes problemas, também deve ser lembrado que cada professor, com o advento da pandemia, passou a conviver mais com seus familiares, principalmente filhos que estão em idade escolar. Além de atender as novas exigências profissionais (preparar e gravar aulas, preparar e postar atividades, acompanhar os alunos em suas tarefas, corrigir provas e trabalhos, atender reclamações de alunos e direção, preencher diários, etc.) há também aumento das demandas por conta de estar com as crianças em tempo integral, em razão da suspensão das aulas destes também, requerendo maior disponibilidade de tempo para atender as suas necessidades, como: tarefas escolares, alimentação, atenção para fazer coisas que não as deixem entediadas, intermediar conflitos entre irmãos, que agora passam todo tempo juntos; organização da casa, tensão e preocupação com o futuro, com a família, saudade dos amigos e do convívio

com seus alunos e preocupação com a situação política e econômica do país. A tarefa não tem sido fácil, pais/professores devem ser orientadores dos filhos em casa, o que requer mais disponibilidade de tempo e atenção, tendo em vista que as crianças, nas escolas, tinham atividades recreativas, mas em casa, não conseguem manter a mesma rotina.

Além de todos estes problemas, não esquecemos que presenciamos pelas redes sociais e de televisão, jornais e revistas, a falta de planejamento e apoio por parte dos governos (municipais, estaduais e federal) para com os profissionais de educação e os estudantes. As dificuldades são muitas, principalmente de grande parcela da população brasileira mais carente que não disponibiliza de meios para acompanhar as aulas remotas, por não ter acesso à internet, ou computadores, ou ainda não saberem como utilizá-los. Vemos pelos noticiários, professores, que por conta própria, vão as residências das crianças para levar e buscar atividades, para que estes não fiquem sem assistências educacionais. Esta situação demonstra o cenário brasileiro frente à pandemia, reforçando a exclusão de estudantes das famílias mais pobres e de grupos específicos como população rural, ribeirinha, favelas, entre outros. Há de se lembrar que, no Brasil, a desigualdade social entre sua população é muito grande, e milhares de estudantes entre crianças e adolescentes que frequentavam a escola, faziam ali sua única refeição do dia e com o fechamento destas, aprofundou as condições de fome e de miséria dentre a população estudantil.

Outro fator que deva ser levado em consideração nas implicações do isolamento social no trabalho do professor, é a elevação dos gastos que este profissional está tendo para ministrar suas aulas remotas. Anteriormente à pandemia, toda estrutura educacional era disponibilizada pela escola, mas com o isolamento social, os professores estão sendo obrigados a arcar com a aquisição, manutenção e fornecimento dos equipamentos para o trabalho, como computadores, internet, energia elétrica e telefone. Esta situação impacta diretamente nos salários dos profissionais de educação, que devem tirar de seus próprios salários o pagamento para a manutenção da educação remota, comprometendo a sua condição de vida e de seus familiares.

Diante de tantos problemas, não há de se estranhar que os profissionais da educação venham sofrendo consequências da pandemia na saúde mental, seja durante ou após o isolamento social. Conforme Lima (2020), em tempos de normalidade, os professores já apresentavam frequentemente, problemas de saúde, principalmente pelo estresse, diante a tantas situações vividas no cotidiano escolar: violência, dificuldades de aprendizagem por parte dos alunos, condições de trabalho ruins, salários baixos, dobra de turno, salas superlotadas, etc. Com a pandemia, os professores que não tinham expertise para lidar com as tecnologias digitais, tiveram de se adaptar a uma nova forma de ministrar suas aulas, sua residência que era de convivência familiar passou a ser também sala de aula e o convívio familiar em tempo integral e no mesmo espaço. São muitas as mudanças no cotidiano dos professores trazendo sofrimento psíquico como ansiedade e depressão, além de aguçar os problemas já existentes.

Sabemos que essa situação de pandemia vai passar, no entanto é preciso garantir suporte emocional aos professores e apoiá-los para cuidarem da saúde física e mental neste tempo de grandes desafios.

## 6 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procurou-se compreender ao longo deste trabalho as múltiplas faces da precarização do trabalho docente na educação básica do Brasil. Evidenciou-se que ela manifesta das políticas públicas à realidade do chão da escola.

Como corolário, identifica-se que a categoria docente da educação básica vem ao longo dos anos sofrendo sistemático processo de responsabilização pela ineficiência do processo educacional no país, que orienta suas políticas públicas a partir de agenda neoliberal em que os seres humanos estão a serviço do lucro da elite econômica brasileira e internacional.

O perfil de docente e de cidadão almejado pela elite financeira do país visa fornecer mão de obra barata e flexível aos tempos de mudanças e incertezas em escala planetária, em que o Brasil torna-se signatário de políticas neoliberais, que passa a ter na prestação de serviços públicos um dispêndio não compatível com a mentalidade de redução de gastos, amplia dos processos de controle e reduz a prestação de serviços essenciais. Tende-se a redução da participação do Estado no provimento dos recursos mínimos para o desenvolvimento equânime dos cidadãos.

O rastro de destruição que a pandemia Covid-19 vem provocando no Brasil demonstra a tendência à valorização do lucro e da economia em detrimento da vida e da saúde. Por outro lado, tem demonstrado também, no que se refere à categoria docente, a busca incessante para garantir minimamente as condições de aprendizagem para os educandos. O que se busca destacar é a não necessidade de ações de heróis em momentos delicados como o que está em curso, mas o reconhecimento da dignidade da pessoa humana, a condição mínima para o trabalho, ações planejadas que visem o bem estar de todo cidadão e a proteção de um bem inalienável de todos, a vida.

## REFERÊNCIAS

ALVES, G. **Dimensões da reestruturação produtiva: ensaios da sociologia do trabalho**. 2. ed. Londrina, PR: Praxis, 2007.

ANTUNES, R. **O caráter polissêmico e multifacetado do mundo do trabalho**. *Trabalho, Educação e Saúde*, 1(2): 229 - 237, 2003.

BALL, S. J. Reformar escolas/reformar professores e os terrores da performatividade. **Revista Portuguesa de Educação**, v. 15, n. 2, n.p., 2002.

BALL, S. J. Profissionalismo, gerencialismo e performatividade. **Cadernos de Pesquisa**, v. 35, n. 126, p. 539-564, set./dez. 2005.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, [2016]. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Constituicao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Constituicao.htm). Acesso em: 17 set. 2020.

BRASIL. Ministério da Administração Federal e Reforma do Estado. Câmara da Reforma do Estado. **Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado**. Brasília, DF, 1995.

BRASIL. Lei n. 13.429, de 31 de março de 2017. Altera dispositivos da Lei n. 6.019, de 3 de janeiro de 1974, que dispõe sobre o trabalho temporário nas empresas urbanas e dá outras providências; e dispõe sobre as relações de trabalho na empresa de prestação de serviços a terceiros. **Diário Oficial da União**, Brasília, 31 mar. 2017. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/L13429.htm)>. Acesso em: 17 set. 2020.

BRAVERMAN, H. **Trabalho e capital monopolista**. Rio de Janeiro: Zahar, 1981.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial do Estado, teoria política e ensino da administração pública. **Gestão & políticas públicas**. n. 2 – 2º semestre 2011.

BRESSER-PEREIRA, L. C. Reforma gerencial e legitimação do estado social. **Revista de administração pública**. Rio de Janeiro 51(1):147-156, jan. - fev. 2017.

CARDOSO, F. H. Notas sobre a reforma do Estado. **Novos Estudos CEBRAP**. n. 50, março 1998. pp. 5-12.

COUTINHO, Carlos Nelson. **Marxismo e Política: a dualidade de poderes e outros ensaios**. 2ª ed. São Paulo: Cortez, 1996.

FACCI, M. G. D.; URT, S. D. C.; BARROS, A. T. F. Professor readaptado: a precarização do trabalho docente e o adoecimento. **Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 22, Número 2, Maio/Agosto de 2018: 281-290.

HYPOLITO, Álvaro Moreira. **Trabalho docente, classe social e relações de gênero**. Campinas, SP: Papirus, 1997.

LIMA, Ana Ignez Belém. **A saúde mental dos professores**. 2020. Diário do Nordeste. Disponível em: <https://diariodonordeste.verdesmares.com.br/opiniao/colaboradores/a-saude-mental-dos-professores-1.2241988>. Acessado em 19/09/2020

MARX, K. O capital – crítica da economia política. Livro 1: O processo de produção Capitalista. Tradução de Regis Barbosa e Flávio R. Kothe. São Paulo: Nova Cultural, 1996.

MARX, Karl. e ENGELS, Friedrich. **A Ideologia Alemã**. Introdução Jacob Gorender; tradução Luis Cláudio de Castro e Costa. São Paulo: Martins Fontes, 2002.

MORALES, Oscar Daniel. **Os desafios do isolamento social na visão de alguns professores**. 2020. SEDUFMSM – Seção Sindical dos docentes da UFSM. Disponível em: <https://www.sedufsm.org.br/index.php?secao=noticias&id=5856>. Acesso em 19/09/2020

PEREIRA, L. D. S. **Crise nas licenciaturas e a luta pela educação no Brasil**. Uberlândia: Navegando, 2018.

PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. Organização e controle do trabalho no capitalismo contemporâneo: a relevância de Braverman. **Cadernos EBAPE.BR**, v. 12, nº 4, artigo 1, Rio de Janeiro, Out./Dez. 2014.

SAVIANI, D. Trabalho e educação: fundamentos ontológicos e históricos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 12, n. 34, n.p., jan./abr. 2007.

SAVIANI, Dermeval. **Pedagogia Histórico-Crítica: Primeiras aproximações**. 10ªed. Campinas, SP: Autores Associados, 2008.

SILVA, A. M.; MOTTA, V. C. A presença do empresariado na educação pública brasileira e a precarização de novo tipo do trabalho docente. **Educação em Revista**, Marília, v.18, n.2, p. 27-42, Jul. Dez., 2017.

# CAPÍTULO 6

## CURRÍCULO MENOR EM CIÊNCIAS: INCURSÕES PELO PENSAMENTO DE GILLES DELEUZE E FÉLIX GUATTARI

Data de aceite: 01/05/2021

Data de submissão: 04/02/2021

**Edilena Maria Corrêa**

Universidade Federal do Pará, Faculdade de Educação do Campo, Cametá-Pa  
<http://lattes.cnpq.br/2019366890337810>

**RESUMO:** O texto resulta de um estudo que buscou olhar e experienciar um currículo de ciências de uma escola ribeirinha do município de Cametá-Pa como zona atravessada por forças, desejos, vida. A pesquisa fez intercessões com conceito *menor* de Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir da Obra Kafka: por uma literatura menor. Procurou-se fazer torções ao conceito, deslocando-o para pensar possibilidades de um currículo menor no ensino de ciências. Não se trata de almejar uma liberdade em oposição à submissão ao currículo instituído, mas apenas de uma linha de fuga. A pesquisa investigou: quais as potências do conceito menor para um currículo de ciências de uma escola ribeirinha? O que podem as práticas minoritárias em um currículo de ciências? O estudo teve como objetivos traçar conversações com o campo do currículo que possibilitem maneiras outras de pensar um currículo de ciências com uma escola ribeirinha; acompanhar as potências de um currículo “menor” de ciências na escola e experimentar movimentos que favoreçam atravessamentos para potencializar um currículo de ciências. Não se tratou de buscar compreender e interpretar

o currículo de ciências, seus significados, mas olhar como funcionam as práticas minoritárias em um currículo de ciências e o que elas podem.

**PALAVRAS - CHAVE:** Currículo menor, Ciências, escola ribeirinha.

### MINOR SCIENCE CURRICULUM: INCURSIONS THROUGH THE THOUGHT OF GILLES DELEUZE AND FÉLIX GUATTARI

**ABSTRACT:** The text is the result of a study that sought to look at and experience a science curriculum from a riverside school in the municipality of Cametá-Pa as an area crossed by forces, desires, life. The research made intercessions with a smaller concept by Gilles Deleuze and Félix Guattari based on Obra Kafka: for a smaller literature. We tried to twist the concept, moving it to think about the possibilities of a smaller curriculum in science education. It is not a matter of aiming for freedom as opposed to submission to the established curriculum, but only of a line of flight. The research investigated: what are the powers of the minor concept for a science curriculum in a riverside school? What can minority practices do in a science curriculum? The study aimed to establish conversations with the curriculum field that enable other ways of thinking about a science curriculum with a riverside school; monitor the powers of a “minor” science curriculum at school and experiment with movements that favor crossings to enhance a science curriculum. It was not a matter of trying to understand and interpret the science curriculum, its meanings, but to look at how minority practices

work in a science curriculum and what they can.

**KEYWORDS:** Lesser curriculum; Sciences; riverside school.

## 1 | INTRODUÇÃO

O interesse de realizar estudos sobre a questão curricular no ensino de ciências resultou de inquietações em relação à concepção e materialização do currículo de ciências. Entendemos a sala de aula como um espaço de coletivo de forças que age por meio de agenciamentos, que produz subjetividades nos estudantes desde a infância, pois “é desde a infância que se instaura a máquina de produção de subjetividade capitalística, desde a entrada da criança no mundo das línguas dominantes, com todos os modelos, tanto imaginários quanto técnicos nos quais ela deve se inserir” (GUATARRI; ROLNIK, 1986 p, 41 apud GALLO, 2013 p. 2013).

A sala de aula, portanto, pode possibilitar exercício do pensamento e fazer ver as potencialidades que envolvem a dinâmica da escola. Todavia, vê-se uma tendência da escola pedagogizar todas as atividades numa perspectiva totalizante, que busca absorver as multiplicidades, reduzindo-as a uma dimensão pedagógica. Esta ação pedagógica realiza um movimento de captura do que lhe é exterior para tornar “próprio” do currículo, este que tem sido visto como uma das questões centrais no campo da educação.

Pensar um currículo de ciências atravessado por forças e movimentos que permitem possibilidades outras, para além do instituído, do legitimado é importante. Uma zona por onde são possíveis múltiplos atravessamentos, nesse sentido, o estudo buscou acompanhar os movimentos curriculares em linhas menores, por brechas, margens, por onde passam multiplicidades impossíveis de serem apreendidas, reduzidas. Busca-se entradas ou saídas.

Como afirma Deleuze, não há obra que não indique uma saída para a vida, que não trace um caminho entre as pedras, porque tudo escapa. Um escape, um vazamento, uma saída podem vir de qualquer lugar. Um novo rizoma pode brotar no coração de uma árvore, no oco de uma raiz ou na axila de um galho. Precisamos então ficar permanentemente à espreita em um currículo. O grande desafio, para o cartógrafo é manter-se atento a tudo o que acontece em um currículo ao mesmo tempo. O grande desafio é registrar as linhas de um currículo fazendo o “E” das multiplicidades funcionar (PARAÍSO, 2010 p. 594).

O estudo se ancorou no conceito de minoração, enfatizado por Gilles Deleuze e Félix Guattari a partir da obra Kafka: por uma literatura menor. Na obra, os autores trazem tal conceito como condição de uma prática minoritária e revolucionária. Assim, a língua menor, segundo os autores, seria uma língua que suprime a retórica pela diferença dentro da língua. Procurou-se fazer torções ao conceito de minoração, deslocando-o para pensar possibilidades de um currículo menor no ensino de ciências. Não se tratou, portanto, de

almejar uma liberdade em oposição à submissão ao currículo instituído, mas apenas de uma linha de fuga, a menos significativa possível (DELEUZE, 1997).

A pesquisa investigou: quais as potências do conceito menor para um currículo de ciências de uma escola ribeirinha? O que podem as práticas minoritárias em um currículo de ciências? O que escapa ao currículo maior, currículo instituído? Que atravessamentos são possíveis em um currículo de ciências?

Corazza (2011) ressalta que o currículo é uma linguagem, o que se diz sobre ele é histórica e socialmente construído, que dá sentido. O currículo quer algo. Então, o que quer o currículo de ciências instituído, “currículo maior” em uma escola ribeirinha? O que e a quem fala? Mais que buscar resultados busca-se problematizar o currículo de ciências instituído como melhor.

Para pensar sobre o conceito de currículo menor no ensino de ciências, abordou-se duas dimensões: o currículo “maior”<sup>1</sup> e o currículo “menor”<sup>2</sup>, problematizando a forma maior no currículo de ciências pela perspectiva de uma abordagem menor<sup>3</sup>. Entende-se o currículo como zona de atravessamentos, de interação, que não privilegie modelos e conteúdos de ciências reprodutoras da lógica que se coloca como verdadeira e melhor.

Interessou-nos uma perspectiva que aponta para um campo que é atravessado por políticas e práticas que potencializem maneiras outras de ver um currículo de ciências. Um currículo como um campo de interação, de encontros que pode ser pensando na perspectiva de um currículo menor. E o menor segundo Deleuze e Guattari, não é uma língua menor, mas antes, a que uma minoria faz em uma língua maior. É assim entendido como um devir, que por linhas de fuga, linhas menores, pode possibilitar criação, invenção de novas forças; como ato político, que busca compreender o Currículo pelas linhas da diferença.

Entende-se que um currículo se produz por movimentos no espaço da sala de aula que possibilita, fluxos, transversalidade de saberes; que um currículo de ciências acontece num espaço-tempo de criação, (re) invenção; que a sala de aula por seus movimentos criadores potencializa um currículo de ciências atravessado por linhas menores. Nesse sentido, seria possível pensar um currículo “menor” como um ato político. Aquele que acontece na sala de aula, no cotidiano das escolas, nos encontros de professores e estudantes, acompanhando a potência criadora dos saberes, pois está aberto a novos acréscimos, a criações.

Teria ele, uma perspectiva política no que tange ao papel do professor, comprometendo-se com aquilo que o currículo maior ignora, negligencia. Com as multiplicidades, com a diferença. É o que Deleuze chama de devir minoritário. Um “currículo

1 Por currículo maior entende-se o currículo oficial, resultado das diretrizes e parâmetros curriculares nacionais.

2 Como currículo menor, aquele que escapa, que desvia dos modelos impostos.

3 Trago o conceito “menor” para pensar um currículo de ciências, tomando como base a obra ‘Kafka: por uma literatura menor’ (1977). Nela, Deleuze e Guattari trazem o conceito “menor”, ressaltando a literatura menor não como um valor diminuído, mas como uma língua de uma minoria diante de uma língua maior, tendo como uma das características um forte componente de desterritorialização. Tais conceitos são atravessados pelo conceito da diferença, conceito maior apresentado por Deleuze.



menor” estaria caracterizado por seu caráter político, pelas ações políticas do professor, como um escritor, que para Deleuze e Guatarri (1997 p. 14), um escritor não é um homem escritor, é um homem político, um homem máquina, um homem experimental. Seria um currículo de ciências pensado no entre do currículo “maior”. Logo, o “menor” não anularia o “maior”. Não há aí uma dualidade entre maior/menor. Para Deleuze e Guatarri, é na existência do maior que o menor se sustenta, do mesmo modo que o corpo sem órgãos precisa do organismo para ser pensado (CORRÊA, 2013).

Na pesquisa, o currículo de ciências foi tomado como um espaço, território não delimitado, por onde passam forças que o afetam, o movimentam e que podem favorecer aprendizagens. Sabe-se, no entanto, que há no currículo de ciências, formas de paralisar o movimento, o pensamento, formas comprometidas com a identidade, com a representação, com a ilustração, com a demonstração, com a comprovação... Ainda assim, pensamos que há forças que agenciam devires, que mobilizam a diferença, que nos fazem criar linhas de fuga em um currículo de ciências.

## 2 | ABORDAGEM METODOLÓGICA

A pesquisa tomou como base a filosofia da diferença, mais especificamente, os estudos de Gilles Deleuze e Félix Guattari. Tomamos desses autores alguns conceitos que, por suas potências possibilitam pensar movimentos e criações no campo curricular ao tomar os conhecimentos como feitos de coisas e de palavras, de ver e de falar, de visível e de dizível, de regiões de visibilidade e de campos de legibilidade, de conteúdos e de expressões (DELEUZE, 2005 p. 57). Optamos por orientações teórico-metodológicas que permitiram pensar um currículo de ciências por seus atravessamentos.

Buscamos acompanhar, analisar e experimentar movimentos no currículo de ciências em uma escola ribeirinha. O referido estudo ganhou importância no sentido de ver o currículo como zona que possibilita atravessamentos de saberes, por considerar que um currículo é movimento, é margem e não centro. Não tivemos a intensão de nos aproximar da pesquisa que prescreve e aponta o melhor ou pior currículo. Pensamos como Gallo (2013), que o currículo é território constituído no qual os processos de subjetivação podem se materializar. É o conjunto das ações dos vários professores e demais membros da comunidade escolar, operando coletiva e concertadamente na produção das subjetividades dos estudantes.

O estudo tomou o currículo como campo heterogêneo e molecular, onde os saberes não se deixam reduzir ou enquadrar, modelar. entendemos que um currículo se movimenta nas incertezas das questões que envolvem o conhecimento e que os significados não são pré-existentes, mas cultural e socialmente construídos. O currículo se constitui no cotidiano escolar, nas experiências que ocorrem. Nesse sentido é que

Concebe-se o cotidiano escolar como atravessado, entrelaçado por múltiplos outros contextos cotidianos. Na produção do currículo no cotidiano escolar estamos imbricados com o mundo, com as pessoas, significa uma das possibilidades de subverter a ordem dogmáticamente instituída, inscritos no texto oficial, abrindo possibilidades criativas e criadoras de novas/outras realidades. Abdica-se de qualquer tentativa de prescrição única e/ou receita a ser seguida de forma homogênea por uma turma, por uma série, ou mesmo por um sistema escolar. É no desejo e na esperança de um currículo criação que se inscreve a perspectiva do currículo de forma inventiva/criativa (CARVALHO e RANGEL, 2013 p. 195).

Partir da ideia de currículo como algo que se constitui na experiência significa compreendê-lo para além da formalidade ou a formalização das rotinas empreendidas nas escolas, pois para além de relatórios, projetos, conteúdos e disciplinas, existem sujeitos que produzem acontecimentos. Nesse sentido, o currículo requer vivência, conforme afirma Larrosa (2002, 198), com o que acontece, com o que se passa, com o que toca, mas fundamentalmente com o que nos acontece, com o que nos passa, com o que nos toca.

A pesquisa envolveu práticas de experimentação, sem saber a priori qual o resultado, pois a experimentação como investigação procura explicar como os agenciamentos funcionam por meio da análise dos elementos que os compõem e das conexões entre esses elementos (AMORIM, ROMAGUERA, 2015).

Na escola, na sala de aula, nas aulas de ciências não fomos em direção ao currículo ideal, baseado na noção de essência, mas com os estudantes, realizamos experimentações que escaparam aos exercícios de reconhecimento, da ideia de representação. Não estávamos preocupadas em responder o qual o currículo de ciências ideal, mas pensar sobre o que pode um currículo de ciências. Nesse sentido, um currículo também compreende um modo de existência, que envolve seu movimento ou seu repouso, que de alguma maneira afeta a substância, a natureza do currículo, o real do currículo presente nas políticas teórico-práticas das escolas, das salas de aula.

### **3 | O CURRÍCULO DE CIÊNCIAS E O CONCEITO “MENOR”: TRANSVERSALIDADES**

Como na obra Kafka por uma literatura menor Deleuze e Guattari falam que na desterritorialização que Kafka faz da língua está expresso a ruptura de seu compromisso nato com as ideologias da língua materna, assim também entendemos ser possível desterritorializar, romper com o compromisso com uma “grade curricular” de ciências já formatada. Procuramos outras possibilidades de experimentar um currículo que não esteja comprometido com as formatações e “verdades” já impressas de antemão. “Verdades” que dizem com que e com quem o currículo está comprometido, pois, como destaca Foucault (2011, p 12), “a verdade não existe fora do poder [...]. a verdade é deste mundo; ela é produzida nele graças a múltiplas coerções e nele produz efeitos regulamentados de poder”.

Olhar o currículo de ciências por outras linhas, que não sejam as segmentarizadas, por meio de uma interrupção na linearidade, requer, no entanto, um olhar de fora, com estranhamento, como disse Saramago (1988), em o conto da ilha desconhecida, “é necessário sair da ilha para ver a ilha, que não nos vemos se não nos saímos de nós”. Pensamos também que é necessário despir-nos da obediência ao currículo de ciências legitimado, instituído como verdade, que dita, que impõe através do ensino, pois, a máquina do ensino obrigatório não comunica informações, mas impõe à criança, coordenadas semióticas (DELEUZE E GUATTARI, 1995, p. 12).

Os conceitos de Deleuze e Guattari são importantes para pensar o campo da educação e do currículo de ciências, No que diz respeito ao conceito “menor Gallo (2008) desloca as três características para pensar uma educação menor. Destaca que se na literatura menor é a língua que se desterritorializa, na educação o que se desterritorializam são os processos educativos. Segundo o autor, as políticas, os parâmetros, as diretrizes da educação maior estão sempre a dizer o que, por que, para que, para quem e como ensinar, é uma grande máquina de controle. Assim, a educação menor age na perspectiva de desterritorializar os princípios e normas da educação maior. Na educação menor, tudo adquire valor coletivo, não há possibilidades de atos solitários, toda singularização será singularização coletiva.

A partir do deslocamento do conceito de menor feita por Sílvio Gallo para pensar a educação, ousamos por meio de torções, discorrer sobre o conceito de minoração no campo curricular de ciências. Pensar um currículo de ciências a partir de uma perspectiva minoritária envolve condições revolucionárias, pois, “menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28).

A primeira característica apresentada pelos autores sobre literatura menor, a qual deslocamos para pensar em um currículo de ciências é a desterritorialização. Nesse sentido, um currículo maior estaria ligado a uma territorialidade, a um modelo, padrão, seria o currículo oficial. Um currículo menor, portanto, seria a fuga dessa norma, o desvio que uma minoria faz dentro do currículo maior, pois, “uma literatura menor não é a de uma língua menor, mas antes o que uma minoria faz em uma língua maior” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 25).

Contudo, vale ressaltar que pensar um currículo de ciências por vias menores não significa renunciar ou negar o currículo maior/oficial, mas criar, adotar currículos das minorias. Seria diferenciar o currículo menor fazendo dele um uso menor. Desterritorializar o currículo maior de ciências nesse sentido, seria escapar do território padronizado, normatizado, que diz o que é correto ou legítimo ensinar de ciências. Criar deslizamentos, linhas de fuga que vislumbre outras possibilidades para “ir sempre mais longe na desterritorialização... por força de sobriedade. Já que o vocabulário está dissecado, fazê-lo vibrar em intensidade” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p.29).

Sobre a segunda característica de uma literatura menor, Deleuze e Guattari destacam que o individual é ligado imediatamente à política. O individual se torna então mais necessário, indispensável, na medida em que outra história se agita nele (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 26). Nesse sentido, cada caso constitui uma singularidade, que envolve um ato de resistência.

Para os autores, há outra história que pulsa na literatura menor. No caso de Kafka são conflitos que são singulares e ao mesmo coletivo, pois envolve todo um povo, na medida em que um judeu de Praga escreve de uma maneira que subverte a literatura maior. Assim também, pensamos haver outras histórias pulsando em um currículo de ciências. E um currículo menor resulta de um ato político do professor na sala de aula, possibilita ver outras histórias, saberes outros que são silenciados.

Há muitas outras histórias que agitam o currículo de ciências e, um currículo menor cria outras possibilidades que emergem do currículo proposto pelas diretrizes. Nesse sentido, um currículo menor opera por atos de resistência, e cria outros currículos dentro dos Parâmetros, das Diretrizes Curriculares Nacionais. Nesse ato de criação, desterritorializa as Diretrizes do currículo maior.

se toda a educação é um ato político, no caso de uma educação menor isso é ainda mais evidente, por tratar-se de um empreendimento de revolta e de resistência. (...) A ramificação política da educação menor, ao agir no sentido de desterritorializar as diretrizes políticas da educação maior, é que abre espaço para que o educador militante possa exercer suas ações, que se circunscrevem num nível micropolítico. (GALLO, 2008, p.67-68).

O valor coletivo é a terceira característica que os autores trazem na literatura menor. Deleuze e Guattari destacam que em uma literatura menor, o individual dá espaço ao coletivo, nesse sentido, tudo adquire valor coletivo. Gallo (2008, p. 68) destaca que “na educação menor, não há possibilidade de atos solitários, isolados; toda a ação implicará muitos indivíduos. Toda singularização será, ao mesmo tempo, singularização coletiva”. Em uma sala de aula, em uma aula de ciências, portanto, não há saberes isolados, há agenciamentos coletivos. Um currículo de ciências se tece em meio a muitos encontros, desejos e intensões de estudantes e professores. Porém, o foco na mensuração dos resultados e a excessiva confiança nas “reformas curriculares” e orientações delas advindas, ignoram a coletividade, a singularidade, a problematização e experimentação, os processos criativos dos professores e estudantes no cotidiano escolar, nas aulas de ciências. Há uma intencionalidade no currículo que se mostra pelo desejo de controlar, de não deixar vazar, desejo de uno, contudo, o currículo pode ser pensado por sentidos múltiplos, como ressalta Paraíso.

Um currículo é um composto heterogêneo, constituído por matérias díspares e de naturezas distintas; por saberes diversos e com capacidades variadas; por sentidos múltiplos e com inúmeras possibilidades. Um currículo está

sempre cheio de ordenamentos, de linhas fixas, de corpos organizados, de identidades majoritárias. Porém um currículo, também, está sempre cheio de possibilidades de rompimento das linhas do ser; de contágios que podem nascer e se mover por caminhos insuspeitados; de construção de modos de vida que podem se desenvolver de formas particulares. Um currículo é um artefato com muitas possibilidades de diálogos com a vida; com diversas possibilidades de modos de vida, de povos e de seus desejos. É um artefato com um mundo a explorar. Afinal, mesmo sendo um espaço disciplinar, por excelência, muitas coisas podem acontecer em um currículo (PARAÍSO, 2009, p. 278).

Para Silva (1999) o currículo é um campo sujeito à disputa que é instituído por invenção e tem seu conteúdo como construção social. É compreendido através de uma análise das relações de poder que fizeram e fazem com que tenhamos uma definição determinada de currículo e não outra, que inclua determinados conhecimentos e não outros. Nesse sentido, entende-se o currículo como uma invenção, produzido a partir de questões que envolvem diferentes contextos sociais, históricos, culturais, políticos. Sua invenção/produção está diretamente relacionada aos seus efeitos na sala de aula.

Dessa maneira, pensar um currículo de ciências a partir de uma perspectiva minoritária envolve condições revolucionárias, pois, “menor não qualifica mais certas literaturas, mas as condições revolucionárias de toda a literatura no seio daquela que chamamos de grande (ou estabelecida)” (DELEUZE; GUATTARI, 1977, p. 28).

## 4 | CONSIDERAÇÕES

Pensar um currículo de Ciências por meio do conceito de minoração abordado por Deleuze e Guattari, como desterritorialização, resistência, ato político e coletivo, implica olhá-lo pelo jogo do devir, pode permitir outros movimentos no ensino de ciências, pois a educação menor cria trincheiras a partir das quais se promove uma política do cotidiano, das relações diretas entre os indivíduos, que por sua vez exercem efeitos sobre as macro relações sociais.

Pensamos as aulas de ciências como processos criativos que compõem encontros de multiplicidades. Apostamos na potência das linhas menores no currículo de ciências. Como ato político, um currículo “menor”, seria um currículo que permite atravessamentos, não comportando mais sentido único em relação a conteúdos, metodologias, avaliação, torna-se um campo de contingências. Nele não há mais fronteiras, muros, mas dobras movediças, de sentidos múltiplos.

Entende-se que um currículo de Ciências *menor* caracteriza-se por sua potência de desterritorialização dos saberes majoritários, pela criação por meio das vidas, desejos, saberes ribeirinhos marginalizados pela escola, em uma conexão do individual com o político, como ato político e ressalta-se que as práticas minoritárias aqui abordadas, não têm nenhuma ligação com o que seja pequeno, inferior, vulgar, ao contrário, nelas são

possíveis as potências menores das existências, são possíveis que a multiplicidade seja visível, experimentada como um ato de direito, de ética e de política.

## REFERÊNCIAS

AMORIM, Antônio C. R de. ROMAGUERA, Alda Regina Tognini. **Currículo: linhas em suspensão**. In. FERRAÇO, C. E. et. al. (Org.). Diferentes perspectivas de currículo na atualidade. Petrópolis, RJ: De Petrus: NUPEC/UFES, 2015.

CARVALHO, J. M. RANGEL, I. S. **Currículos, multidão e políticas de narratividade**. In. FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ; DP et alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

CARVALHO, Janete Magalhães. **O cotidiano escolar como comunidade de afetos**. Brasília: CNPq/ Petrópolis: DP et Alii, 2009.

CORREA, E. M. Currículo e ensino de ciências: entre linhas, saberes e diferença. Dissertação de Mestrado. Programa de Pós-Graduação em Educação em Ciências e Matemáticas/UFPA. Belém-Pa, 2013.

DELEUZE, G e GUATTARI, F. **Kafka : por uma literatura menor**. Rio de Janeiro: Imago, 1977.  
DELEUZE, G e PARNET, C. Diálogos. São Paulo: Editora Escuta, 1998.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.I. São Paulo, Ed. 34. 1995.

DELEUZE, Gilles & GUATTARI, Félix. **Mil platôs: capitalismo e esquizofrenia**. Vol.4. São Paulo, Ed. 34. 1997.

DELEUZE, G. **Conversações**. Tradução de Peter Pál Pelbart-são Paulo: Ed. 34, 2010.FOUCAULT, M. Microfísica do Poder. Organização e tradução Roberto Machado. Rio de Janeiro: 2011.

GALLO, S. **Deleuze & Educação**. 2. ed. Belo Horizonte: autêntica,2008.

GALLO, S. **Do currículo como máquina de subjetivação**. In. FERRAÇO, Carlos Eduardo. CARVALHO, Janete Magalhães (Org.). Currículos, pesquisas, conhecimentos e produção de subjetividades. Petrópolis, RJ; DPet alii; Vitória, ES: Nupec/Ufes, 2013.

GAUTHIER, C. Esquizoanálise do currículo. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 27, n. 2 p.143-155, jul./dez. 2002.

KROEF, Ada Beatriz Gallicchio. Interceptando currículos: produzindo novas Subjetividades. **Educação e realidade**. Jan/jul 2001.

PARÁISO, Marlucy Alves. Currículo, desejo e experiência. **Educação e Realidade**, Porto Alegre, v. 34, n. 2, p. 277-293, maio/ago. 2009.

PARÁISO, Marlucy Alves. Diferença no currículo. **Cad. de Pesquisa**. Ago 2010, vol.40, no.140, p.587-604.SARAMAGO, J. O conto da Ilha desconhecida. São Paulo: Companhia das Letras, 1998.

# CAPÍTULO 7

## DO VALOR/ALUNO/ANO AO CUSTO-ALUNO-QUALIDADE (CAC) E CUSTO-QUALIDADE-INICIAL: O CONTROLE SOCIAL NA CONSOLIDAÇÃO DOS FUNDOS CONSTITUCIONAIS COMO POLÍTICA DE ESTADO (1998-2021)

*Data de aceite: 01/05/2021*

### **Wellington Ferreira de Jesus**

Doutor em Educação pela UFG, Mestre em Educação pela UCB, Graduado e Licenciado em História pela USP

**RESUMO:** O presente trabalho, um estudo exploratório, tem como referência uma pesquisa em fontes documentais como Documentos do Executivo e do Legislativo, Propostas de Emendas e Emendas Constitucionais, a LDB, a legislação pertinente ao Fundef e ao Fundeb, bem como, a literatura que discute o tema, objetivou refletir a perspectiva de participação social e efetivação de uma Política de Estado para o setor educacional, a partir da instituição dos Fundos Constitucionais para o financiamento da Educação Básica brasileira no transcurso histórico da segunda metade da década de 1990 e início do século XXI. A política de fundos fomentou o debate no campo do financiamento da educação, na medida em que possibilitou um debate amplo que discute: a problemática dos recursos; a participação social no controle e no acompanhamento; a ação do MP e de órgãos, como a CGU e os TCs; o fomento da pesquisa e participação das universidades, tanto no levantamento de estudos de impacto, quanto na perspectiva da capacitação e do aperfeiçoamento do magistério, além de consolidar a importância da gestão democrática e dos conselhos escolares.

**PALAVRAS - CHAVE:** Financiamento da Educação Básica; Fundef; Fundeb; CAQ; CAQi

**ABSTRACT:** The present study, exploratory in nature, uses as sources of reference various documents such as Legislative and Executive Documents, Amendments Proposals and Constitutional Amendments, the LDB, the relevant Fundef Fundeb legislation, as well as literature that discusses the subject, aims to analyze the perspective of social participation and implementation of a State Policy for education starting from the creation of the Constitutional Funds for the financing of basic education in Brazil throughout the historical timeline of the second half of the 1990s and beginning of the 21st century. The funds policy fostered debate in the field of education funding, insofar as possible to discuss a wide debate: the issue of resources, social participation in the control and monitoring; the action of MP and organs, such as CGU and CT, the promotion of research and participation of universities, both in the survey of impact studies, and in view of training and improvement of teaching, besides consolidating the importance of democratic management and school board.

**KEYWORDS:** Financing of Basic Education; Fundef; Fundeb; CAQ; CAQi.

### **INTRODUÇÃO**

No contexto dos desdobramentos históricos do financiamento, a educação, no Brasil, assume um caráter de significação e centralidade, a partir da segunda metade da

década de 1990, com a instituição de fundos destinados à manutenção e ao desenvolvimento do ensino fundamental e, posteriormente, abarcando toda a educação básica. Esse processo foi permeado de contradições, avanços, limitações e, especialmente, de forma mais significativa, possibilitaram a participação da sociedade civil organizada, tanto nos debates quanto na elaboração e no desenvolvimento do processo.

A instituição da política de fundos para o financiamento da Educação Básica trouxe à tona um conjunto de: estudos; pesquisas; debates; levantamentos de resultados e impacto; discussões sobre o regime de colaboração entre os entes federativos e a sua real efetivação, e expuseram as ações dos governos no sentido do não cumprimento da vinculação constitucional, da má utilização dos recursos públicos e da dimensão do significado do direito à educação, como uma garantia e uma conquista da cidadania, entre outros. Em outras palavras,

[...] os fundos, como o Fundef ou o Fundeb [...] forçam a discussão conjunta entre a União, os Estados e os Municípios sobre quais são os valores considerados suficientes, necessários e/ou possíveis de serem investidos em educação. Essas discussões, em si mesmas, são democratizadoras, pois temos melhores condições de saber como funcionam os mecanismos de captação, distribuição e gasto dos recursos educacionais. (GIL; ARELARO, 2006, p.76).

Sob esse prisma, a política de fundos complexificou o debate no campo do financiamento da educação, na medida em que possibilitou um debate amplo que discute: a problemática dos recursos; a participação social no controle e no acompanhamento; a ação do Ministério Público (MP) e de órgãos, como a Controladoria Geral da União (CGU), o Poder Legislativo Federal, os Tribunais de Conta (TCs); o fomento da pesquisa e participação das universidades, tanto no levantamento de estudos de impacto, quanto na perspectiva da capacitação e do aperfeiçoamento do magistério, além de consolidar a importância da gestão democrática e dos conselhos escolares.

O presente trabalho, um estudo exploratório, tendo por uma referência uma pesquisa em fontes documentais tais como os Documentos do Executivo e do Legislativo, a Constituição Federal de 1988 (CF), Propostas de Emendas (PEC) e Emendas Constitucionais (EC), a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), o Plano Nacional de Educação (PNE), legislação pertinente ao Fundef (BRASIL, 1996) e ao Fundeb (BRASIL, 2007, 2008, 2020), bem como, a literatura que discute o tema, objetivou refletir a perspectiva de participação social e efetivação de uma Política de Estado para o setor educacional, a partir da instituição dos Fundos Constitucionais para o financiamento da Educação Básica brasileira no transcurso histórico da segunda metade da década de 1990 e das primeiras décadas do século XXI. Nesse sentido, aqui se entende Política de Estado como as políticas “que envolvem mais de uma agência do Estado, passando em geral pelo Parlamento ou por instancias diversas de discussão, resultando em mudanças de



outras normas ou disposições preexistentes, com incidência em setores mais amplos da sociedade” (OLIVEIRA, 2011, p. 329).

Como conclusão observa-se que o período de disputas que com as disputas que resultaram na aprovação EC 108/2020 regulamentada pela Lei 14113, de 25 de dezembro de 2020 que regulamentou o novo Fundeb, a manutenção do Conselho de Acompanhamento e Controle Social (CACCS) bem como a incorporação do Custo-Aluno-Qualidade (CAC) concederam *status* de política de Estado ao financiamento da educação básica brasileira (Wilhelms, 2018; Consed, 2020, Fineduca, 2020; CNT, 2020).

## **O FUNDEF : A “EXPANSÃO ENCOLHIDA” E O VALOR/ALUNO/ANO**

Ao refletir sobre o papel da política de fundos no contexto do financiamento à Educação Básica no Brasil, situando-a na perspectiva dos avanços por ela constituídos, é preciso compreender qualquer pesquisa, estudo ou análise sobre a atual política de fundo para o financiamento da educação básica deve ter como referência imediata uma análise sobre a instituição do “Valor/aluno/ano”, o CAQ e o custo-aluno-qualidade-inicial (CAQI), como referências de construção de uma política de Estado de financiamento ao nível básico no Brasil.

Destaca-se, nesse sentido, a dimensão de uma “expansão encolhida”, no caso do Fundef, criado em 1996, durante a gestão do presidente Fernando Henrique Cardoso (1995-2002). Em outras palavras, o fundo era integrante de uma política social focalizada.

Foi objeto da Lei nº 9.424/1996 o estabelecimento do valor mínimo anual por aluno, que deveria ser fixado por ato do presidente, exceto no ano de 1997. Conforme o art. 6º, no parágrafo 1º, o valor não poderia ser inferior à razão entre a previsão de receita do Fundef e o número de matrículas do ano anterior, acrescido das novas matrículas, conforme o censo educacional.

Para considerar a perspectiva e as contradições do valor/aluno/ano, deve-se buscar o seu significado e de que forma ele se coloca no contexto da subvinculação. A definição de valor/aluno/ano considera a existência de uma

1-Despesa anual por aluno, ou seja, medida de caráter não-financeiro dos recursos ou ‘inputs’ educacionais. 2. Custo por aluno, por ano, relacionado a um nível determinado de ensino. Consegue-se dividindo as despesas totais do nível específico de ensino de um determinado ano, pelo número de alunos do mesmo nível e ano. 3. Pode compreender o orçamento-aluno - disponibilidade orçamentária por aluno; o custo-benefício - investimentos em níveis e modalidades educacionais que conseguem maiores taxas de retorno econômico - e o custo-qualidade que envolve critérios objetivos e subjetivos de aferição de desempenho, além de avaliações que abrangem a dinâmica das necessidades do sistema (INEP, 2005, p. 2).

No estabelecimento do valor-aluno-ano, o principal parâmetro utilizado constituiu-se das estimativas de recursos de impostos disponíveis, considerando a vinculação e

os fundos constitucionalmente estabelecidos. Assim, a prioridade está condicionada aos recursos orçamentários, e não às necessidades do setor educacional.

Dessa forma, não existia uma efetiva participação da sociedade na construção dos referenciais, na discussão orçamentária e mesmo na definição do valor/aluno/ano. Cabia ao Governo Federal tomar as decisões e deliberações a partir de critérios estabelecidos pelo próprio Executivo, tendo sempre como referência a posição da “equipe econômica”.

Contudo, ainda no contexto do desenvolvimento e das contradições do Fundef, estudos e pesquisas propuseram outra alternativa: a instituição do conceito de custo-aluno<sup>1</sup> e do CAQ. Tendo por referência tanto a legislação educacional brasileira quanto o disposto na Constituição Federal de 1988, a criação do CAQ tem como ponto de partida o

[...] levantamento dos indicadores da qualidade do ensino e do conseqüente dimensionamento dos seus custos, com intuito de avaliar, a partir daí, a necessidade de recursos financeiros para a educação, seja em termos de montante global, seja de prioridades e proporcionalidade na sua alocação (...). Não há dúvida que estas disposições [Constitucionais, LDB] encaminham para uma concepção de custo por aluno mais abrangente do que um valor mínimo por aluno, calculado a partir da razão entre a previsão de receitas e a matrícula (LUCE; FARENZENA, 1999, p. 71-72).

Dessa maneira, o conceito de CAQ desenvolveu-se a partir de um amplo debate sobre os padrões de financiamento, a qualidade do ensino e parte da ideia central sobre qual o recurso gasto por aluno para se ter um ensino de qualidade (MONLEVADE, 1997, 1998; LUCE, FARENZENA, 1999, VELOSO, 2001; VERHINE, 2005; VERHINE; MAGALHÃES, 2006; ARELARO, 2006; BACIC, 2004; SOUZA JUNIOR, 2008; PINTO, 1999, 2000, 2002; GOMES, 1997; DAVIES, 2001; FARENZENA, 2003). A elaboração do CAQ envolveu uma ampla participação que, em coerência com a legislação vigente, buscou definir os insumos que deveriam compor uma escola com padrões básicos de qualidade. (PINTO; CARREIRA, 2007)

A Lei nº. 9.424/1996 sinalizou como critério para o estabelecimento do custo/aluno as matrículas no ensino fundamental. Segundo Pinto (2000, p. 106), esse critério significava o “ponto chave do Fundef”, pois a União poderia fixar percentuais mínimos que resultassem no avanço da complementação da capacidade dos recursos dos Estados.

No entanto, as avaliações sobre o valor anual aluno/ano, complementação do Fundef (MONLEVADE; FERREIRA 1998; DAVIES, 2001, 2002, 2008; RAMOS 2003; MELCHIOR, 1997; MACHADO 2000; PINTO, 2002), convergiram no sentido de que as verbas não eram suficientes para suprir o valor estabelecido.

---

1 O conceito de custo-aluno pode ser considerado como fruto direto da Campanha Nacional em Defesa da Educação.

## O FUNDEB: DA “ESPERANÇA AO MEDO?” E A CONSOLIDAÇÃO DE UMA POLÍTICA DE ESTADO PARA O FINANCIAMENTO DA EDUCAÇÃO BÁSICA BRASILEIRA (2003-2021)

No desenvolvimento da campanha eleitoral que levou o candidato Luís Ignácio Lula da Silva à Presidência da República, especialmente durante o segundo turno, ganhou destaque a frase “a esperança venceu o medo”<sup>2</sup>. Esta foi pronunciada por Lula em meio a um clima de tensão, acusações e propagandas que demonstravam a possibilidade de uma crise e catástrofe geral no país, no caso de uma eventual vitória do referido candidato. A dialética da “esperança frente ao medo” absorveu a temática de uma campanha em que as críticas ao modelo vigente eram feitas de maneira genérica e encaminhavam no sentido de uma continuidade. De certa forma, essa “dialética” se apresentou, embora no sentido inverso, ou seja, “da esperança ao medo” no sentido do financiamento a educação brasileira, sobretudo no caso da Educação Básica, com o Fundeb.

Estruturalmente, o Fundeb manteve diversos aspectos característicos de seu antecessor, o Fundef, caracterizando-se como um fundo contábil de âmbito estadual, com a abrangência em todos os Estados brasileiros, incluindo o Distrito Federal. No âmbito de cada Estado, o Fundeb reúne os governos em nível estadual e municipal. Conforme Callegari (2009a, p. 63-64), “Instituído em modelagem única, o FUNDEB é singular, Estado a Estado e no Distrito Federal: os vinte e sete FUNDEBs implantados não se correlacionam, nem interagem entre si”. Dessa forma, por não se constituir como um fundo da União, e nem mesmo um fundo estadual, tem sua interligação em nível nacional e estadual limitado às regras de funcionamento, bem como à sua finalidade.

No desenvolvimento do percurso legislativo, que resultou na criação do Fundeb, destaca-se como uma das mais significativas referências a PEC nº 112/1999, que propunha, a partir dos avanços experimentados pelo Fundef, uma nova redistribuição de recursos, o caráter de vinculação receita/ matrícula, a perspectiva da descentralização, a possibilidade de um controle social de recursos mais eficiente, entre outros aspectos. Tais considerações se apresentavam consensualmente superiores ao estado anterior, no qual predominava uma autonomia ou regulação dos entes federativos com relação aos recursos destinados ao setor educacional, resultando em uma situação de abusos e descontrole e utilização ilegal das verbas públicas.

O §2º, do art. 4º, bem como o art. 7º da Lei nº 11.494/1996 estabelecem uma relação intrínseca entre o valor aluno/ano e a garantia de “padrões de qualidade” na educação básica. A definição de qualidade da educação, objeto de estudos e pesquisas recentes, é que se trata de um fenômeno complexo, abrangente, e que envolve múltiplas dimensões, não podendo ser apreendido apenas por um reconhecimento da variedade e das quantidades mínimas de ‘insumos’ [grifo dos autores] considerados indispensáveis ao

2 Destaca-se um momento dessa tensão quando uma atriz muito conhecida nos meios da televisão brasileira na década de 1970 como “a namoradinha do Brasil”, que encabeçava a propaganda eleitoral afirmou sentir muito medo de uma possível vitória do candidato Lula com relação a uma violenta desordem que se abateria sobre o país.

desenvolvimento do processo de ensino aprendizagem” (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 9); contudo, não se pode negligenciá-los.

Segundo Pinto e Carreira (2007), como um conceito construído histórica e socialmente, a qualidade na educação pública brasileira ou a sua ausência foram objetos de preocupação de estudos desde o século XIX. De certa forma, pode-se afirmar que, em síntese, predominou entre a construção da instrução pública no Brasil, no período monárquico, até o final da década de 1970, durante a ditadura militar, a concepção de educação elitista ou da “qualidade para poucos” (PINTO; CARREIRA, 2007, p. 20). A partir dos anos de 1980 do final do século passado, a visão de qualidade na educação deslocou-se para a ideia de gestão eficiente, ou seja, associar os indicadores de rendimento e eficiência, garantindo o acesso e a permanência.

A partir do final dos anos de 1980 e, sobretudo, na década de 1990, integrante do processo de discussão do compromisso “educação para todos”, bem como das reformas educacionais, a concepção de qualidade na educação passou a incorporar

[...] a relação entre os recursos materiais e humanos, bem como a partir da relação que ocorre na escola e na sala de aula, ou seja, os processos de ensino-aprendizagem, os currículos, as expectativas de aprendizagem com relação à aprendizagem das crianças, etc. (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 9).

No Brasil, o cerne da discussão sobre a qualidade na educação teve por marco jurídico-institucional a Constituição de 1988. O art. 206, inciso VI determina a “garantia do padrão de qualidade” para a educação; o art. 211, § 1º dispõe a garantia de “equalização de oportunidades educacionais e padrão mínimo de qualidade do ensino”, tendo como referência a assistência técnica e financeira da União aos governos subnacionais; o art. 214, inciso III, ao determinar a existência do Plano Decenal de Educação, afirma que se objetiva a “melhoria da qualidade do ensino” (BRASIL, CONSTITUIÇÃO FEDERAL DE 1988). A Lei nº 9.394/1996, no art. 3º, propõe a “garantia de padrão de qualidade” como princípio do ensino e a define no art. 4º, inciso IX: “variedade e quantidade mínimas por aluno, de insumos indispensáveis ao desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem”. No seu art. 70, inciso IV, faz referência à qualidade. Além disso, nos arts. 71 e 72 destaca-se o regime de colaboração destacando o estabelecimento de “padrão mínimo de oportunidades educacionais para o ensino fundamental, baseado no cálculo do custo mínimo por aluno, capaz de assegurar ensino de qualidade”; já nos artigos 74 e 75, estabelece que a suplementação da União se fará de forma a suprir a capacidade de atendimento de cada ente federado, referente à oferta do ensino dentro de um padrão mínimo de qualidade definido nacionalmente<sup>3</sup>. (BRASIL, LEI Nº 9.394, DE 1996).

A partir de 2015 ocorreu o início das disputas para a construção do novo Fundeb, um

---

3 Cabe o registro de que, passada quase uma década e meia da aprovação da LDB, essa garantia de “padrões de qualidade” ainda requer regulamentação.

Fundeb permanente e consolidado como uma política de Estado para o financiamento da educação básica brasileira. Neste sentido, foram decisivas as contribuições da Campanha Nacional pelo Direito à Educação e participação da Associação Nacional dos Pesquisadores em Financiamento da Educação (Fineduca), além de instituições de pesquisa como a Associação Nacional de Pesquisa em Educação (Anped), da Associação Nacional de Política e Administração da Educação (Anpae), Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) entre outras.

O resultado de debates na Comissão de Educação da Câmara Federal e mais a participação da sociedade organizada foi a PEC 15/2015 de autoria da deputada profa. Dorinha Seabra. A PEC 15/15 dispunha sobre o Fundeb permanente, carinhosamente denominado de “novo Fundeb”. Além da manutenção das conquistas e avanços do texto original da lei do Fundeb, a PEC 15/15 abria espaço para a consolidação do CAC e, por extensão do CAQi, no financiamento da educação básica brasileira.

O texto final da EC 108/2020, regulamentada pela lei 14.113/2020, manteve e garantiu o Fundeb “permanente” e incorporou o CAC como metodologia de contabilidade nos valores a serem utilizados como o parâmetro para o financiamento. Além dos conceitos de Valor Aluno Ano Final (VAAF) e Valor Aluno Ano Total (VAAT) com uma preocupação com a qualidade da educação básica (TANNO, 2020).

## **DO CAQ AO CAQI: A PARTICIPAÇÃO DA SOCIEDADE**

Analisando a legislação educacional brasileira de 1988 até o ano de 2006, é possível identificar a existência de um “[...] quadro normativo que, embora ainda permeado de ambiguidades, fornece elementos para que se saia do padrão de recurso disponível” (PINTO, 2006a, p. 87). E, ainda, que se estabeleça um CAQ que se situe muito além do privilégio técnico ou dos sacrifícios dos orçamentos, portanto, além dos valores aluno/mês estipulados pelo Fundef e do Fundeb.

Porém, é preciso considerar que, no contexto das reformas e dos ajustes estruturais que caracterizaram a década de 1990, o sentido de qualidade na educação acompanhou a proposta da “eficiência”, ou seja, a consecução de muitas metas com poucos recursos (PINTO; CARREIRA, 2007). Dentro da lógica da competição do mercado, os testes e avaliações padronizadas assumem centralidade, objetivando estimular a competição entre escolas e os resultados como o produto obtido pelo “cliente”, mesmo que não se considerassem a diversidade e a heterogeneidade do país, da região, das redes públicas e, em particular, dos próprios alunos.

Essa visão de qualidade da educação aliada ao estabelecimento de testes padronizados de avaliação e constante das propostas de organismos multilaterais,

os documentos da Comissão Econômica para América Latina e Caribe (Cepal), ao abordarem a questão da qualidade da educação, enfatizam a necessidade do desenvolvimento de ferramentas e diagnósticos por meio de provas ou outros instrumentos de aferição da qualidade. Segundo a Cepal, a avaliação é fundamental para o monitoramento das políticas e para orientar as intervenções no campo educativo (DOURADO, OLIVEIRA, SANTOS, 2007, p. 12).

De maneira geral, constituiu-se uma espécie de transposição das leis de mercado ao campo da educação que caracterizou as reformas da década de 1990, que foram, inicialmente, negligenciadas por setores de representação das organizações e lideranças populares que

[...] rejeitaram a pauta da qualidade, afirmando se tratar de um debate neoliberal. Porém, num segundo momento, esse tema começou a aparecer na agenda da garantia dos direitos. No final da década de 1990, o debate qualidade *versus* equidade ganha força com o nome de “qualidade social”. Preconiza-se que não há qualidade baseada em critérios democráticos que represente exclusão (10% vão ficar dentro e 90% vão ficar fora?) (PINTO; CARREIRA, 2007, p. 21).

Dessa forma, é preciso entender que o conceito, quando se reflete sobre qualidade social, só se define a partir de uma inter-relação e articulação entre diversos sujeitos e processos envolvidos com a perspectiva de uma democratização da sociedade.

Contribuiu para constituir os padrões mínimos necessários a uma escola de qualidade, compreender que

[...] muito além da sala de aula, espera-se que as escolas contemporâneas garantam aos alunos acesso a determinadas facilidades que contribuam para sua formação. A existência de bibliotecas, salas de informática com acesso à internet, quadras de esporte, entre outros fatores, além de estimular a frequência dos alunos, contribui para uma formação mais completa e eficaz. (CAMPOS; CRUZ, 2009, p. 384).

Estabelecer os padrões mínimos de qualidade de ensino, considerando as quantidades mínimas por aluno-ano, e de insumos imprescindíveis ao processo de ensino-aprendizagem conduzem para concretizar as condições de realização do trabalho pedagógico e nas condições das escolas, da gestão escolar, da realidade socioeconômica dos alunos e profissionais de educação. É revelador que estudos sobre a

[...] qualidade da Educação revelam, também, que uma educação de qualidade, ou melhor, uma escola eficaz é resultado de uma construção de sujeitos engajados pedagógica, técnica e politicamente no processo educativo, em que pesem, muitas vezes, as condições objetivas de ensino, as desigualdades socioeconômicas e culturais dos alunos, a desvalorização profissional e a possibilidade limitada de atualização permanente dos profissionais da educação. Isso significa dizer que não só os fatores e os insumos indispensáveis sejam determinantes, mas que os trabalhadores em educação (juntamente com os alunos e pais), quando participantes ativos, são

de fundamental importância para a produção de uma escola de qualidade ou que apresente resultados positivos em termos de aprendizagem (DOURADO; OLIVEIRA; SANTOS, 2007, p. 11).

Ao refletir sobre a qualidade na educação, entende-se que esta se fundamenta no conceito de “qualidade social”, pois possibilita: o respeito ao Estado de Direito; a democratização das relações político-sociais; entender que as desigualdades regionais, sociais e educacionais estão inseridas no próprio contexto de contradições históricas do Brasil; permitir a participação na gestão, e interligar quantidade e garantia de sucesso. No entanto, é no campo do financiamento à educação que a concepção de qualidade democrática tem sua amplitude revelada ao exigir “[...] investimentos financeiros de longo prazo [...]” (PINTO; CARREIRA, 2007, p. 24) e reconhecer as necessidades e diversidades que caracterizam o país. Estes são os padrões necessários para se pensar em um CAQ na perspectiva da qualidade social.

Nesse sentido, o CAQ pode ser definido como o custo potencial de um aluno da educação básica durante o período de um ano, recebendo um ensino de qualidade. O CAQ deve objetivar que a “educação básica pública adquira e se realize com base em um padrão mínimo de qualidade” (CONAE, 2010, p. 104), funcionando como “uma alternativa ao atual desequilíbrio regional e à oferta de **educação básica** pública” (*Ibidem*, grifos do original).

Os indicadores de qualidade e dos custos em educação estão interligados e vinculam-se diretamente “[...] aos projetos de educação e de sociedade a que se aspira [...]” (LUCE; FARENZENA, 1999, p. 74). Não se pode subestimar o respeito ao regime de colaboração entre os entes federativos no estabelecimento do CAQ, na medida em que estão diretamente ligados à capacidade de atendimento, à arrecadação tributária dos estados e municípios e à ação supletiva e redistributiva da União.

Considerando a perspectiva dos fundos constitucionais, pode-se observar que a EC nº 14/1996 “[...] ensaiou a introdução de uma concepção de custo-qualidade, ao prever o ajuste progressivo, no prazo de cinco anos (2001) das contribuições dos entes federados ao fundo, de modo a garantir um valor, por aluno” (MARTINS 2006, p. 62). Trata-se do CAQ, correspondente a um padrão mínimo de qualidade do ensino, definido nacionalmente; no entanto, o dispositivo que instituiu o CAQ foi ignorado pela gestão FHC.

Castro (2006), ao analisar as contradições e limitações da passagem do Fundef ao Fundeb, apresentou a perspectiva dos orçamentos, a preocupação com a manutenção do ajuste fiscal e do superávit primário como entraves que impediram de priorizar ou até mesmo estabelecer o CAQ. Nesse sentido, pode-se considerar que, com relação ao Fundef,

[...] diminuiu a diferença custo/aluno, principalmente no âmbito estadual, mas não convergiu para um custo/aluno/qualidade, previsto na lei, até porque o Ministério da Educação também não nos diz quanto é o custo/aluno/qualidade hoje: não sabemos. [...] A questão do custo/aluno/qualidade é: ao se fixar valor muito alto, se tem um problema orçamentário, pois a Fazenda [Ministério da Fazenda] acaba não nos financiando. Em geral, o grande debate sempre

desemboca na Fazenda, ou seja, significa aplicar mais ou menos recursos para a educação. O custo/aluno é isso (CASTRO, 2006, p. 22).

Monlevade e Friedmann (2006) consideraram que cabe à União estabelecer estes CAQ, e que sejam

[...] diferenciados por etapa e modalidade de ensino, uma vez que os insumos em cada processo são diferentes e de custos igualmente distintos. É óbvio, por exemplo, que o CAQ de uma creche onde a criança fica 10 horas por dia e a professora cuida de grupos menores, será maior que de uma escola fundamental onde um professor trabalha numa classe de 30 alunos, somente 4 horas diárias. O valor de cada CAQ, em tese, deve derivar de um estudo dos componentes ou insumos que garantem a qualidade do ensino-aprendizagem, à luz dos preços médios vigentes no mercado. Entretanto, ele não pode estar desatrelado da potencialidade de financiamento de cada Estado. Daí a expressão padrão mínimo de qualidade (MOLEVADE; FRIEDMANN, p. 121-122).

Entretanto, no Fundeb, não foram definidos os critérios de cálculo referentes à complementação da União em relação às séries iniciais do ensino fundamental. Não está claro se os valores fixados não se baseiam na proposta do CAQ de cada nível e modalidade da educação básica, que constava na PEC nº 112/1999 (DAVIES, 2008). O disposto na Lei nº 11.494/2007 utiliza um critério contábil, segundo o §1º do art. 4º, na complementação da União, embora o art. 10, ao estabelecer pesos diferenciados para as matrículas, utilize um critério pedagógico. Davies (2008) afirma que, tanto o §2º do art. 10, quanto o art. 13 retomam a lógica financeira em prejuízo da ideia de qualidade, com o referencial centrado na dimensão pedagógica. Davies (2008, p. 46) argumenta que a indefinição dos critérios que estabelecem o CAQ, no Fundeb, resultam do “maior peso da chamada ‘equipe econômica’ (os gerentes do superávit primário)”.

A problemática da definição do CAQ, a partir de critérios pedagógicos, é significativamente reforçada quando se observa a disparidade regional e intrarregional do Brasil. Campos e Cruz (2009) observaram, em pesquisa sobre o impacto do Fundeb, na rede municipal do Rio de Janeiro, que essa disparidade se apresenta também entre o ensino médio e fundamental, pois

[...] o primeiro apresenta uma oferta de infraestrutura complementar muito mais notável. Ainda que apresente um número bem menor de alunos, o que pode facilitar a oferta de infraestrutura, o desempenho do ensino médio tem superado o desempenho do ensino fundamental em todas as análises já apresentadas. Resta saber se, dada a expansão no número de alunos prevista para a modalidade com a implementação do Fundeb, a oferta de infraestrutura complementar para a maior parte dos alunos de ensino médio público permanecerá sendo assistida. Além disso, é importante investigar as

Considerando a polissemia e a natureza histórico-social de conceitos como qualidade, educação e, como tal, qualidade na educação, em geral antagônicas e sob a



perspectiva de quem controla o poder, compreende-se essa indefinição ou “ausência de critérios claros” no que tange ao CAQ (PINTO; CARREIRA, 2007; DAVIES, 2008), o que contribuiu para desenvolver a ideia de um custo-aluno-qualidade-inicial, CAQI. (PINTO; CARREIRA, 2007).

Considerando o fato de que os padrões ou critérios que determinam o conceito de qualidade são dinâmicos e se modificam historicamente no processo de construção do CAQ, nasceu a ideia de estabelecer um ponto de partida, um padrão mínimo assegurado a todas as escolas do Brasil. É, portanto, dos debates que originaram o CAQ que surgiu o conceito de CAQI. (PINTO; CARREIRA, 2007).

Criado em 2006 como fruto de debates, conferências, estudos, pesquisas e oficinas da Campanha Nacional Pelo Direito à Educação<sup>4</sup>, o CAQI está alicerçado em três colunas principais: implantar o piso para os professores; melhorar a infraestrutura das escolas, e garantir um mínimo de alunos por sala de aula. Conforme Pinto e Carreira (2007, p. 79), quatro são os fatores que impactam diretamente o CAQI: “tamanho da escola/creche; jornada dos alunos e das alunas (crianças no caso da educação infantil); relação alunos/crianças-turma ou alunos/crianças-professor; e o salário das e dos profissionais da educação”.

Na perspectiva da qualidade almejada pela Campanha Nacional Pelo Direito à Educação, o CAQI é um indicador dinâmico e cresce à medida que melhora a qualidade da educação exigida pela população. São utilizados como referência os insumos indispensáveis ao desenvolvimento dos processos de ensino e aprendizagem e há uma diferenciação conforme níveis, etapas e modalidades. O CAQI amplia a ideia de valorização para todos os profissionais da educação, bem como considera os parâmetros de infraestrutura e qualificação docente.

Conforme estimativas de Pinto e Carreira (2007), o impacto financeiro do CAQI na rede pública em 2005 demandaria um aporte inicial de aproximadamente 1% do PIB, “[...] índice sem dúvida elevado, mas absolutamente de acordo com as disponibilidades do País” (2007, p. 112).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Considera-se que a proposta de estabelecimento do valor/aluno/ano, predominante no Fundef e com reflexos na constituição do Fundeb, se ajusta mais a uma visão de controle do Governo e, de forma particular, da “área econômica” sobre as demandas e decisões da sociedade no que tange às políticas públicas e sociais, especialmente a educação.

O CAQ representou uma passagem para a consolidação de uma outra realidade,

---

4 Criada em 1999, a Campanha Nacional Pelo Direito à Educação se define como “[...] rede social que articula mais de 200 entidades de todo o Brasil, incluindo sindicatos, movimentos sociais, organizações não-governamentais, universidades, grupos estudantis, juvenis e comunitários e muitas outras pessoas que acreditam que um país cidadão somente se faz com uma educação pública de qualidade.. É a articulação mais plural e ampla no campo da Educação Básica” (CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL, 2009).

mas ainda mantendo vínculos com efetividade de uma política de governo em detrimento de uma política de Estado para a educação brasileira. A construção do CAQI representa uma possibilidade de ruptura, não apenas no sentido das prioridades e da alocação de recursos, mas, entre outros aspectos, pelo caráter de efetiva participação social.

Pode-se considerar que o CAQI nacional funcionaria somente como um parâmetro mínimo, no sentido de que nenhuma administração municipal invista um menor percentual de recursos na educação quando comparada aos investimentos da União. (PINTO; CARREIRA, 2006)

O Documento Final da CONAE (2010), ao considerar a relevância do CAQ, propôs as bases estruturais para definir o CAQI, ao reafirmar a necessidade de um amplo debate em torno de questões, como: a remuneração adequada e a formação continuada dos profissionais de educação, os insumos necessários à aprendizagem dos alunos, a observância das desigualdades regionais e locais, resultando na prioridade às escolas “com menos acessos a esses recursos” (CONAE, 2010, p. 106). Nesse sentido, cabe ressaltar o significado da Resolução nº 8/2010, do CNE, aprovada em 5 de maio, que representou um avanço significativo e, ao mesmo, sintetiza o resultado significativo desse processo histórico, ainda em construção, dos fundos constitucionais de financiamento da educação básica, inseridos na dinâmica do financiamento a esta educação no Brasil<sup>5</sup>. Todavia, considerados os limites e possibilidades da dinâmica histórica do financiamento à educação, particularmente, a Educação Básica, cabe registrar que, até o final do primeiro semestre de 2011, não foi homologada pelo MEC a Resolução nº de 8/2010, do CNE. O PNE (2014-2024) também consagrou o CAQ como fator de referência no financiamento da educação no Brasil, sobretudo da educação básica.

Ao incorporar o CAQ e, por extensão, o CAQi na metodologia dos valores para o financiamento a educação básica a EC 108/2020 consolidou, no Fundeb, uma política de Estado para a educação brasileira, possivelmente, a primeira política de Estado da Educação Nacional desde formação do Estado brasileiro. Contudo, em que pese os avanços de mais de uma década de estudos, pesquisas e lutas no campo político e educacional ainda se faz necessário avançar. A redução e eliminação das desigualdades educacionais bem como a consolidação de uma qualidade socialmente referenciada são elementos que permanecem, com toda a urgência necessária, na ordem do dia da educação básica brasileira.

---

5 Em 5 de maio de 2010, o CNE aprovou a resolução 8/2010 que normatiza os padrões mínimos de qualidade da educação básica. Conforme a resolução aprovada, foram determinados os percentuais do PIB per capita, anualmente corrigidos em cada etapa da educação básica. (BRASIL, MEC, 2010).

## REFERÊNCIAS

ARELARO, L. R.; GIL, J. C. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. **FUNDEB** – avanços na universalização da educação básica. Brasília: MEC – INEP, 2006, p. 71-88.

BACIC, J. M. **O custo-aluno no ensino fundamental público: reflexões para a gestão municipal a partir dos resultados de uma pesquisa de campo**. Florianópolis, Intercostos, 2004, p. 1-16. Disponível em: <<http://www.intercostos.org/documentos/122.pdf>>. Acesso: 20 jan. 2011.

BRASIL. LEI Nº 11.494, DE 20 DE JUNHO DE 2007. Brasília: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 10 ag. 2007.

BRASIL. LEI Nº 9.424, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil/\\_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil/_Ato2007-2010/2007/Lei/L11494.htm)>. Acesso em: 10 ag. 2007.

BRASIL. **CONFERÊNCIA NACIONAL DE EDUCAÇÃO BÁSICA - Documento Final**. Brasília, abril de 2008. Disponível em: <<http://www.mec.gov.br>>. Acesso em: 10 out. 2008.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília: Presidência da República, Casa Civil – Subchefia para Assuntos Jurídicos, 2010. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/constitu%C3%A7ao.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constitu%C3%A7ao.htm) . Acesso em: 10 abr 2010.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL Nº 59, de 11 de novembro de 2009. Brasília: Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Constituicao/Emendas/Emc/emc59.htm)>. Acesso em: 13 nov. 2009.

BRASIL. LEI DE DIRETRIZES E BASES DA EDUCAÇÃO NACIONAL. LEI DE Nº 9.394, DE 24 DE DEZEMBRO DE 1996. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <[https://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l4024.htm](https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l4024.htm)> . Acesso em: 10 mar. de 2009.

BRASIL. LEI DE Nº. 11.738, DE 16 DE JULHO DE 2008. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm](http://planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2008/Lei/L11738.htm) . Acesso em 12 abr. 2011.

BRASIL. PROPOSTA DE EMENDA CONSTITUCIONAL N. 15/2015. Brasília, Câmara dos Deputados. Disponível em <https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=1198512>. Acesso em 30 de jan. 2021.

BRASIL. EMENDA CONSTITUCIONAL N. 108/2020, DE 26 DE AGOSTO DE 2020. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/emendas/emc/emc108.htm). Acesso em 02 fev. 2021.

BRASIL. LEI Nº 14.113, DE 25 DE DEZEMBRO DE 2020. Brasília, Diário Oficial da União, Publicado em: 25/12/2020 | Edição: 246-C | Seção: 1 - Extra C | Página: 1. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2019-2022/2020/Lei/L14113.htm). Acesso em 10 jan. 2021.

BRASIL. LEI N. 13.005, DE 25 DE JUNHO DE 2014, QUE APROVA O *PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO* (PNE) E DÁ OUTRAS PROVIDÊNCIAS. Brasília, Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <http://pne.mec.gov.br/18-planos-subnacionais-de-educacao/543-plano-nacional-de-educacao-lei-n-13-005-2014>. Acesso em 20 dez. 2020.

CALLEGARI, C. (org.). **O Fundeb e a educação pública no Estado de São Paulo**. São Paulo: Aquariana-Apeoesp, 2009.

CAMPOS, B. C.; CRUZ, B. de P. A. Impactos do Fundeb sobre a qualidade do ensino básico público: uma análise para os municípios do estado do Rio de Janeiro. In: **Revista de Administração Pública – RAP**, Rio de Janeiro, FGV, n. 42, p. 371-393, mar/abr 2009.

CAMPANHA NACIONAL PELO DIREITO À EDUCAÇÃO. Disponível em: <[www.campanhaeducacao.net](http://www.campanhaeducacao.net)>. Acesso em: 20 jan. 2021.

CASTO, J. A. de. O Fundeb e as necessidades de financiamento da educação básica (âmbitos nacional e estadual). In: SANTOS, Ricardo Ferreira dos. **O FUNDEB e os desafios da educação básica**. Brasília: Câmara dos Deputados, 2006, p. 19-52.

CONAE. CONGRESSO NACIONAL DE EDUCAÇÃO. **Construindo o Sistema Nacional Articulado de Educação: o Plano Nacional De Educação, Diretrizes e Estratégias de Ação. Documento Final**. Brasília: MEC, 2010. Disponível em: <[portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto\\_conae.pdf](http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/conae/texto_conae.pdf)>. Acesso em: 20 mar. 2010.

CONSED. **NOTA EM DEFESA DA PEC 15/2015**. Disponível em: [www.consed.org.br](http://www.consed.org.br). Acesso em 21 dez. 2020.

CNTE. **Nota pública pela aprovação imediata do FUNDEB permanente**. Brasília, 20 de agosto de 2020. Disponível em [www.cnte.org.br](http://www.cnte.org.br). Acesso em 20 dez. 2020.

DAVIES, N.. **FUNDEB: a redenção da educação básica?**. Campinas: Autores Associados, 2008.

DAVIES, N.. **O FUNDEF e as verbas da educação**. São Paulo: Xamã, 2001.

DOURADO, L. F.; OLIVEIRA, J. F. de; SANTOS, C. de A. **A qualidade da educação: conceitos e definições**. In: II Reunião do Fórum Hemisférico Educacional Qualidade na Educação. Brasília: INEP/ MEC/OEA, 13 a 17 de julho de 2007, p. 7-27. Disponível em:< <http://www.inpe.mec.gov.br>> . Acesso em: 10 abr. 2008.

FARENZENA, N. Análise da PEC112/99. In: **Boletim Controle Social**, Porto Alegre, 2003, p. 1-2. Disponível em: <<http://www.controlesocial.org.br/boletim/ebul05>> . Acesso em: 10 mai. 2010.

FINEDUCA. **Fundeb: Ponderar com mais racionalidade para redistribuir com mais equidade!** Disponível em; [www.fineduca.org.br](http://www.fineduca.org.br). Acesso em 20 dez. 2020.

GIL, J P. C.; A., ARELARO, L. R.. Política de fundos na educação: duas posições. In: LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. **FUNDEB – avanços na universalização da educação básica**. Brasília: MEC – INEP, 2006, p. 71-88.

GOMES, C. A. Alocação de recursos para a educação em tempo de crise. **Revista Iberoamericana de Educación**, Madrid, n.14, p. 69-84, 1997.

INEP – MEC. Custo-Aluno. Brasília, 2005 Disponível em: <<http://www.inep.gov.br/pesquisa/thesaurus/thesaurus.asp?te1=31674&te2=147177&te3=121399&te4=121404>> . Acesso em: 20 abr. 2008.

LUCE, M. B.; FARENZENA, N. Custos educacionais – notas metodológicas de uma revisão da legislação e da literatura brasileiras. In: DOURADO, L. F. **Financiamento da educação básica**. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999, p. 61-84.

MACHADO, M. A. de M. O Plano Decenal e os Compromissos de Jomtien. In: INEP. **Educação para todos: a avaliação da década**. Brasília: MEC/INEP, 2000. p. 39-52.

MARTINS, P. de S. Financiamento da educação básica: critérios, conceitos e diretrizes. In: LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. **FUNDEB – avanços na universalização da educação básica**. Brasília: MEC – INEP, 2006, p. 49-70.

MELCHIOR, J. C. de A. O financiamento da educação e a nova LDB. In: **Educação Municipal**, São Paulo, n. 3, dez/ 1997.

MONLEVADE, J. A. C. de.; FERREIRA, E. B. **O FUNDEF e seus pecados capitais: análise do Fundo, suas implicações positivas e negativas e estratégias de superação de seus limites**. Brasília: Ideia Editora, 1998.

MONLEVADE, J. A. C. de; FRIEDMANN, R. Sobre a viabilidade financeira do Fundeb. In: LIMA, M. J. R.; DIDONET, V. **FUNDEB – avanços na universalização da educação básica**. Brasília: MEC – INEP, 2006, p. 117-144.

MONLEVADE, J. A. C. de. **Educação pública no Brasil: contos & de\$conto\$**. Ceilandia, DF: Ideia, 1997.

OLIVEIRA, D. A. Das políticas de governo à política de Estado: reflexões sobre a atual agenda educacional brasileira. In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 32, n. 115, p. 323-337, abr – jun. 2011.

PINTO, J. M. R. Um fundinho chamado “Fundão”. In: DOURADO, L. F. (Org.). **Financiamento da educação básica**. Campinas: Autores Associados; Goiânia: Editora da UFG, 1999, p. 85-98.

PINTO, J. M. R. **Os recursos para a educação no Brasil no contexto das finanças públicas**. Brasília: Plano-INEP, 2000.

PINTO, J. M. R. Financiamento da educação no Brasil: um balanço do governo FHC (1995-2002). In: **Educação e Sociedade**, Campinas, vol. 23, n. 80, p. 108-135, set. 2002.

PINTO, J. M. R. (2006 a). O custo-aluno-qualidade na legislação. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. de; TAVARES, T. M (orgs.). **Conversas sobre o financiamento da educação**. Curitiba: Editora da UFPR, p. 73-88, 2006.

PINTO, J. M. R.; CARREIRA, D. **Custo aluno-qualidade inicial: rumo à educação pública de qualidade no Brasil**. São Paulo: Global Editora, 2007.

RAMOS, A. M. P. **O financiamento da educação brasileira no contexto das mudanças político-econômicas pós-90.** Brasília: Plano, 2003.

SOUSA JUNIOR, L. de. O FUNDEF e o direito à educação básica. **ANAIS da 24ª. Reunião Anual da ANPED**, Caxambu : ANPED, 24a. Reunião Anual, 2001. Disponível em:< [www.anped.org.br](http://www.anped.org.br)> . Acesso em: 24 maio. 2008.

TANNO, Cláudio. PEC 15/2015 FUNDEB: texto aprovado na **Câmara** dos Deputados novo mecanismo redistributivo: resultados esperados, avaliação e proposta de regulamentação. In: **Estudo Técnico**, Brasília, n. 22/2020, p. 03-24, jun. 2020. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/a-camara/estruturaadm/conof>. Acesso em 27 jan. 2021.

VERHINE, R. E. **Levantamento do custo-aluno-ano em escolas de Educação Básica que oferecem condições de oferta para um ensino de qualidade – 2ª Etapa.** Salvador: MEC-INEP, 2005.

VERHINE, R. E.; MAGALHÃES, A. L. Custo-aluno em escolas de qualidade: uma análise por contexto e oferta de ensino. In: GOUVEIA, A. B.; SOUZA, Â. R. de; TAVARES, T. M. (org.) **Conversas sobre o financiamento da educação.** Curitiba: Editora da UFPR, 2006, p. 89-116.

WILHELMS, Carolina S. da C. TOMASCZESKI. **O novo Fundeb: a proposta de Emenda Constitucional N.15/2015.** Curitiba-PR: UFPR, 2018.

# CAPÍTULO 8

## RETOS PARA UNA EDUCACIÓN INTERCULTURAL. PRÁCTICAS PEDAGÓGICAS HACIA LA DIVERSIDAD CULTURAL PRESENTE EN EL DISCURSO DOCENTE DE ESCUELAS MULTICULTURALES DE SANTIAGO DE CHILE

*Data de aceite: 01/05/2021*

*Data de submissão: 12/02/2021*

**Tricia Mardones Nichi**

Universidad Metropolitana de Ciencias de la  
Educación, Facultad de Filosofía y Educación,  
Departamento de Educación Básica.  
Santiago de Chile  
<https://orcid.org/0000-0001-6706-4568>

**RESUMEN:** Desde los lineamientos de organismos internacionales, la diversidad cultural es considerada como un patrimonio común de la humanidad. A partir del paradigma de la diversidad cultural, se yergue una educación intercultural como crítica a la escuela monocultural y asimilacionista. En este contexto, el presente artículo da a conocer resultados parciales de una investigación mayor que buscó develar prácticas pedagógicas dirigidas hacia la diversidad cultural en el discurso docente en contextos escolares multiculturales de Santiago de Chile. La investigación de carácter cualitativa-interpretativa se llevó a cabo a partir de entrevistas a docentes en seis escuelas de la Región Metropolitana en Santiago de Chile. Los principales hallazgos evidencian preponderancia de acciones pedagógicas alejadas de prácticas interculturales que atiendan la diversidad cultural en el aula. De esta forma, las prácticas pedagógicas se apartarían de una interacción respetuosa de las identidades y saberes culturales que conviven en la escuela, no asumiendo una posición crítica

hacia las asimetrías culturales evidenciadas en contextos multiculturales.

**PALABRAS - CLAVE:** Educación Intercultural, Prácticas pedagógicas, Diversidad cultural.

## DESAFIOS PARA UMA EDUCAÇÃO INTERCULTURAL. PRÁTICAS PEDAGÓGICAS À DIVERSIDADE CULTURAL PRESENTES NO DISCURSO DE ENSINO DE ESCOLAS MULTICULTURAIS DE SANTIAGO DO CHILE

**RESUMO:** Pelas diretrizes dos organismos internacionais, a diversidade cultural é considerada um patrimônio comum da humanidade. Partindo do paradigma da diversidade cultural, a educação intercultural se posiciona como uma crítica à escola monocultural e assimilacionista. Nesse contexto, este artigo apresenta resultados parciais de uma investigação mais ampla que buscou desvelar práticas pedagógicas voltadas para a diversidade cultural no discurso do ensino em contextos escolares multiculturais em Santiago do Chile. A pesquisa qualitativo-interpretativa foi realizada a partir de entrevistas com professores de seis escolas da Região Metropolitana de Santiago do Chile. Os principais achados mostram uma preponderância de ações pedagógicas distantes das práticas interculturais que contemplam a diversidade cultural em sala de aula. Desse modo, as práticas pedagógicas partiriam de uma interação respeitosa das identidades culturais e dos saberes que convivem na escola, não assumindo uma posição crítica diante das assimetrias culturais evidenciadas em contextos

multiculturais.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação Intercultural, Práticas pedagógicas, Diversidade cultural.

## 1 | INTRODUCCIÓN

La interculturalidad es un enfoque cultural que defiende la diversidad, el respeto y el diálogo cultural (BERNABÉ, 2012). Como parte de los estudios interculturales, indaga en las relaciones sociales concernientes con la diversidad cultural, la cual se manifiesta mediante la existencia de minorías étnicas, culturales o de inmigrantes (DIETZ, 2017). Históricamente en contextos de diversidad cultural, estas relaciones sociales se han manifestado mediante vínculos de poder cultural, construyendo así a través de la práctica social: culturas marginadas, inferiorizadas y/o subalternizadas, lo cual ha ocasionado conflictos y desigualdades socioculturales. Desde esta perspectiva, es que la interculturalidad crítica propugna por negociaciones entre culturas en contexto de legitimidad, igualdad y simetría cultural (WALSH, 2010). Estas relaciones sociales también se extrapolan a la educación, pues la escuela históricamente ha presentado un modelo asimilacionista y prácticas discursivas docentes homogeneizantes (MORA, 2019), donde ha imperado la cultura nacional por sobre las diversidades culturales presentes en las sociedades.

En el caso de Chile, la escuela se ha posicionado históricamente dentro del modelo asimilacionista y monocultural, mediante el currículum nacional (MARDONES, 2020). Este currículum considera la diversidad cultural enfocándose en los pueblos originarios, mediante la Ley Indígena N° 19.253, la cual reconoce y resguarda la cultura y lengua de los pueblos originarios. Así, se origina la Educación Intercultural Bilingüe, cuyo foco está orientado solamente a los pueblos originarios y está condicionado a escuelas con alto porcentaje de estudiantes indígenas (LEGE, ART. 29 y 30). El currículum nacional chileno reconoce la diversidad cultural desde dos vertientes: población de origen indígena y población chilena. No obstante, este currículum evidencia un modelo monocultural, donde reconoce incipientemente a los estudiantes de pueblos originarios, mediante la educación intercultural bilingüe, sin embargo, tiene como desafío reconocer otras diversidades culturales como la de los inmigrantes que llegan a Chile (MARDONES, 2017).

En el sistema educacional nacional chileno, históricamente ha predominado el control cultural (BONFIL BATALLA, 1991) de lo chileno, aportando a la construcción de una identidad nacional plasmada de representaciones discriminatorias y racistas (INDH, 2011; PNUD, 2002) en desmedro de las Culturas-Otras que habitan en el Estado Nacional. En este ámbito, la escuela chilena reproduciría un modelo monocultural homogeneizador (MANSILLA Y LIMA-JARDILINO, 2020), alejándose de los principios de una educación intercultural (UNESCO, 2006), la cual buscarían una interacción cultural equitativa. Pese a ello, esta organización internacional plantea que esta interacción equitativa o simétrica culturalmente, pondría en tensión a la escuela al existir dentro de ella relaciones de poder



desiguales entre las culturas mayoritarias y las minoritarias: las primeras tendrían una ideología cultural dominante y las segundas pertenecerían a grupos culturales marginados que vivirían al alero de las culturas mayoritarias.

No obstante, los organismos internacionales abogan por el respeto de la diversidad cultural. La Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural de la UNESCO (2002) plantea que la diversidad cultural es un patrimonio común de la humanidad y que es la manifestación de la pluralidad de las identidades, propias de los grupos y sociedades de la humanidad, siendo los derechos humanos garantes de ella. UNESCO (2005) aprobó la Convención sobre la Protección Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales, donde promueve la promoción y protección de la diversidad cultural y el diálogo entre estas diversidades, logrando la interacción respetuosa entre las diversidades culturales en el plano local y nacional e internacional, instando a la convivencia armoniosa de las identidades plurales y variadas. En esta línea, ETP/ PRELAC (2007) propone una educación que avance desde enfoques homogéneos expresados en el currículo, hacia políticas educativas orientadas hacia la diversidad social. Esto último se plasmaría mediante una educación intercultural que busca el reconocimiento de la diversidad cultural en el aula y hacia la orientación de una educación no homogeneizante, mediante prácticas pedagógicas interculturales que reconozcan la diversidad cultural en la escuela.

Sobre esta última temática, la literatura empírica evidencia que las prácticas pedagógicas docentes en contextos escolares con estudiantes de origen mapuche emplean prácticas de enseñanza tradicionales, obviando la pertinencia cultural hacia los estudiantes de origen mapuche (MELLADO Y CHAUCONO, 2016). En otro estudio en contextos escolares con población mapuche, los hallazgos evidencian que las prácticas pedagógicas docentes carecen de un conocimiento cultural mapuche, tanto disciplinares como metodológicos. Además, los docentes emplean excesivamente los textos escolares entregados por el Ministerio de Educación y expresan que la información obtenida para la enseñanza las obtiene de fuentes de conocimiento entregadas en la formación universitaria (BELTRÁN, MANSILLA, DEL VALLE Y NAVARRO, 2019). Frente a esto último, cabe mencionar que el profesorado, que se desempeña hoy en día en los contextos escolares multiculturales, también es fruto de una educación monocultural (GONZALEZ, BERRIOS Y BUXARRAIS, 2013). Es decir, replicarían prácticas pedagógicas monoculturales y asimilacionistas en su desempeño docente.

Por prácticas pedagógicas se entenderá toda acción que realiza el docente en el aula. Dichas acciones consideran la forma de comunicarse, la mediación de los aprendizajes, el comportamiento, etc. (MARTÍNEZ-MALDONADO, ARMENGOL Y MUÑOZ, 2019). En el caso de la educación intercultural, las prácticas pedagógicas buscarían el reconocimiento y respeto hacia la diversidad e identidad cultural en el aula (UNESCO, 2006). Pero también estas prácticas estarían orientadas a cuestionar la ideología cultural dominante transmitida por el currículum nacional; a generar intercambios comunicativos simétricos; adecuar

el currículum; asumir una posición crítica frente a las asimetrías existentes, entre otras (MINEDUC, CPEIP, 2018). En el ámbito de las prácticas pedagógicas de la educación chilena, se observan orientaciones políticas para el fortalecimiento de la profesión docente, plasmado en el Marco para la Buena Enseñanza. Este Marco dispone lo que el profesorado de Chile debe conocer, saber hacer y ponderar para establecer la calidad del desempeño docente en el aula y la escuela (MINEDUC, 2008). Las orientaciones están formadas por cuatro Dominios: Preparación de la enseñanza, Creación de un ambiente propicio para el aprendizaje, Enseñanza para el aprendizaje de todos los estudiantes y Responsabilidades profesionales.

En el primer y segundo Dominio del Marco para la Buena Enseñanza, se puede apreciar indicios hacia prácticas pedagógicas que reconozcan la diversidad cultural en sus aulas. Por ejemplo, en el primer Dominio, el Criterio A2 establece que el docente: “Conoce las características, conocimientos y experiencias de sus estudiantes” (MINEDUC, 2008, p. 12). El descriptor de este Criterio señala que parte del conocimiento de las características de sus estudiantes corresponde a las particularidades familiares y culturales de estos. En el segundo Dominio, el Criterio B1 enuncia que el docente: “Establece un clima de relaciones de aceptación, equidad, confianza, solidaridad y respeto” (MINEDUC, 2008, p.13). El Descriptor de este Criterio determina que el profesorado “Crea un clima de respeto por las diferencias de género, culturales, étnicas y socio económicas” (MINEDUC, 2008, p. 13). Entonces, las prácticas pedagógicas poseen orientaciones sobre el desempeño docente, esperando que estas prácticas se orienten hacia la creación de un clima escolar de respeto por las diferencias culturales y que posea conocimientos culturales de sus estudiantes.

No obstante, estas orientaciones sobre el desempeño docente, el Ministerio de Educación de Chile mediante decretos ha instruido a las escuelas que realicen adaptaciones curriculares necesarias para asegurar la inclusión escolar de estudiantes inmigrantes (POBLETE, 2018), puesto que la llegada de inmigrantes a Chile ha subido un 19,4% en correspondencia al año 2018 (INE Y DEM, 2020). A pesar de lo anterior, las evidencias científicas señalan que las adaptaciones curriculares, que ejecutan los docentes de escuelas con integración de estudiantes inmigrantes, surgen de la inquietud del propio profesorado más que de una política institucional para gestionar el currículum. Además, las adaptaciones más recurrentes en estos establecimientos multiculturales están relacionados con “los tiempos, la metodología y tipología de ejercicios, las actividades transversales y extracurriculares y, especialmente, la evaluación” (POBLETE, 2018, p.59).

En relación con lo expuesto, la literatura sobre las prácticas pedagógicas dirigidas a estudiantes en escenarios escolares multiculturales de Chile gira mayormente hacia contextos escolares mapuches en zonas con alta concentración de población indígena. Se observan escasas investigaciones sobre las prácticas pedagógicas dirigidas a población perteneciente a pueblos originarios y a población migrante en contextos urbanos como la capital de Santiago de Chile. Se justifica así indagar en este último aspecto, por cual se

yergue la presente investigación que buscó develar prácticas pedagógicas dirigidas a la diversidad cultural en el discurso docente de contextos escolares multiculturales de Santiago de Chile. Para el logro de este objetivo, se planteó un estudio destinado a docentes de seis escuelas de la Región Metropolitana en Santiago de Chile. Dichos docentes se caracterizan por atender aulas multiculturales con integración de estudiantes pertenecientes a pueblos originarios y a población de origen inmigrante.

## 2 | METODOLOGÍA

El estudio se inserta en el paradigma de investigación interpretativa, mediante una metodología cualitativa (VASILACHIS DE GIALDINO, 2006). Esta investigación al orientarse en la investigación cualitativa se enmarca en un diseño flexible que otorga la posibilidad de percibir situaciones nuevas o inesperadas, relacionadas durante el transcurso del estudio, pudiendo modificar las preguntas de investigación y sus propósitos. Por lo tanto, la flexibilidad del diseño de investigación implica la posibilidad de realizar modificaciones tanto en el diseño de la propuesta escrita como en el proceso mismo de investigación, puesto que los procedimientos de recolección de la información se emplean con el propósito de observar la realidad desde el punto de vista de los informantes que son parte de la investigación (VASILACHIS DE GIALDINO, 2006; VALLES, 2009). Con ello se producirá un ir y venir entre los datos y la teorización, enfocándose hacia una investigación cualitativa inductiva que pretende desde los datos empíricos establecer conceptos, modelos, etc. (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ & BATISTA, 2006).

El campo de estudio comprendió seis colegios de cuatro comunas de la Región Metropolitana de Santiago de Chile (Maipú, Peñalolén, Independencia y Recoleta). Estas comunas fueron seleccionadas por poseer mayores tasas de población de origen étnico y de origen inmigrante. Los participantes fueron 18 docentes, divididos en 5 hombres y 13 mujeres. Los criterios de selección de los informantes correspondieron a una muestra diversa que busca evidenciar diferentes puntos de vistas para mostrar lo complejo del fenómeno estudiado (HERNÁNDEZ, FERNÁNDEZ & BATISTA, 2014). Se estableció como criterio de inclusión de los informantes que todos se desempeñaran en colegios con integración de estudiantes migrantes y de pueblos originarios, además impartieran clases en el nivel de educación básica.

Se aplicó una entrevista en profundidad a cada informante. Para esto se asistió a las escuelas en más de una oportunidad, considerando el consentimiento informado por parte de todos los docentes y todos los resguardos éticos por parte de la investigación. El corpus de la entrevista fue analizado mediante el análisis de contenido cualitativo, siguiendo sus tres etapas: preanálisis, exploración del material y finalmente la inferencia e interpretación. Para la formación de categorizaciones inductivas su operacionalización requiere de la clasificación de elementos pertenecientes a un grupo. Esta clasificación primeramente se

produce por diferenciación y luego se agrupa la información por género (analogía), según los criterios preestablecidos (BARDÍN, 2011).

### 3 I RESULTADOS

Los hallazgos de los discursos docentes sobre las prácticas pedagógicas frente a la diversidad cultural presentan categorías que emergieron del análisis, las cuales se presentan a continuación.

#### 3.1 Ni contextualización ni adaptación del contenido curricular

Del discurso docente se desprende que no acostumbran a realizar en sus prácticas pedagógicas adaptaciones curriculares dirigidas a la diversidad cultural presente en sus aulas, pese al reconocimiento de presencia de estudiantes de origen migrante y/o de pueblos originarios. Se observa coincidencia con la no aplicación de adaptaciones curriculares, ya sea porque no lo consideran necesario o porque es considerada una actividad complicada.

“No existe adaptación curricular, el esfuerzo por aprender el idioma español y entender es del niño haitiano para hacerse entender y no del profesor.” PE3

“Es que a mí me complica un poco (lo de las adaptaciones curriculares), porque acá precisamente en la Región Metropolitana no es tanto [...]cuando hubo inmigración de palestinos, entonces igual es como complejo adaptar el curriculum a esa cultura, no sé cómo se podría manejar, no sabría cómo lo trabajan los colegios”. PMIX 12

“No, no hago adaptaciones curriculares, nada, no es necesario. O sí de repente puede ser necesario. Yo creo que cualquier cosa cuando tiene un niño diferente, tiene que tratar de acomodar las cosas. Tal vez no hay tiempo, no hay ganas de algunos profesores de hacerlo”. PMIX 13

“Bueno, como tengo uno solo estudiante mapuche, no necesito hacer adaptación curricular, te diré que como es tan flojito no pasa nada, es como indiferente”. PMIX11

La evidencia de la investigación no concuerda con lo planteado por autores como POBLETE (2018), quien señala que los docentes en contextos escolares multiculturales presentan inquietudes para realizar adaptaciones curriculares. En cambio, los docentes entrevistados de los seis colegios manifiestan en su mayoría que no realizan adaptaciones curriculares, por tanto, no siguen las orientaciones ministeriales. Asimismo, hay que recordar que el enfoque monocultural, en el caso de los pueblos originarios, considera que las diferencias de lenguaje y de costumbres se convertirían en un problema para la incorporación de estos a los procesos de modernización nacionales, entonces deben incorporarse a la cultura dominante, ya que para este enfoque se jerarquizarían las diferencias culturales (HEVIA & HIMAS, 2005).

De esta forma, se interpreta que este mismo enfoque estaría presente en el discurso docente tanto para población inmigrante como para la población perteneciente a pueblos

originarios. Consecuencia de aquello, la población de origen **étnico e inmigrante debe incorporarse a la cultura dominante, en este acaso a la cultura nacional chilena**. Por este motivo, las prácticas pedagógicas serían monoculturales al no reconocer como necesaria la adaptación curricular en aulas multiculturales.

### 3.2 Universalidad de los contenidos disciplinarios

Los discursos de los docentes justifican prácticas pedagógicas alejadas de una pertinencia cultural en el aula, arguyendo que los contenidos disciplinarios enseñados son universales, siendo lo mismo para cualquier cultura. Esta práctica pedagógica justifica al mismo tiempo la negativa por realizar adaptaciones curriculares a la diversidad cultural presente en sus aulas.

“[...] mi área es transversal, de hecho, yo creo que lo mismo es, lo que tú puedes trabajar acá en un curso lo puedes ver en otro país, o sea no es algo que tú digas, oh, necesito adaptarlo a este tipo de cultura a este tipo de alumno y después conversarlo, es un contenido que todos deberían manejar, da lo mismo si es peruano o si no lo es” PM9

“En Ciencias naturales, no, no, ninguna adaptación curricular, porque eso es general. Es lo mismo para todos [...] en ciencias no, no es necesario.” PE4

Las consideraciones sobre el universalismo de los contenidos disciplinares enseñados pueden ser interpretados desde la teoría postcolonialista. Esta perspectiva teórica plantea que los pueblos colonizados, presentan una matriz cultural ideológica de aquella época. En esta matriz, existiría el eurocentrismo, tendencia a valorar como positivo todo lo que provenga de Europa y Occidente, además de considerarla como única fuente de conocimiento y, por ende, sería el remedio para el desarrollo que lleva consigo la ciencia, la filosofía y el pensamiento, desarrollados por estos dos anteriores (MÉNDEZ, 2012). Desde este punto de vista, se interpreta que estaría guiando las prácticas pedagógicas una ideología eurocéntrica, lo que las convertiría en prácticas homogeneizantes culturalmente.

### 3.3 Trabajo con monitores

Dentro de las seis escuelas donde se realizó la investigación, una docente plantea que en su institución se visibiliza la diversidad cultural y la ha acogido como parte de su proyecto educativo. El proyecto educativo de la institución se ha orientado transversalmente hacia los valores, la diversidad y la tolerancia. Sin embargo, la docente reconoce la reticencia en un principio de los profesores hacia esta incorporación, ya que consideraban que los estudiantes inmigrantes debían adaptarse a las costumbres chilenas.

“Es complicado, como te decía al principio, nosotros solicitamos que tenía que existir el curso de orientación en la sala de clases, [...] porque en realidad, se necesitaba tener una instancia para poder hablar todos los temas de valores, de adaptación, de diversidad de tolerancia” PM7

Sin embargo, la docente evidencia en su discurso que realiza prácticas pedagógicas colaborativas al usar como estrategia didáctica estudiantes monitores o mediadores. Esta estrategia permite el intercambio de conocimientos y experiencias de aprendizaje entre pares, colaborando entre integrantes de un mismo grupo o entre distintos grupos, lo que permitiría un ambiente de trabajo sustancioso para los estudiantes (ARÓN, MILICIC, SÁNCHEZ Y SUBERCASEAUX, 2017).

“Por ejemplo, mira ahora a pesar de los diferentes tipos de niveles de aprendizaje y todo lo demás, se dejan monitores, por ejemplo. Yo por lo general trabajo con monitores, entonces la idea es que los chicos que sean chilenos se metan al grupito de los peruanos y los peruanos con los bolivianos, que haya intercambio entre ellos, esa es una manera asignándole ciertos roles [...]” PM7

Se puede apreciar que el uso de esta herramienta didáctica por parte de esta docente incentiva la convivencia escolar en un ambiente de interacción cultural, al mezclar estudiantes de distintas nacionalidades en distintos grupos colaborativos. Esta práctica pedagógica está orientada al principio II de la educación intercultural (UNESCO, 2006), puesto que enseña a los estudiantes conocimientos, actitudes y competencias culturales primordiales para interactuar en la sociedad. Y al principio III, ya que enseña a los estudiantes conocimientos, actitudes y competencias culturales que favorecen respeto, entendimiento y solidaridad entre personas de grupos étnicos, culturales, nacionales, entre otros. Sin embargo, pese que se evidencia en esta investigación un acercamiento hacia prácticas pedagógicas interculturales por parte de una docente, puede considerarse que prácticas pedagógicas que fomenten la interculturalidad aún sería un reto para la educación (CARRASCO, 2015).

## 4 | CONCLUSIONES

Esta investigación presentó los resultados parciales de una investigación mayor que tuvo como objetivo develar prácticas pedagógicas frente a la diversidad cultural en el discurso docente en contextos escolares multiculturales de Santiago de Chile. Los hallazgos del estudio evidencian predominio discursivo de prácticas pedagógicas alejadas de los principios de la educación intercultural. Algunos atisbos pueden evidenciarse en algunos docentes, pero no es masivo discursivamente. Todo esto pese incluso de haber ciertas normativas que entregan lineamientos por parte del Ministerio de Educación para el reconocimiento de la diversidad en la escuela. También, se observa preeminencia discursiva de un modelo monocultural, asimilacionista y homogeneizante. Además, de la presencia de una ideología eurocentrista que promueve prácticas pedagógicas homogeneizantes y la aleja de una educación intercultural.

En síntesis, cabe señalar que las prácticas pedagógicas presentan un reto para la

escuela chilena. Llegar a lograr prácticas pedagógicas interculturales, significa que deben alejarse de las prácticas docentes dominantes, impregnadas de un modelo monocultural, asimilacionista y eurocéntrico. Solo así podría la escuela y las prácticas pedagógicas acercarse hacia los principios de una educación intercultural que permita un diálogo cultural simétrico en el aula.

## REFERENCIAS

ARIAS-ORTEGA, Katerin; QUINTRIQUEO, Segundo; VALDEBENITO, Vanessa. Monoculturalidad en las prácticas pedagógicas en la formación inicial docente en La Araucanía, Chile. *Educ. Pesqui.*, São Paulo, v. 44, e164545, 2018. <https://doi.org/10.1590/s1678-4634201711164545>.

ARÓN, Ana María; MILICIC, Neva; SÁNCHEZ, Magdalena SUBERCASEAUX, Joaquín. Construyendo juntos: claves para la convivencia escolar. Agencia de Calidad de la Educación, Santiago de Chile, 2017.

BARDÍN, Laurence. **Ánálise de conteúdo**. SP: Edições 70, 2011.

BELTRÁN-VÉLIZ, J. C.; MANSILLA-SEPÚLVEDA, J. G.; DEL VALLE-ROJAS, C. F.; NAVARRO-ABURTO, B. A. Prácticas de enseñanza de profesores en contextos interculturales: obstáculos y desafíos. *Magis, Revista Internacional de Investigación en Educación*, Colombia, v. 11, n. 23, 5-22, 2019. DOI: 10.11144/Javeriana.m11-23.pepc.

BERNABÉ, María del Mar. Pluriculturalidad, multiculturalidad e interculturalidad, conocimientos necesarios para la labor docente. *Hekademos, Revista educativa digital*, Valencia, n 11, 67-76, 2012.

BONFIL BATALLA, Guillermo. La teoría del control cultural en el estudio de procesos étnicos. *Estudios sobre las Culturas Contemporáneas*, México, v. 4, n. 12, 165-204, 1991.

CARRASCO, Concepción. Discurso de futuros docentes acerca de la diversidad intercultural. *Papers, Revista de sociología*, España, 100, 2, 2015. <http://dx.doi.org/10.5565/rev/papers.2086> 155-172

Centro de Perfeccionamiento, experimentación e Investigaciones pedagógicas (CPEIP) del Ministerio de Educación. Prácticas pedagógicas interculturales: Reflexiones, experiencias y posibilidades desde el aula, Chile, 2018.

DIETZ, Gunther. Interculturalidad: una aproximación antropológica. *Perfiles educativos*, México, 39, 156, 192-207, 2017. <https://doi.org/10.22201/iisue.24486167e.2017.156.58293>

EPT/PRELAC. UNESCO. Educación de calidad para todos: un asunto de derechos humanos. Documento de discusión sobre políticas educativas en el marco de la II Reunión Intergubernamental del proyecto regional de Educación para América Latina y el Caribe. Buenos Aires. 2007.

GONZALEZ, Olga; BERRIOS, Llarella; BUXARRAIS, María Rosa. La sensibilidad del profesorado hacia el modelo de educación intercultural: Necesidades, situación actual y propuesta de un instrumento de medida. *Estud. pedagóg.*, Valdivia, v. 39, n. 2, 147-164, 2013. <http://dx.doi.org/10.4067/S0718-07052013000200010>.

HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BATISTA, María del Pilar. **Metodología de la Investigación** (4ta Edic). México: McGraw Hill, 2006.

HERNÁNDEZ, Roberto, FERNÁNDEZ, Carlos y BATISTA, María del Pilar. **Metodología de la Investigación** (6ta Edic). México: McGraw Hill, 2014.

HEVIA, Ricardo & HIMAS, Carolina. La educación intercultural y bilingüe en Chile en el marco de las políticas de atención a la diversidad cultural. En F. Del Popolo y M. Ávila, Seminario Internacional, Pueblos Indígenas, afrodescendientes de América Latina y el Caribe: relevancia y pertinencia de la información sociodemográfica para políticas y programas (pp. 547-561). Santiago de Chile: Naciones Unidas. 2005.

INDH. **Primera Encuesta Nacional de Derechos Humanos**. Santiago de Chile. 2011.

INE Y DEM. **Estimación de Personas Extranjeras Residentes en Chile 31 de Diciembre 2019**. Santiago de Chile. 2020.

Ley N° 19253. Establece normas sobre protección, fomento y desarrollo de los indígenas, y crea la corporación nacional de desarrollo indígena. (Diario Oficial de la República de Chile, 05 de octubre, 1993).

Ley N°20.370. Establece la ley general de educación. (Diario Oficial de la República de Chile, 12 de septiembre, 2009).

MANSILLA, Juan, & Lima-Jardilino, José. Pueblos originarios y educación: De la colonialidad a las experiencias decoloniales en Brasil y Chile. Arizona, *Archivos Analíticos de Políticas Educativas*, 28,163,1-24. 2020.<https://doi.org/10.14507/epaa.28.4751>

MARDONES, Tricia. Educación Intercultural en el Currículum Nacional Chileno. *Intersecciones Educativas*, Osorno, v. 7, n. 1, 69-84, 2017.

MARDONES, Tricia. Educación Intercultural: Construcciones de Identidad nacional y otredad presente en el discurso del currículum oficial de Chile. Paraná, *Brazilian Journal of Development*, v. 6, n. 8, 2020, 61270-61277. <http://dx.doi.org/10.34117/bjdv6n8-517>

MARTÍNEZ-MALDONADO, Paulina, ARMENGOL, Carmen, MUÑOZ, José Luis. Interacciones en el aula desde prácticas pedagógicas efectivas. Concepción, *Revista de Estudios y Experiencias en Educación*. v. 18 n. 36, 55 – 74, 2019. <https://doi.org/10.21703/rexe.20191836martinez13>

MELLADO-HERNANDEZ, María Elena; CHAUCONO-CATRINAO, Juan Carlos. Liderazgo pedagógico para reestructurar creencias docentes y mejorar prácticas de aula en contexto mapuche. Costa Rica, *Educare*, v. 20, n. 1, 371-388, 2016. <http://dx.doi.org/10.15359/ree.20-1.18>

MÉNDEZ, Johan. Eurocentrismo y modernidad. Una mirada desde la Filosofía Latinoamericana y el Pensamiento Decolonial. Maracaibo, *Omnia*, v. 18, n. 3, 49-65, 2012.

MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CPEIP. **Marco para la Buena Enseñanza**. Santiago de Chile. 2008.

MORA, María. Aportes de la filosofía intercultural latinoamericana para la gestión de la diversidad cultural migrante en la escuela. Maracaibo, *Utopía y praxis latinoamericana*, v. 24, n. 87, 78-85, 2019.



PNUD. **Desarrollo Humano en Chile, nosotros los chilenos: un desafío cultural**. Santiago, Programa de las Naciones Unidas para el Desarrollo. Santiago de Chile. 2002.

POBLETE MELIS, Rolando. El trabajo con la diversidad desde el currículo en escuelas con presencia de niños y niñas migrantes: estudio de casos en escuelas de Santiago de Chile. *Perfiles educativos*, México, v. 40, n. 159, 51-65, 2018. <https://doi.org/10.22201/iiisue.24486167e.2018.159.58202>

UNESCO. **Declaración Universal sobre la Diversidad Cultural: una visión, una plataforma conceptual, un semillero de ideas, un paradigma nuevo**. Johannesburgo. 2002.

UNESCO. **Convención sobre la protección y la Promoción de la Diversidad de las Expresiones Culturales**. París. 2005.

UNESCO. **Directrices de la UNESCO sobre la educación intercultural**. París. 2006.

VALLES, Miguel. **Técnicas cualitativas de investigación social. Reflexión metodológica y práctica profesional**. Madrid: Editorial Síntesis, 2009.

VASILACHIS DE GIALDINO, Irene. **Estrategias de investigación cualitativa**. España: editorial Barcelona, 2006.

WALSH, Catherine. Interculturalidad crítica y educación intercultural. En J. Viaña, L. Tapia, C. Walsh, *Construyendo interculturalidad crítica* (pp.75-96). La Paz: Convenio Andrés Bello.

## O SENTIDO DO BRINCAR E DO JOGAR NA INFÂNCIA HUMANA COMO FUNDAMENTOS À CONSTRUÇÃO DA DEMOCRACIA SOCIAL

Data de aceite: 01/05/2021

### **Carmem Lucia Albrecht da Silveira**

Universidade de Passo Fundo - PPGedu (UPF)  
Carazinho/RS  
<https://orcid.org/0000-0002-9411-8709>

### **Munir José Lauer**

Universidade de Passo Fundo - PPGedu (UPF)  
Pontão/RS  
Orcid: 0000-0003-2561-786X

### **Rosimar Serena Siqueira Esquinsani**

Universidade de Passo Fundo - PPGedu (UPF)  
Passo Fundo/RS  
<http://orcid.org/0000-0002-6918-2899>

**RESUMO:** O artigo tem por objetivo discutir o sentido elementar do brincar e do jogar, no período de desenvolvimento da infância do ser humano, como elementos fundamentais à educação cidadã democrática. O estudo em pauta justifica-se por levar à compreender o brincar e o jogar como fundamentos elementares à formação cidadã democrática. A investigação toma o caminho qualitativo da revisão bibliográfica e teórica dos autores Mead (2010), Casagrande (2014), Kischimoto (2011) e Maturana (1994), a qual se destina à robustez da discussão da temática em pauta. Inicialmente, aborda o processo de desenvolvimento da autoconsciência da criança, tendo no brincar e no jogar as condições sociais interativas necessárias, a consolidação da gênese e da

estruturação do *self* do indivíduo (si mesmo). Posteriormente, aborda a questão da democracia como obra de arte, ao ser produzida diariamente pelo conviver fraterno. Enfatiza o brincar e o jogar como fundamentos imprescindível à democracia. Tais atividades auxiliam no mecanismo da construção de identidade do *eu* democrático. A convivência democrática constitui-se por ser fundamentalmente educativa, do educar as crianças pela compreensão, pelo diálogo, pelos acordos, pelo tomar consciência, pelo corrigir o erro como algo construtivo e de aprendizagem.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação Cidadã; Democracia; Infância; Brincar e Jogar.

**ABSTRACT:** The aim of this article was to discuss the elementary sense of playing and playing as a team, in the period of human development in childhood, as fundamental elements to democratic citizen education. The study in question is justified because it leads to the understanding of playing as elementary foundations for democratic citizen formation. The investigation takes the qualitative path of the bibliographical and theoretical review, of the authors Mead (2010), Casagrande (2014), Kischimoto (2011) and Maturana (1994), which is intended to the robustness of the discussion of the subject in question. Initially, it addresses the process of development of the child's self-awareness, having in playing and playing as a team the necessary interactive social conditions, the consolidation of the genesis and the structuring of the individual's self (himself). Subsequently, it addresses the issue of democracy as a piece of art, as it is produced daily by fraternal coexistence. Emphasizes play as essential

foundations of democracy. Such activities help in the mechanism of identity construction of the democratic self. Democratic coexistence is constituted by being fundamentally educational, educating children through understanding, dialogue, agreements, awareness, correcting error as something constructive and learning.

**KEYWORDS:** Citizen Education; Democracy; Childhood and Play.

**RESUMEN:** El artículo tiene como objetivo discutir el significado elemental del jugar y el juego, en el período de desarrollo del ser humano de la niñez, como elementos fundamentales para la educación ciudadana democrática. El estudio en pauta se justifica por llevar a comprender el juego y el jugar como fundamentos elementales a la formación ciudadana democrática. La investigación toma el camino cualitativo de la revisión bibliográfica y teórica, de los autores Mead (2010), Casagrande (2014), Kischimoto (2011) e Maturana (1994), que esta destinado a la solidez de la discusión del tema en cuestión. Inicialmente, aborda el proceso de desarrollo de la autoconciencia del niño, teniendo en juego y jugando las condiciones sociales interactivas necesarias, la consolidación de la génesis y la estructuración del (yo) del individuo (tú mismo). A continuación, aborda la cuestión de la democracia como una obra de arte, ya que es producida diariamente por la convivencia fraterna. Enfatiza el jugar y el juego como fundamentos esenciales de la democracia. Tales actividades ayudan en el mecanismo de construcción de identidad del yo democrático. La convivencia democrática se constituye por ser fundamentalmente educativa, desde educar a los niños a través de la comprensión, el diálogo, los acuerdos, la conciencia, la corrección del error como algo constructivo y el aprendizaje.

**PALABRAS CLAVE:** Educación Ciudadana; Democracia; Niñez y Jugar.

## 1 | INTRODUÇÃO

O estudo da temática se propõe a compreender o brincar e o jogar como fundamentos elementares à formação cidadã democrática. Para o que se dedica a discussão, a democracia aqui não é pensada enquanto um sistema político de governo, mas, prioritariamente, para um estilo ou uma forma de vida, algo a ser vivenciado no cotidiano das ações, das interações e das inserções dos indivíduos. Democracia essa, não distante do para si mesmo, do “eu”, e das relações de si com o outro. A democracia, como ideal, tem inerente a si os princípios de conhecimento do *self* (si mesmo) e parte do princípio de que o indivíduo somente existe (enquanto ser social) se o seu si mesmo ou seu eu interior, for “construído/elaborado” na relação com o outro (diferente de si) e em comunidade (com suas contradições).

A identidade do eu democrático constitui-se pelo processo formativo, o qual requer o seu aprimoramento desde a infância (enquanto criança). Para isso, alguns elementos são fundamentais: a presença do outro, a estimulação e a interação social. Nada mais favorável para fomentar o processo formativo dos princípios democráticos do que o brincar e o jogar, cada qual com suas particularidades, ao representarem a internalização dos papéis sociais. No brincar ocorrem os processos simbólicos e evolutivos, com início nas

posturas egocêntricas e que avançam para situações mais elaboradas de convívio social. Ou, por intermédio de ações táticas (de tomada de decisões) no jogo, que oferecem à criança a possibilidade de agir com o outro (em princípios de cooperação) e contra o outro (em respeito à postura e ações adversárias).

Com esse propósito de discussão, a estrutura do texto está delimitada por momentos distintos. Inicialmente, a seção dedica-se ao processo de desenvolvimento da autoconsciência da criança e que vem amparada por ideias de Georg Herbert Mead (2010) e de Clede Casagrande (2014). A segunda seção apresenta o brincar e o jogar como condições sociais interativas necessárias à gênese e à estruturação do *self* (si mesmo). Posteriormente, conta com Humberto Maturana (1994), para abordar a infância do ser humano como período fundamental da formação da democracia. O viver democrático é uma “obra de arte”. A convivência democrática não tem a ver com eficiência, com a perfeição, mas tem a ver com o desejo de conviver pela fraternidade

## 2 | A GÊNESE E A ESTRUTURAÇÃO DO *SELF* DO SER HUMANO

No sentido de compreender o conceito de *self* e sua relação com o brincar e o jogar, torna-se necessária a exploração do pensar do autor Georg Herbert Mead (2010). Conforme Casagrande (2014), o conceito de *self* é central na obra de Mead, sendo que o conceito (*self*) consiste em um olhar multidisciplinar sobre a realidade do ser humano, o qual vem associado à psicologia social, à ciência e à política. Seguindo Casagrande (2014), o enfoque de Mead quanto ao significado da gênese e da estruturação do *self*, leva a compreendê-lo como sendo a procura pelas condições da viabilidade emergente da identidade pessoal enquanto forma de consciência de si mesmo.

O conceito de *self*, na teoria psicossocial de Mead (2010), apresenta correlação com o conceito do “eu” originário da época do romantismo filosófico. Um dos requisitos prévios para a gênese do *self* está na consistência do desenvolvimento de competência do sujeito, perceber-se a si mesmo, como um objeto num contexto de interações e transformações. A atividade de se converter em objeto para si mesmo não ocorre mediante a direção solipsista (nada existe fora do pensamento individual), mas por intermédio de ações interativas e simbólicas (Casagrande, 2014). Assim, torna-se possível definir a gênese do *self* como sendo essencialmente social.

A consciência e a consciência em si mesmo (*self*), para Mead (2010), são aspectos que podem ser distintos na experiência humana. Isso significa que a consciência e a consciência de si somente adquirem reconhecimento nas ações e nas relações pelo transcorrer da vida. A consciência não representa algo isolado ou independente, mas traduzida pela decorrência de processos vitais de interação, da relação entre o indivíduo com outros organismos sensíveis e do próprio contexto em que está inserido. A consciência encontra-se firmada e manifesta-se na eficiência por selecionar respostas ou reações

frente ao contexto do ambiente. Reafirma-se com isso que, para Mead (2010), é somente no contexto social que o sujeito tem a possibilidade de desenvolver a consciência de si mesmo, ou seja, numa interpretação essencialmente cognitivo-interativa, considerados os processos de internalização e dramatização simbólica dos papéis relevantes do círculo social do sujeito (Casagrande, 2014).

A consciência alcança a consciência de si mediante a ação social. Diz respeito ao processo fundamentado na ação comunicativa do eu e na reação permissiva do outro. O aspecto central se situa na estimulação social, que ativada pela interação simbólica e conciliada pela linguagem, estimula a demanda por respostas tanto de si como do outro (Casagrande, 2014). De acordo com a compreensão de Mead (2010), a gênese do si mesmo se desenvolve no interior da sociedade, mediante a inclusão do sujeito aos mecanismos de comunicação e da internalização das bases simbólicas atuantes na linguagem. Logo, a mediação pela linguagem tem a função de intermediar a emergência do *self*, ou seja, da mente e da consciência de si representadas pela locução na prática comunicativa e pela mediação linguística no processo de internalização do comportamento do outro (Casagrande, 2014). A conduta social humana oportuniza os sistemas de individuação e socialização e serve às bases do *self* para a efetivação da consciência de si.

De acordo com Casagrande (2014), o vínculo entre a sociedade e o indivíduo ocorre pela atuação do ser humano nas atividades sociais, as quais requerem interação, comunicação simbólica e compartilhamento de experiências. Desse modo, a participação social e a adoção da atitude do outro são preponderantes para a gênese do si mesmo. Quando o sujeito acolhe a atitude ou a ação dos demais integrantes do grupo social, necessariamente, compartilha de maneira integral das experiências desse coletivo e passa a legitimar os comportamentos através do respeito à concepção e ao espaço do outro. O ato/ação para ser dimensionado como social necessita ser direcionado ao outro, de forma a ocasionar a interação e a cooperação entre os indivíduos.

O ser humano desenvolve individualmente a identidade de si mesmo através dos mecanismos de criação e recriação, ao ritmo das interações sociais que mantém, por ações cooperativas e por comportamentos linguísticos no meio comunitário. O desenvolvimento de si mesmo torna-se inerente à internalização das atitudes e das funções sociais do outro, diante do vínculo e do compartilhamento da vida social e simbólica da comunidade a que pertence. De acordo com Mead (2010, p. 185)

Esa incorporación de las actividades amplias de cualquier todo social dado, o sociedad organizada, al campo experiencial de cualquiera de los individuos involucrados o incluidos en esse todo, en otras palabras, la base esencial y prerequisite para el pleno desarrollo de la persona de esse individuo; sólo en la medida en que adopte las actitudes del grupo social organizado al cual pertenece, hacia la actividad social organizada, cooperativa, o hacia la serie de actividades en la cual esse grupo está ocupado, sólo en esa medida desarrollará una persona completa o poseerá la clase de persona

completa que há desarrollado. Y, por otra parte, los complejos procesos y actividades cooperativos y funciones institucionales de la sociedad humana organizada son, también, posibles sólo en la medida en que cada uno de los individuos involucrados en ellos o pertenecientes a esa sociedad puedan adoptar las actitudes generales de todos esos otros individuos con referencia a esos procesos y actividades y funciones institucionales y al todo social de relaciones e interacciones experienciales de eso modo constituídas – y pueden dirigir su conducta de acuerdo con ello.

O ser humano reage à manifestação gestual do outro pelo processo de comunicação simbólica. Essa reação ao outro facilita a internalização da atitude ou do papel social do outro. Somado a esse processo de comunicação, Mead (2010) direciona o brincar e o jogar como correspondentes às fases do processo de gênese do *self*. O brincar e o jogar antecedem a estruturação da percepção da existência do outro, consistindo num contexto planejado de vivência coletiva, de cooperação e de interlocução da sociedade (Casagrande, 2014). Bem como, numa configuração universalizada do desejo coletivo de comunidade, o qual intervém na internalização de comportamentos por parte do indivíduo e provoca o alargamento do seu *self*.

### **3 I O BRINCAR E O JOGAR NO PROCESSO DE CONSTRUÇÃO DO SELF DO INDIVÍDUO**

A criança brinca com o jogo? A criança joga com o brinquedo para brincar e interagir com o *outro*? O brinquedo do jogo é uma brincadeira? Afinal, quais os sentidos do brinquedo, da brincadeira ou do jogar na convivência da criança?

Quando a criança brinca, ela se distancia do real pela imaginação. Utiliza o brinquedo como suporte para a brincadeira e, na brincadeira, se faz valer das ações que organizam o brincar. “O brinquedo supõe uma relação íntima com a criança e uma indeterminação quanto ao uso, ou seja, a ausência de um sistema de regras que organizam sua utilização”, conforme Kishimoto (2011, p. 20). O brinquedo simboliza situações reais e coloca a reprodução como oportunidade para a criança recriar o que existe no cotidiano, de forma a propor o imaginário. Além disso, para Bomtempo (2011, p. 76-77), o brincar da criança “tenta resolver problemas do passado, ao mesmo tempo que se projeta para o futuro”. A criança se utiliza dos brinquedos e brincadeiras para estabelecer o contato com o mundo dos adultos (faz do cabo de vassoura a montaria do cavalo).

Ao jogar, a criança vale-se de uma ação lúdica, estruturada para o próprio objeto em jogo (dominó, trilha, xadrez). Todo o jogo, ao ser jogado, requer regras explícitas e implícitas, bem como de um espaço tempo definido. A ação voluntária da criança, ao jogar, não busca um fim em si mesmo, mas o seu valor está no processo do brincar da criança. Para a autora Kishimoto (2011, p. 18-19), o jogo pode ser identificado como “resultado de um sistema linguístico que funciona dentro de um contexto social”. Cada contexto social elabora e dá sentido aos formatos do jogo, onde “um sistema de regras” caracterizam

a estrutura de regras específicas de cada modalidade e onde o “objeto” materializa o instrumento do jogo que pode ser confeccionado com diversos materiais.

O brincar na infância “é uma atividade realizada como plenamente válida em si mesma” (sem intencionalidade e propositividade), e a brincadeira, por sua vez, se distingue por “qualquer atividade vivida no presente de sua realização e desempenhada de modo emocional, sem nenhum propósito que lhe seja exterior”, conforme Verden-Zöllner (2015, p. 144). O brincar caracteriza-se por ações elementares a esse período do desenvolvimento humano e que tornam possível o surgimento da noção de si mesmo, enquanto eu, na expansão dos comportamentos sociais e na adaptação das atividades substanciais do grupo social.

As ações que envolvem o brincar podem ser consideradas como nucleares à estruturação da autoconsciência e da identidade particular, agregando influências marcantes para toda a vida. No espaço/tempo do brincar, a criança legitima distintos papéis, sequenciados um após o outro, seja de pessoas, de animais ou de objetos (Casagrande, 2014). A experimentação de inúmeros papéis fomenta a superação de obstáculo do próprio corpo, voltados para as ações sociais, nas quais as atitudes egocêntricas começam a sofrer uma ruptura direcionada à noção da presença de um outro e, conseqüentemente, de um nós.

Conforme Casagrande (2014), o brincar precede os jogos organizados e que consiste num brincar “sobre alguma coisa”. O brincar livre, aparentemente não regado e de espaço e tempo provisórios, promove a organização e a sustentação do diálogo interior. Ao mencionar algo, apropriando-se de um personagem, e ao manter esse processo responder por meio de outro personagem, a criança avoluma a estrutura ordenada dos papéis sociais, por tempo ilimitado, de maneira livre e enquanto lhe der prazer. Segundo o autor, o período do brincar como condição de jogar com os papéis sociais, acessíveis e familiares, encarrega-se pelas primeiras experiências da criança em “sair de si mesmo” e assenhorar-se da imagem do outro.

Seguindo Casagrande (2014), o jogo, basicamente, diz respeito às atividades com regras, que acolhem a participação do outro, mas que pode ter mais de um jogador. Normalmente, esse gênero de atividades contempla os esportes coletivos, em que uma equipe atua com outra equipe. No ato de jogar, cada sujeito torna-se responsável pela capacidade de executar com êxito seu papel. Para o autor, o efeito do êxito ou da vitória de uma equipe sobre outra equipe, vincula-se à competência e à coordenação dos componentes, da apreciação às regras do jogo e da conexão dos papéis de cada indivíduo jogador.

A criança, ao se integrar no jogo coletivo, desenvolve a organização do próprio comportamento, adequando seu comportamento ao dos outros jogadores, de maneira que a atividade possa se efetivar paulatinamente. O indivíduo enquanto jogador, assume seu papel no jogo e, concomitantemente, possui a capacidade de modificação ou da troca de

papéis de maneira que, durante a realização do jogo, haja a possibilidade de antecipação dos movimentos e ações dos companheiros de equipe e também dos adversários. Isso ocorre mediante a internalização das expectativas de ação, da organização e da generalização dessas expectativas, ao ponto que possa haver intervenções no andamento do jogo (Casagrande, 2014). A oportunidade de experimentar distintos papéis, de maneira organizada, fundamenta a elaboração da consciência de si, como consequência para a formação da identidade pessoal.

O jogar em equipe, como sugere Casagrande (2014), desencadeia um extenso progresso em relação ao brincar individual, o qual amplia os limites de participação, de cooperação social e do descentramento de si mesmo. Representa ainda, um cenário propício ao desenvolvimento da consciência de si, pois trabalha com a responsabilidade dos papéis sociais, com a experiência das regras estabelecidas na sociedade e com o necessário controle do comportamento pessoal, vinculado ao logro de uma atividade na qual ocorra a cooperação e a participação de si próprio e do outro. O jogo, se constitui assim, numa situação de convivência favorável à elaboração e à organização da personalidade e da convivência democrática.

Conforme a criança vai assimilando a atitude do outro, permite que a atitude do outro determine o que fará, visando a um objetivo comum e se convertendo em membro orgânico da sociedade. Ao incorporar a moral dessa sociedade, conseqüentemente, tornar-se-á um membro da mesma, permitindo a atitude do outro em si (Mead, 2010). A experiência regrada do jogo supõe certa continuidade na vida social da criança. A importância dele reside justamente na experiência da criança, e em paralelo com a forma de educação moderna. O que ocorre no jogo tende a continuar ocorrendo na vivência da criança. Ela adota continuamente as atitudes dos que a cercam, especificamente dos papéis que, de algum modo, as dominam e causam dependência.

A moral dos jogos se apodera com maior força das crianças em relação à moral da comunidade e da própria família. Ao ingressar nos jogos coletivos (que expressam uma situação social), a criança poderá intervir por completo. Há uma gama de organizações sociais, algumas de contextos duradouros, outras temporárias em que a criança se introduz e realiza o seu jogo, conforme o seu agrado. O jogo se transforma em espaço/tempo de relações sociais, com graus de funcionamento organizado e diferenciado, podendo determinar a expectativa da relação com a especificidade a qual grupo o indivíduo está vinculado (Mead, 2010). Esse processo estabelece uma notável etapa do desenvolvimento moral da criança, tornando-a em partícipe consciente de si e da comunidade pertencente.

Para a realização do jogo, são organizados acordos de ação entre os envolvidos os quais permeiam o contexto das reações dos jogadores. Com isso, ocorre no jogo a entrada do outro aceito no processo. Esse outro não representa um novo sujeito, mas assinala a composição de atitudes e de execuções supraindividuais que englobam a totalidade dos integrantes no mesmo processo. A assimilação (interna) da imagem desse outro concebido



por intermédio do processo de universalização, Mead caracteriza de o outro generalizado (Casagrande, 2014). No entanto, Mead (2010) destaca que a tomada das perspectivas globais da comunidade, ou seja, do outro generalizado se desenvolve por meio do processo de interiorização, o que implica uma performance formativa das instâncias reguladoras da conduta da sociedade, deslocando-se do exterior (da sociedade) para o intrínseco do sujeito.

Ao assimilar internamente a concepção do outro generalizado, segundo Casagrande (2014), o indivíduo está empoderado a efetivar e avançar no pensamento abstrato e na formação das bases da personalidade. Bem como, a internalização da percepção simbólica do outro generalizado, ou a apropriação do comportamento do núcleo social pertencente ao indivíduo, condiz com o pré-requisito para a obtenção da identidade pessoal. A importância da participação e da colaboração no grupo social, denota a necessidade do processo civilizatório para a concretização da individuação. Entretanto, importa considerar o controle, através dos valores sociais e dos regramentos, que a sociedade opera sobre seus membros. (Casagrande, 2014). Para o indivíduo, não basta apenas situar-se num território geográfico estipulado, mas compartilhar das vivências como membro de um grupo, que introjeta em si os valores, as crenças e os propósitos específicos da comunidade em que vive.

#### **4 | AS RELAÇÕES DE CONVIVÊNCIA NA INFÂNCIA COMO FUNDAMENTAIS PARA A DEMOCRACIA SOCIAL**

A democracia surge como criação humana em meio aos valores culturais da sociedade patriarcal (os temas da família são propriedade do patriarca), que se caracteriza por estar centrada na luta/guerra, na hierarquia, na autoridade, na competição, no controle, no poder, na procriação, na sexualidade e onde a mulher depende do homem; quando surge a apropriação, a exploração, a exclusão, a dominação, a submissão, entre outros valores, conforme Maturana (1994, p. 10-14). Para o autor, a relação patriarcal instrumentaliza a criança a servir de dispositivo do sistema econômico e político, atendendo aquilo que os organismos internacionais recomendam do que deva ser a educação, pois é o “crescimento [...] a justificação racional do controle e da dominação dos outros por meio da apropriação da verdade” (Maturana, 2015, p. 37) que assinala a evolução social produtiva do mundo globalizado.

A convivência democrática incomoda e é ineficiente para o sistema produtivo como consequência da morosidade das decisões, de forma que, não são elas tomadas rapidamente atendendo os requisitos das orientações da flexibilização. Na democracia todos têm direito/dever de participação, de intervenção pelo diálogo, de respeito ao indivíduo e onde ninguém pode subordinar-se a autoridade impositiva do outro. Portanto, não é a lógica da razão que leva a democracia, mas o desejo da convivência social democrática.

A condição do ser humano distingue-se dos demais seres vivos pela relação que

estabelecem uns com os outros através da linguagem, chegando a usufruir profundamente do fluir da palavra. A linguagem permite o conhecer, o falar e organiza a convivência pela comunicação, ou seja, “[...] el lenguaje es un modo de convivir en coordinación de conductas, pero no meras coordinaciones de conductas sino en coordinación de coordinaciones de conductas”, conforme Maturana (1994, p. 10). Por sua vez, a linguagem como elemento de coordenação do comportamento na relação do si mesmo com o outro, está amplamente presente no brincar e no jogar infantil nos quais se criam espaços de aprendizagem, bem como, onde se constitui o fundamento do *self* facilitado pela relação com o outro. Para o autor, (1994, p. 14), a linguagem essencial à democracia contribui para a atividade em rede na relação com o outro, pois a convivência humana ocorre em redes de comunicação associadas “a ningún modo particular de interacción, que bien puede ser el habla o los gestos”.

Entretanto, como é possível estabelecer uma convivência baseada na linguagem do respeito mútuo, na colaboração e na igualdade se a cultura social patriarcal está centrada na guerra e na negação, questiona Maturana (1994, 27). O autor acredita que existe essa possibilidade ao considerar que “hemos tenido una infancia matrística, porque aprendimos el respeto mutuo en la relación materno infantil y en la relación de los niños pequeños en el ámbito de la infancia”. Na relação “materno infantil”, se torna possível aprender a respeitar, aprender a colaborar, a participar, a conversar e a resolver as diferenças pela negociação mútua, além de aprender o sentido do tornar provável a democracia pela emoção do convívio. A relação matrística se estabelece pelo jogo da conexão maternal da mãe com seus rebentos. A emoção pela ação em tornar possível as relações do conviver democrático se desenvolvem desde a infância, ou seja, se aprende na infância. A humanidade segue, historicamente, o percurso da formação que as crianças recebem, isto é, os adultos de hoje conservam os costumes, maneiras e estratégias do que viveram na sua infância.

O conviver democrático é uma “obra de arte”, segundo Maturana (1994, p. 28). O viver não tem a ver com eficiência, com a perfeição, mas tem a ver com o desejo de conviver em fraternidade. De viver o projeto comum da democracia, configurado momento a momento pela convivência recíproca do diálogo. Diferente da democracia representativa definida por dinâmicas tirânicas, empunhada pela bandeira do poder e de dominação antidemocrática. O conviver democrático, que supõe a democracia como obra de arte, caracteriza-se pelo “conversar, del equivocarse y del ser capaz de reflexionar sobre lo que se ha hecho de modo que se pueda corregir” (MATURANA, 1994 p. 31). Para tanto, o projeto de convivência democrática constitui-se por ser fundamentalmente educativo, do educar a criança pela compreensão, pelo diálogo, pelos acordos, pelo tomar consciência, pelo corrigir o erro como algo construtivo e de aprendizagem.

Desta forma, o jogar e o brincar se constituem em espaços/tempos fundamentais de desenvolvimento do *self* e de elaboração (construção) da convivência democrática com o outro. A educação tem relação direta com a democracia através da formação humana, na

qual o sentido elementar do brincar e do jogar representam os recursos fundamentais de interação da criança. No brincar e no jogar a criança acondiciona suas próprias (rel)ações ao outro, estabelece os vínculos pelo respeito à presença de mais alguém e do respeito aos desejos desse alguém.

O ser humano identifica-se como tal por seu modo de vida, não apenas por sua corporalidade. Ela depende do modo de vida que cada ser humano leva, ou seja, a corporalidade do ser humano tem relação dinâmica com seu modo de viver. A criança cresce e se transforma segundo a vivência que tem, porém transforma sua corporalidade não só por crescer e se desenvolver, mas se transforma de maneira contingente e circunstanciada pela vida que leva. Para Maturana (1994, 44) em “*sentido estricto somos lo que somos gracias al aprendizaje de los niños*”, pois enquanto os valores dos sistemas de relação de vida se conservam, geram espaços e formas para que esses valores se perpetuem.

A democracia repercute como uma ameaça ao patriarcado, em razão da expansão das conversações matrísticas colocarem em risco e negarem a ordem das dinâmicas patriarcais. A democracia surge pela luta de ampliação da cidadania e pela participação como modo de vida dos seres humanos. Mas, o que é a democracia? Segundo Maturana (1994, p. 51), sem considerar as origens da democracia, o que se pode compreender é que ela é um modo de convivência entre iguais, entre seres que se respeitam, que têm direito por opinar e por participar das decisões que lhes dizem respeito.

No entanto, o que é de fato necessário para que possa ocorrer uma convivência democrática? “Tenemos que ser capazes de vivir en la colaboración, tenemos que ser padres capaces de hacer de ese espacio de convivencia, que es la familia, un ámbito social”. Para isso, há que se respeitar e ser capaz de ir ao encontro do outro - como ser legítimo - convivendo como se fosse um. Há que se respeitar a si mesmo. O respeito pelo outro passa pelo respeito por si mesmo, ou de outra forma, o respeito por si mesmo passa pelo respeito ao outro. Para que isso ocorra, a criança necessita crescer de tal maneira que adquira essa consciência de si e do outro. Do outro, que pode legitimar a relação social democrática, para a qual o jogar e o brincar desempenham a sua fundamental importância.

Por outro lado, Maturana (1994, p. 52-53) acredita que a relação ou o jogo “materno infantil” permite aos bebês e às crianças adquirirem a consciência corporal e a consciência de si, concomitante a consciência da corporalidade do outro, bem como, da consciência e da legitimidade do outro. O jogo “materno infantil” é uma relação de proximidade, de atenção e de aceitação corporal (sem exigências de permuta) em total aceitação da legitimidade do outro. Uma relação unívoca entre a criança e o adulto e que representa o fundamento para o desenvolvimento da consciência social. Para Maturana (1994, p. 56), a concretização da convivência democrática requer que

[...] tenemos que asumir que la democracia se funda en el respeto por el otro y que el respeto se aprende en la relación materno infantil y se puede conservar si uno es cuidadoso em el desenvolvimiento de los niños, de modo que lleguen a ser adultos capaces de consciência social.

Maturana (1994, p. 66) reafirma ser a democracia um modo de vida, uma “expansión de la relación de mutuo respeto, de confianza, de colaboración, que se vive desde la infância, que se prolonga hasta la adultez.” Para o autor, a infância pode contribuir com a construção da democracia, na medida em que as crianças crescem como seres que conservam o respeito por si mesmos e o respeito pelo outro. Enfatiza que a relação “materno infantil” tem a função de fazer surgir a consciência social das crianças e que, por isso, precisa ser incentivada. A criança “cria seu espaço psíquico como seu espaço relacional, ao viver na intimidade e no contato com a mãe”, conforme Maturana, Verden-Zölller (2015, p. 11-12). Isto quer dizer que, a convivência íntima da mãe com seu filho, encarrega-se por gerar na criança a confiança e a aceitação de si com o outro, ou seja, fica reconhecido o fundamento da relação de cuidado materno infantil como base para a formação da democracia. Na compreensão dos autores, Maturana e Verden-Zoller (2015, p. 16), a relação “materno-infantil tem de ser vivida no brincar (a mãe humana encontra o bebê no brincar), numa intimidade corporal baseada na total confiança e aceitação mútua e não no controle e na exigência”. A confiança e a aceitação são qualidades imprescindíveis para a construção do conviver saudável das relações grupais, desde a infância até a fase adulta do indivíduo.

A democracia é uma obra de arte, elaborada por um conviver no movimento do cotidiano e que, ao mesmo tempo que se opõe, nega o próprio Estado ao romper com os sistemas de hierarquia. A democracia se fundamenta na honestidade e no respeito, contradizendo as relações de manipulação e de mentira. Maturana (1994, p. 80) enfatiza que “no hay que ser perfecto para ésto, pues no se trata de perfección. La democracia no es um sistema perfecto ni quizá el mejor” O melhor sistema de convivência depende daquilo que possa estar identificado pelos interesses comuns dos indivíduos, como sendo o melhor. O querer viver a democracia corresponde ao recuperar a dignidade, o autorrespeito e o respeito pelo outro no espaço/tempo da vida humana. Valores estes iniciados no contato da relação materna e que se alongam nas estratégias contextuais do que convém o brincar e o jogar infantil.

No entanto, o desenvolvimento da consciência humana na infância, consideradas as transformações sociais que ora ocorrem, vem sofrendo distorções preocupantes ocasionadas pelo meio de vida ruidoso, rápido e desvitalizado que foi sendo instalado pela civilização moderna, conforme denuncia Verden-Zölller (2015, p.195). O ambiente de liberdade e de paz, indispensável para que a criança se desenvolva, cede espaço à sobrecarga de informações. Tal situação revoga o conviver pelo autorrespeito e do respeito pelo outro, além das distorções estética e emocional que compõe o quadro da vida moderna, trazendo implicações severas para o desenvolvimento do *self* infantil. A

formação da consciência da criança pode ser afetada pelo barulho, pela agitação e pela monotonia da civilização que subtrai e/ou distorce a “intimidade da relação materno-infantil” da convivência.

A autora, Verden-Zöllner (2015, p.195), alerta quanto ao risco para a criança da “intervenção exagerada e humanamente incongruente em seu próprio espaço vital e formas sociais, e por meio da configuração de valores que negam o humano, o homem moderno mudou [...] seu mundo, distanciando-se dos aspectos básicos de sua biologia.” Deste modo, as crianças são prejudicadas pela ausência de condições para o desenvolvimento adequado das características inatas da consciência. As brincadeiras materno-infantis, necessárias à confiança e à aceitação mútua e social, estão cada vez mais ausentes, bem como, a relação com a natureza para a liberdade de movimentos e a opção de escolher os parceiros para o brincar implicam profundamente na autoconsciência, na consciência corporal, social e de mundo. Os fatores mencionados como prejudiciais à formação da consciência de si e do outro, interferem negativamente para a convivência social e construção das relações democráticas. Isto leva a crer que a tirania do patriarcado se renova e se fortalece com a modernização da sociedade. No entanto, poderá a educação, por vias do brincar e do jogar infantil, alimentar a esperança de construção da democracia social?

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

A criança cria seu espaço relacional, com o outro e com o mundo, ao viver a intimidade da relação do cuidado oferecido pela mãe, responsável pela confiança e aceitação mútua. O autoentendimento, a compreensão de si, do seu lugar na sociedade, do respeito pelo outro são pré-requisitos quando se atenta à valores de convívio compartilhado e humanista. O brincar e o jogar auxiliam nessa elaboração de construção da identidade do *eu* democrático. Práticas de colaboração e oposição difundidas no brincar e no jogar despertam, desde cedo, para a fragilidade individual do ser humano, bem como, da imprescindibilidade do amparo ao outro e do outro.

Tornar-se democrático incorre ao processo formativo e, por que não, evolutivo. Requer trato, aprimoramento, prática e convivência na vivência social. Tornar-se defensor da convivência democrática demanda a internalização dos papéis sociais, tendo na atividade infantil o elo entre o que somos e o que poderemos ser enquanto sociedade. As experiências de vida da etapa infantil do desenvolvimento humano localizam a fase embrionária para o ser humano do futuro social pois, conforme Maturana e Verden-Zoller (2015, p. 19), importa que a criança viva na “dignidade de ser respeitada e respeitar o outro para que chegue a ser um adulto com o mesmo comportamento social, qualquer que seja o tipo de vida que lhe caiba”.

O jogar, tanto mais que o brincar, acolhe a problemática contemporânea que atinge as crianças e os adolescentes: o saber perder e a dor da derrota. É nas estratégias do

jogo, com suas estruturas internas e papéis definidos de ação/colaboração que a criança compreende a relação com a vitória e a derrota. A compreensão (ou não) da derrota no jogo, poderá levar aos desdobramentos positivos ou negativos da vida futura. A derrota no jogo nem sempre significa uma atitude individual (uma falha), mas uma desconexão coletiva. Alguns clichês devem ser identificados pela criança: “um dia ganhamos, outro dia perdemos”, “todos ganhamos, todos perdemos”. O jogo propicia a eliminação ou a diminuição do somente “eu ganho” (aspecto narcisista) ou somente “eu perco” (aspecto de frustração, inferioridade).

A escola é o espaço por excelência, onde o brincar e o jogar podem atuar na condução de práticas de superação das desigualdades individuais e grupais. Um dos elementos a serem trabalhadas no brincar e no jogar é a igualdade. Tornar-se igual perante os demais significa respeitar as diferenças de cada um. Na ludicidade do brincar e do jogar há um universo de potencialidades a serem exploradas, onde o ponto crítico desse processo é o direcionamento dado pelo adulto (família e grupos sociais), reforçando os ideários democráticos ou não.

## REFERÊNCIAS

BOMTEMPO, Edda. A brincadeira de faz de conta: lugar do simbolismo, da representação, do imaginário. In: KISCHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

CASAGRANDE, Cleides. **Mead e a Educação**. 1ª edição. Belo Horizonte: Autêntica Editora, 2014.

KISCHIMOTO, Tizuko M. O jogo e a educação infantil. In: KISCHIMOTO, Tizuko M. (Org.) **Jogo, Brinquedo, Brincadeira e a Educação**. 14ª edição. São Paulo: Cortez, 2011.

MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. Introdução. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar -fundamentos esquecidos do humano**. 4ª edição, São Paulo: Palas Athena Editora, 2015.

MATURANA, Humberto. Conversações matrísticas e patriarcais. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar -fundamentos esquecidos do humano**. 4ª edição. São Paulo: Palas Athena Editora, 2015.

MATURANA, Humberto. **La democracia es una obra de arte**. Colección Mesa Redonda, Editorial Linotipia Bolívar y Cia. S. en C., Santafé de Bogotá, D. C.: Colombia, 1994.

MEAD, George. **Espíritu, persona y sociedade: desde el punto de vista del conductismo social**. 4. impresión. Paidós: Madrid, 2010.

VERDEN-ZÖLLER, Gerda. O brincar na relação materno-infantil. In: MATURANA, Humberto; VERDEN-ZÖLLER, Gerda. **Amar e Brincar -fundamentos esquecidos do humano**. 4ª edição, São Paulo: Palas Athena Editora, 2015.

# CAPÍTULO 10

## PAIS, FILHOS E A PANDEMIA DA COVID-19: NOVOS DESAFIOS MEDIADOS PELAS TIC

Data de aceite: 01/05/2021

Data da submissão: 08/03/2021

### Márcia Stengel

Doutora em Ciências Sociais pela UERJ  
Professora da Graduação e do Programa de  
Pós-graduação de Psicologia da Pontifícia  
Universidade Católica de Minas, Belo  
Horizonte – MG  
<http://lattes.cnpq.br/0740456649727715>  
<https://orcid.org/0000-0002-9211-9433>

### Vanina Costa Dias

Doutora em Psicologia pela PUC Minas.  
Professora e coordenadora do curso de  
Psicologia da Faculdade Ciências da Vida  
Sete Lagoas – MG  
<http://lattes.cnpq.br/1263361637320836>  
<https://orcid.org/0000-0001-7310-1740>

### Simone Pereira da Costa Dourado

Doutora em Ciências Sociais pela UERJ,  
Professora associada do Departamento de  
Ciências Sociais, da Universidade Estadual de  
Maringá. Maringá, PA  
<http://lattes.cnpq.br/1995978265681165>  
<https://orcid.org/0000-0001-5140-5866>

### Liliam Pacheco Pinto de Paula

Doutora em Psicologia pela PUC Minas, Belo  
Horizonte – MG  
<http://lattes.cnpq.br/5644692476054248>  
<https://orcid.org/0000-0003-2780-9611>

### Samara Souza Diniz Soares

Mestre em Psicologia pela PUC Minas  
<http://lattes.cnpq.br/5278003146060185>  
<https://orcid.org/0000-0002-3318-063X>

### Phamela Aryane Sudré Aguiar

Mestranda em Psicologia pela PUC Minas Belo  
Horizonte – MG  
<http://lattes.cnpq.br/7791952326811669> ORCID  
<https://orcid.org/0000-0002-6128-4823>

**RESUMO:** O uso das tecnologias de informação e comunicação (TIC) por pais e filhos se intensificou na pandemia da COVID-19, ocasionando novos e maiores desafios no cotidiano e nas relações parento-filiais. Como os pais têm lidado com o uso que os filhos fazem das TIC, especialmente a internet, o tipo de mediação que fazem, como os orientam e que tipo de controle exercem é o objetivo deste artigo. Autores das Ciências Humanas e Sociais e resultados de uma pesquisa foram utilizados como suporte teórico e empírico. A mediação parental para uso das TIC é um campo em construção no interior das famílias. Ainda não existe um modo certo e único para realizá-la. Os papéis sociais definidos para pais e filhos são relativizados quando o assunto é o uso das tecnologias digitais. Há necessidade de realizar mais pesquisas, pois é um campo que ainda gera mais perguntas do que respostas.

**PALAVRAS - CHAVE:** pais; tecnologias da informação e comunicação; família; mediação; COVID-19.

### PARENTS, CHILDREN AND THE PANDEMIC OF COVID-19: NEW CHALLENGES MEDIATED BY ICT

**ABSTRACT:** The use of information and communication technologies (ICT) by parents

and children intensified in the pandemic of COVID-19, causing new and greater challenges in daily life and in parent-subsidiary relationships. As parents have dealt with their children's use of ICT, especially the internet, the type of mediation they do, how they guide them and what type of control they exercise is the objective of this article. Human and Social Sciences authors and research results were used as theoretical and empirical support. Parental mediation for the use of ICT is a field under construction within families. There is still no right and only way to do it. The social roles defined for parents and children are relativized when it comes to the use of digital technologies. There is a need to conduct more research, as it is a field that still generates more questions than answers.

**KEYWORDS:** Parents; information and communication technologies; family; mediation; COVID-19.

## 1 | INTRODUÇÃO

O uso das tecnologias da informação e comunicação (TIC) está espalhado em nosso cotidiano, atingindo pessoas de todas as faixas etárias, ainda que não igualmente, pois há diferenças de classe social, gênero, local de residência (zonas urbanas e zonas rurais) e até mesmo etárias. Entretanto, é inegável a inserção que as tecnologias têm em nossas vidas, definindo, muitas vezes, posições e relações sociais. Elas proporcionam múltiplas experiências e trazem consigo uma nova dimensão de mundo, alterando as relações interpessoais e interferindo diretamente na vida cotidiana das pessoas. Dentre os novos espaços de vivências e relacionamentos que a virtualidade promoveu, um que tem se mostrado necessário de ser radiografado: as relações entre pais e filhos.

O campo da família tem merecido a atenção de muitos estudiosos e pesquisadores devido às transformações que essa instituição tem passado nas últimas décadas. Assistimos a uma série de mudanças em sua organização, funcionamento e concepção que temos delas (STENGEL, 2011). É impossível falar da família sem articulá-la ao seu contexto sócio-histórico-cultural, pois suas feições “estão intrínseca e dialeticamente condicionadas às transformações societárias contemporâneas, ou seja, às transformações econômicas e sociais, de hábitos e costumes e ao avanço da ciência e da tecnologia” (PNAS, 2004, p. 41). Essas mudanças ocorreram antes do advento da internet, porém, a partir desse fenômeno social e cultural, outras modificações foram e estão acontecendo.

Pesquisas como as de Primo (2016), Spizzirri et al (2012) e Passarelli, Guzzi e Dimantas (2009) apontam que as tecnologias de comunicação e informação, que, até muito recentemente, eram, predominantemente, dominadas pelos adolescentes, atualmente são utilizadas em grande escala também por seus pais, mesmo que de forma diferente. Essa realidade tem promovido significativas alterações nas relações entre os filhos e seus pais e em toda a dinâmica familiar. Tais mudanças fazem da família um espaço privilegiado para a observação das relações intergeracionais relacionadas aos usos das TIC.

A virtualidade tem influenciado nas relações geracionais, modificando percepções de conceitos, potencializando saídas co-construídas entre pais e filhos, especialmente no



que diz respeito à mediação parental, mesmo mantendo suas particularidades geracionais, visto que a relação que se estabelece com as novas tecnologias é diferente em cada grupo:

As novas gerações integram rapidamente essas novas tecnologias aos seus hábitos de vida, enquanto as gerações mais velhas se veem desafiadas a decidir se enfrentam os desafios inerentes ao esforço de assimilar essas novidades ou se descartam a hipótese de possuir alguns artefatos, renunciando aos serviços que podem prestar (PETRINI e CAVALCANTI, 2018, p. 190).

E podemos dizer que, com a pandemia do novo coronavírus (COVID-19), os relacionamentos familiares com o uso da virtualidade em seu âmbito foram afetados mais uma vez. É o que pretendemos discutir neste artigo pautado em pesquisa realizada com financiamento da FAPEMIG e CNPq, cujo objetivo é compreender como os pais têm lidado com o uso das tecnologias de informação e comunicação, especialmente a internet, por parte dos seus filhos, considerando o tipo de mediação que fazem, como os orientam e que tipo de controle exercem sobre o uso. Realizamos um estudo quanti-qualitativo, de cunho exploratório com a utilização de um questionário enviado através do *Google Forms* para pais/mães com filhos até 18 anos, buscando caracterizar a família, uso das tecnologias pelos pais, uso das tecnologias pelos filhos, e uso das tecnologias durante a pandemia. Procuramos também conhecer sobre a participação das tecnologias na relação parento-filial; atividades sem o uso das tecnologias; aspectos positivos e negativos do uso das tecnologias para a família. O questionário foi distribuído através de amostragem de conveniência (não probabilística) com monitoramento diário, com dinâmica de coleta “bola de neve”. Ficou disponível durante 15 dias e foram respondidos por 174 pais. Para as perguntas fechadas, tomamos como referência os próprios gráficos gerados pelo *Google Forms* para análise dos resultados. Para as perguntas abertas, empregamos a análise categorial (CAREGNATO & MUTTI, 2006), desmembrando as respostas em categorias segundo agrupamentos temáticos a partir de elementos comuns, quais sejam: a mediação parental, os usos e a influência da tecnologia no dia-a-dia dos membros da família e as modificações causadas pela pandemia na potencialização desses aspectos. A pesquisa foi submetida e aprovada pelo Comitê de Ética em Pesquisa da PUC Minas (CAAE 33157420.7.0000.5137). Os respondentes assinaram de forma virtual um termo de consentimento livre e esclarecido antes de responderem ao questionário.

## **2 | POTENCIALIZANDO A MEDIAÇÃO PARENTAL EM TEMPOS DE ISOLAMENTO SOCIAL**

A mediação parental para o uso das TIC pode ser compreendida como uma prática em que os pais, direta ou indiretamente, exercem algum tipo de influência na maneira como os filhos lidam com um meio de comunicação específico através de seus comportamentos, valorizações e verbalizações. Abrange não apenas as restrições, mas também as

estratégias interpretativas e as atividades de monitoramento (CGI, 2019). Ainda pode ser concebida como uma prática que, direta ou indiretamente, influencia a maneira como as pessoas lidam com um meio de comunicação específico. A mediação, no caso da internet, alcança uma enorme complexidade devido a suas particularidades e à multiplicidade de circunstâncias que abarcam seu uso, trazendo grandes desafios. Segundo Ponte (2011), há três formas de mediação percebidas em pesquisas que se interessam por esse assunto:

1) mediação activa: conhecer os conteúdos dos programas e as atividades on-line dos filhos, serem uma referência pelas suas próprias práticas;  
2) mediação restritiva: recorrer ao acesso à televisão ou internet como recompensa ou como castigo, num quadro de interdições;

3) mediação instrutiva: conversar, explicar, exprimir juízos de valor, com atenção ao processamento de emoções, à compreensão da informação e avaliação por parte dos filhos. (PONTE, 2011, p. 32)

Sabemos que os diversos usos da internet influenciam, de forma mais ou menos direta e explícita, as práticas sociais, culturais e individuais dos adolescentes em diferentes situações em seu cotidiano. Concomitante ao uso cada vez maior dessa ferramenta pelos jovens, temos visto a crescente preocupação de pessoas e instituições em conhecer, acompanhar e mediar o que eles fazem no espaço virtual (DIAS, 2016).

Radiografar o tema e as práticas relacionadas ao exercício da mediação parental é também refletir sobre como as famílias criam estratégias para reduzir riscos e potencializar oportunidades de aprendizado para as crianças e os adolescentes da cultura digital. Conhecer as práticas de mediação faz-se necessário, pois estas servem de suporte e orientação para sustentar a intervenção de profissionais nas vicissitudes psicossociais do uso das TIC, bem como para a criação de políticas públicas e ações que amparem pais e filhos nesse processo. A bibliografia evidencia que cabe aos pais maximizar as oportunidades e minimizar os riscos e os possíveis danos ao bem-estar das crianças e dos adolescentes, favorecendo oportunidades *on-line* ligadas à comunicação, à educação e ao lazer e isso só é possível quando o diálogo intergeracional franco e respeitoso está presente para que todos os integrantes da família aprendam e promovam um uso seguro, saudável, crítico e construtivo das tecnologias (CGI, 2019).

A mediação parental é uma prática que comporta muitos desafios, passa por alterações constantes e é muito impactada pelas mudanças sociais, como se pode ver no momento atual com a pandemia da COVID-19 e o consequente distanciamento/isolamento social. Muitas vezes, os diferentes papéis sociais definidos para pais/responsáveis e filhos são relativizados quando o assunto é o uso das tecnologias digitais, particularmente, a internet. Mas, embora crianças e adolescentes possam, de fato, possuir habilidades operacionais mais desenvolvidas do que seus mediadores, muitas das atividades realizadas *on-line* pressupõem uma maturidade que ainda está sendo consolidada por esse público. Assim, a

importância do papel ativo de pais e responsáveis em orientar e acompanhar as práticas de crianças e adolescentes para garantia do bem-estar dessa população no ambiente digital é socialmente reconhecida como importante e esperada. O potencial da mediação para o uso seguro e responsável da internet é inquestionável e deve ser amplamente discutido e sistematizado para que pais/responsáveis e filhos sejam devidamente amparados nessa trajetória, que é complexa e mutável.

Entretanto, quando se fala de mediação parental para uso das TIC, é necessário fazer uma primeira distinção na relação com as tecnologias da informação e comunicação, estabelecida entre nativos e imigrantes digitais (PRENSKY, 2001). Os últimos são as pessoas nascidas antes do advento das TIC, que se viram obrigadas a utilizá-las, geralmente, no campo laboral, e mantêm comportamentos e atitudes que revelam sua relação artificial com as tecnologias. Já os nativos digitais, por terem crescido rodeados pelas TIC, demonstram uma relação de intimidade e gerenciam com habilidade as ferramentas digitais (FERNÁNDEZ & GONZÁLEZ, 2017). Essa distinção não pode ser feita exclusivamente pela data de nascimento, mas há de se considerar a relação que criam com esses recursos tecnológicos, ou seja, se passaram ou não pela adaptação digital, mantendo uma familiaridade com eles. Neste sentido, podemos pensar em uma gradação entre um polo e outro, ou seja, pessoas que por idade seriam imigrantes digitais, mas que estabelecem uma relação de intimidade com as tecnologias, ou supostos nativos, que podem ser analfabetos digitais, assim como nativos e imigrantes mais ou menos familiarizados com as tecnologias. Essa gradação pode ter sido mais acentuada no contexto da pandemia, na medida em que o uso das tecnologias tem sido mais necessário, para atividades laborais, escolares e até mesmo para a sociabilidade, já que as pessoas estão colocadas em situação de isolamento/distanciamento social.

As consequências da utilização da internet têm sido alvo de muitas investigações, como nos revelam Maidel e Vieira (2015), a partir de um levantamento bibliográfico que realizaram. Os autores assinalam que o uso frequente da internet pode desencadear comportamentos de dependência, depressão, ansiedade, estresse, transtorno de déficit de atenção e hiperatividade, risco de obesidade, e comportamentos e pensamentos agressivos. Entretanto, também salientam que esse uso pode facilitar diferentes tipos de aprendizado, melhorar a capacidade de leitura, despertar aptidões para avaliar e usar a informação de forma eficiente, estimular habilidades para o processamento e a seleção de informações, a tomada de decisão, o estabelecimento de estratégias de solução de problemas. Como vemos, as consequências do uso da internet são algo complexo, para o que ainda não temos respostas definitivas. Essas consequências têm sido potencializadas no contexto da pandemia? De que forma?

Construindo cenários analíticos para o uso da internet nesse contexto de avanço da pandemia é possível observar as seguintes situações: 1) o tempo de permanência em condição de isolamento social e eventual realização de trabalho remoto em casa está muito

mais longo do que se previa. Alguns grupos de pais encontram-se nessa condição desde o mês de março de 2020, completando, portanto, quase meio ano nessa nova situação laboral; 2) jovens e adolescentes brasileiros estão há cinco meses inseridos em diferentes modalidades de ensino remoto. O ensino remoto levou para dentro das residências a circulação de nomenclaturas muitas vezes desconhecidas de pais e filhos. Tornaram-se frequentes as referências às plataformas digitais e aos recursos para elaboração de vídeos e o preenchimento de formulários eletrônicos, que passaram a integrar tarefas e avaliações; 3) as atividades de lazer fora de casa foram canceladas ou extremamente reduzidas; 4) as atividades complementares realizadas pelos diferentes grupos geracionais que integram as famílias brasileiras foram alteradas também para modalidade remotas ou suspensas. Filhos e pais ficaram impedidos da prática de alguns esportes, da participação em algumas atividades de cunho religioso; e 5) no caso das famílias em que convivem três diferentes grupos geracionais (filhos, pais e avós), as atividades fora do ambiente doméstico para os que têm 60 e mais anos se tornaram praticamente proibidas. Neste caso específico de famílias que convivem com idosos, o nível de tensão é sempre aumentado com a definição pelas autoridades de saúde de que idosos são, no âmbito familiar, os mais propensos a desenvolver os casos graves da COVID-19, o que exige vigilância de todos e uma enorme responsabilidade dos mais jovens do núcleo familiar. Quando os mais jovens se expõem em atividades fora das residências, que não consideradas essenciais, podem ter que lidar com a culpa de levar o vírus para os seus parentes mais velhos, colocando-os em risco.

Assim, se o uso da internet no âmbito das famílias é algo complexo, como dito acima, ele passou a ser feito de forma generalizada e cotidiana em razão da introdução das atividades de ensino e trabalho remoto. Ficou também mais frequente como instrumento que viabiliza a comunicação dos membros do núcleo familiar com seus parentes que residem em outras casas e mesmo outras cidades e com os amigos. A linguagem que possibilita o contato por vídeo e áudio usando diferentes aplicativos tomou o dia a dia das famílias. Mesmo os momentos de lazer passaram a ser mediados quase que exclusivamente por esses recursos de internet – diferentes componentes das famílias se reúnem para assistir as inúmeras *lives* de artistas e personalidades. O acesso a serviços de operadoras que oferecem filmes e séries é dominado por todos e, muitas vezes, se tornam um programa familiar.

Sabemos que o uso das TIC é uma realidade inevitável, que oferece oportunidades e riscos, exigindo que os pais, de alguma maneira, gerenciem essa atividade de seus filhos. Assim, além de os pais oportunizarem o acesso das crianças às tecnologias, eles também são os responsáveis por gerenciar e educar seus filhos para esse uso, o que compreende a aplicação de regras, restrições e orientações, assim como supervisão e monitoramento. Os pais, muitas vezes, parecem ficar envaidecidos com a facilidade que os filhos apresentam frente aos aparatos tecnológicos, disponibilizando-lhes, cada vez mais cedo, *tablets* e *smartphones*, naturalizando e facilitando o uso de artefatos sofisticados.

Além disso, observamos uma socialização reversa no que tange a relação pais, filhos e a virtualidade. Se tradicionalmente são os pais que introduzem seus filhos nos distintos espaços sociais, no uso das TIC são os filhos que auxiliam os pais, muitas vezes, inclusive, iniciando-os. Por um lado, essa situação reforça o estereótipo de que as crianças e os adolescentes são autossuficientes neste universo e, por outro, com frequência, constroem os pais por se perceberem menos capazes que seus filhos.

Dessa maneira, colocar regras, impor sanções, dar orientações, supervisionar e monitorar os filhos quanto ao uso das tecnologias de comunicação e informação têm sido um dos grandes desafios na educação contemporânea. Por ser uma situação relativamente nova, os pais têm tido dificuldade em lidar com ela, gerando, frequentemente, a sensação de não saberem como exercer uma mediação para o uso que seus filhos fazem das TIC adequada e eficazmente.

Maidel e Vieira (2015) apresentam três tipos de mediação utilizadas pelos pais: a ativa, a restritiva e a de uso acompanhado. A primeira refere-se a “um tipo de mediação na qual há conversa, orientação ou discussão crítica dos pais com a criança sobre o conteúdo ou atividade, sobretudo enquanto ela ainda está utilizando a mídia.” (MAIDEL e VIEIRA, 2015, p. 296). Aqui também estão abarcadas as instruções e informações, além de críticas, desaprovações e acordos com a criança para o uso. Na mediação restritiva também há a prescrição e utilização de regras para o uso, porém sem diálogo ou esclarecimentos com a criança. O terceiro tipo diz respeito à presença dos pais quando do uso pela criança das TIC, deliberada ou casualmente, mas também sem conversa. Na pesquisa realizada pelos autores, os pais, em geral, preferem uma mediação mista, que, segundo eles, pode ser consequente à divisão em que os pais se encontram sobre a melhor forma de mediar, denotando que é um campo em construção no meio familiar. Aqui cabe perguntar: os tipos de mediação sofreram alterações no contexto da pandemia? Como os pais têm lidado com o uso das TIC, especialmente a internet, por parte dos seus filhos, considerando o tipo de mediação que fazem, como os orientam e que tipo de controle exercem sobre o uso?

Essas questões podem ser traduzidas nas inúmeras dificuldades que os pais têm apresentado para fazer a mediação de seus filhos no uso das TIC; no sentimento de impotência ou de ignorância que possuem frente às suas dificuldades, assim como os limites apresentados, muitas vezes, no conhecimento do manuseio das tecnologias; em como proteger seus filhos dos riscos presentes na internet; em como saber se os filhos fazem um uso correto e adequado das tecnologias e não estão vivendo uma situação de abuso ou vício.

### 3 | POR UMA RADIOGRAFIA DAS PRÁTICAS DE MEDIAÇÃO EM TEMPOS DE PANDEMIA

A partir das questões que se colocaram sobre as práticas de mediação, a pesquisa realizada nos apresentou dados que potencializam as reflexões sobre o tema. Os respondentes da pesquisa foram preponderantemente as mães (79,3%), casadas (73,6%), com idades entre 41 e 50 anos (48,9%), seguido de pessoas entre 51 e 60 anos (27%) e entre 31 e 40 anos (21,8%). Desse modo, temos um grupo majoritário de pais relativamente jovens, abaixo dos 50 anos. Mesmo que por faixa etária possam ser considerados imigrantes digitais, podemos supor que, para esses pais e mães, o contato com as tecnologias de informação e comunicação não seja um dificultador na relação com os filhos, se considerarmos que o nível de escolaridade desse grupo é alto, já que 28,2% possuem nível superior completo e 60,9% deles têm também pós-graduação, característica que aponta para pessoas em que é comum o uso constante e necessário das TIC.

Em se tratando de características socioeconômicas, entre os respondentes, apenas uma pequena parcela não trabalha, sendo que 9,8% não trabalha fora de casa e 7,5% não trabalha por estar desempregado. Pelo nível de escolaridade e a atividade profissional que exercem, se não todos, majoritariamente os respondentes pertencem às camadas média e média/alta. Além disso, são famílias que possuem vários aparelhos tecnológicos em casa, como celulares, computadores, *tablets*, consoles de jogo e *smart TV*. São pessoas que utilizam o celular ou outros aparelhos tecnológicos, principalmente, entre 3 e 4 horas diárias (32,8%) e entre 5 e 6 horas (25,3%).

Como esperado, 79,9% dos respondentes disseram que seus filhos têm celular, sendo em 58,6% dos casos o aparelho tecnológico mais utilizado por eles. Quando perguntados sobre o monitoramento do celular dos filhos, a maioria afirma fazê-lo (55,8%), sendo que destes apenas 2,4% acreditam ser uma atitude errada. Mesmo entre os que responderam que não fazem tal acompanhamento, há os que acham que a atitude é correta (29,3%). Sabemos que o *smartphone* hoje tem inúmeras utilidades, como a comunicação entre pessoas, acesso à internet, escuta de músicas, dentre outras. Ele é vivido por muitos, preponderantemente adolescentes e jovens, como uma extensão corporal e sua ausência é inimaginável. Por isso, acessar o celular de alguém é acessar seu mundo, sua intimidade. Dessa maneira, os pais, ao monitorarem o celular de seus filhos, podem ter um conhecimento significativo da vida deles, caminhando, muitas vezes, por uma linha tênue entre o cuidado e a invasão de privacidade, especialmente no caso de filhos adolescentes.

O *smartphone* é utilizado também pelos pais, com a função de se comunicarem com amigos (96%), trabalharem (88,5%), se entreterem (81%) e acompanharem os filhos (62,6%). Nota-se que os pais canalizam seus esforços e investimento em atividades voltadas para si mesmos, mesclando atividades laborais, entretenimento e relações sociais. Dado interessante por si só, mas que, se confrontado com o número de filhos e

a idade destes, revela uma tendência da família atual: a horizontalização das relações. 51,7% dos pais têm dois filhos; 34,5% possuem um e 12,1% têm três. Os filhos de 41,4% deles têm entre 13 e 16 anos, 38,5% acima de 16 anos, 32,8% entre 9 e 12 anos, 20,7% entre 5 e 8 anos, 15,5% entre 1 e 4 anos e somente 1,7% possuem filhos menores de um ano. Com famílias menores e filhos mais velhos, os pais dão maior autonomia aos filhos e se voltam mais para si, dado que reforça os resultados já encontrados em pesquisa anterior (STENGEL et al, 2020), que demonstra como a mediação parental para uso das TIC decresce com o aumento da idade do filho. O adolescente e o jovem já não constam como uma preocupação muito grande para os pais.

Apesar de usarem a tecnologia, 44,8% disseram não ter recebido instruções e orientações para isso. Ao informarem sobre a orientação e/ou ajuda para o uso da tecnologia, a partir das opções apresentadas na pesquisa, os respondentes, em sua maioria, afirmam que a aquisição de conhecimento se deu por conta própria, pois 42% aprenderam sozinhos, sendo autodidatas e 56,3% com a própria internet (sites informativos, vídeos no YouTube, etc.). Apenas 13,2% fizeram algum curso. Todavia, 27% aprenderam a utilizar algum tipo de recurso ou aparelho tecnológico com os filhos, o que reforça a constatação da socialização reversa quanto à utilização das tecnologias de comunicação e informação, na qual são os filhos quem socializa os pais, educando-os, ensinando-lhes e orientando-lhes no manejo das tecnologias. Podemos inferir que os filhos “se imbuem de uma autoridade para ensinar os pais sobre o uso das TIC e, a partir dessa posição, decidem o quê, como e quando ensinar, retendo propositadamente algumas informações.” (STENGEL et al, 2018, p. 433).

O isolamento/distanciamento social provocado pela pandemia do COVID-19, trouxe uma série de mudanças no nosso cotidiano. Uma dessas mudanças, como nos revelam os dados de nossa pesquisa, é o aumento do uso dos aparelhos tecnológicos pelos filhos COVID-19 com a anuência de 91,3% dos pais. Dentre esses, 31% dos respondentes afirmaram que o acréscimo de tempo foi de mais de cinco horas diárias, tempo bastante significativo, ainda mais considerando que 33,3% responderam que antes da pandemia seus filhos ficavam entre 3 e 4 horas conectados e 29,9% disseram que era entre 5 e 6 horas. Vale salientar que o tempo é uma das maiores preocupações que os pais possuem quanto ao uso das tecnologias por seus filhos (83,9%), além da possibilidade de conversar com estranhos (73,6%) e ver sites inadequados para sua idade (69,5%). Se a sociabilidade está restrita atualmente, uma saída encontrada tem sido o uso das tecnologias, o que torna o controle dos pais mais desafiador.

Outra mudança percebida nessa investigação diz respeito a alterações quanto às regras relacionadas ao tempo de uso das tecnologias pelos filhos, o que ocorreu entre 63,2% dos pais. A limitação da quantidade de tempo (63,9%) e do horário do dia para o uso das tecnologias (53,7%), foram amenizadas durante esse período. Apenas 8,3% não limitaram o conteúdo. Na maior parte dos casos, os pais limitam o horário ao longo do dia para a utilização das TIC em função de atividades escolares, que ficaram mais

intensificadas ou para dormir.

A permissão para maior uso dos aparelhos tecnológicos se deve principalmente por se tratar de uma forma de lazer para os filhos dentro de casa (67,5%), tendo em vista que a pandemia provocou o isolamento/distanciamento social, fazendo com que outras formas de contato social ficassem cerceadas e o cotidiano de todas as pessoas se resumisse a quase exclusivamente ao espaço doméstico.

Outra característica marcante nesse período de isolamento social foi a sobrecarga dos pais, que estão tendo que dividir as atividades domésticas e cuidado dos filhos, o que inclui o acompanhamento escolar, com seu tempo para o trabalho, já que muitos estão em *home office* (62,6% dos participantes). Por isso, o afrouxamento para o uso das TIC também se deveu a uma forma de entretenimento dos filhos enquanto os pais mais velhos estão trabalhando (35,6%) e ainda pela necessidade de um tempo de descanso próprio (12,5%).

Todas essas mudanças nos levaram à indagação sobre o tipo de mediação que os pais têm exercido sobre o uso da internet por seus filhos, ou seja, qual atitude têm tomado frente ao uso das TIC. Nos dados analisados na pesquisa surgiram como formas de mediação respostas como: converso e oriento sobre o conteúdo ou atividade, especialmente enquanto ele(s) ainda está(ão) utilizando a mídia (74,1%); estabeleço regras explícitas para sua utilização, como tempo, local de utilização, conteúdo (54,6%); fico perto quando ele(s) está(ão) conectado(s) na internet vendo o que faz(em) (28,2%); não acompanho, porque confio na educação dada ao(s) meu(s) filho(s) (17,8%). Nesses casos aqui apontados, a mediação vem se dando de forma ativa, revelando uma prática na qual a presença dos pais, ao conversarem, orientarem, estabelecerem regras e estarem por perto quando os filhos estão navegando na internet, exerce uma atividade de monitoramento, podendo desencadear um jogo tácito entre pais e filhos, no qual os pais procuram desvendar indícios de usos menos adequados. Contudo, mesmo que seja necessário assegurar o uso seguro da internet e manter a vigilância diante de potenciais riscos, é preciso atentar para essa prática, que não deve se tornar invasiva, equacionando-a ao direito à privacidade e ainda contemplar os estímulos na busca por explorar as potencialidades que os conteúdos disponibilizados na internet podem oportunizar aos jovens (DIAS, 2016).

Por outro lado, há ainda aqueles pais em menor número que não fazem nenhum tipo de mediação para o uso das ferramentas digitais. Esses afirmam que: não acompanham, porque têm conhecimento do que os filhos fazem na internet (16,7%); não acompanham, porque eles já são mais velhos (14,4%) e não acompanham, porque não têm conhecimento sobre o uso das tecnologias (0,6%). A falta de conhecimento técnico no uso das TIC pelos pais é um fator preponderante no monitoramento para o uso, dando aos filhos uma maior liberdade para poderem ocultar seu rastro nas redes sociais, por exemplo, dominando cada vez mais as habilidades de uso dessas ferramentas. Ainda quando não há um monitoramento por se tratarem de filhos mais velhos, revelando a confiança na educação dada aos jovens para esse tipo de prática.



A partir desse cenário podemos levantar alguns pontos: diante das circunstâncias na quais todos se encontram, o exercício da mediação tem se dado de forma diversa, utilizando às vezes mais de uma maneira, tendo em vista a idade dos filhos e as habilidades e necessidades de ambos (pais e filhos). No contexto atual da pandemia, em que os pais estão sobrecarregados, a ausência do tempo para acompanharem os filhos no momento da utilização das TIC faz com que eles apostem na educação dada e na ideia de que sabem o que os filhos fazem. Por outro lado, uma mediação restritiva aparece quando os filhos são menores. Nesse caso, as conversas contínuas, checagem de aparelhos e atividades realizadas na rede, monitoramento surpresa e até privações aparecem nos dados da pesquisa. Para os filhos mais velhos, os pais se retiram quase que completamente da cena tecnológica, deixando-os livres e responsáveis por seus comportamentos, o que nos leva a concluir que a mediação parental é um processo inversamente proporcional à idade dos filhos. Os pais apostam na criação que ofereceram, nas conversas e orientações dadas nas fases anteriores e na maturidade dos filhos para discernir o que é certo e errado (STENGEL et al, 2020). Entretanto, cabe perguntar: filhos adolescentes não devem ser acompanhados? Mesmo considerando que a autonomia na fase da adolescência é desejada e por isso, a mediação dos pais pode e deve sofrer algumas alterações, como ver o que eles estão fazendo ou ter a senha de seus celulares ou redes sociais, o papel de educador não perde lugar e continua sendo importante.

A pandemia também promoveu uma alteração nas atividades escolares, fazendo com que fosse adotado o ensino remoto pela grande maioria das escolas. Entre os respondentes quase todos os filhos estão nesse modelo (91,4%). Isso se deve ao fato de 82,8% dos filhos estudarem em escolas privadas, que adotaram majoritariamente esse tipo de ensino. Quanto ao tipo de acompanhamento das atividades escolares dos filhos, os pais afirmaram, em sua maioria, que que ajudam nas tarefas (60,3%) e no acompanhamento das aulas (42%), além de participarem de grupos de pais (46,6%) e conversarem com os professores (36,2%).

Cabe destacar aqui o desconhecimento por parte dos pais e filhos de plataformas de web conferências que vêm sendo utilizadas para a realização de aulas *on-line* síncronas durante a pandemia. A familiaridade em relação ao uso desses recursos se deu conjuntamente entre pais e filhos, não cabendo nesses casos a divisão entre nativos e imigrantes digitais feita pela bibliografia que analisa o processo de mediação das TIC. O uso dessas plataformas no contexto da pandemia converteu os dois grupos, pais e filhos, em nativos digitais. As narrativas desse momento indicam que a socialização de pais e filhos no que tange os usos de *streamings* aconteceu em meio a muitos conflitos. É importante considerar que o aprendizado do uso desses recursos não foi uma escolha da família e exigiu uma interação entre pais e filhos diante dos equipamentos, que, muitas vezes, passaram a ser compartilhados para o exercício das atividades escolares remotas e concomitantemente a atividades profissionais dos pais, que também estão em regime de

*home office.*

Considerando o cenário trazido pelo ensino remoto às famílias, será de grande importância investigar de forma mais aprofundada quais são ou serão os impactos no cotidiano escolar dos filhos do acompanhamento feito pelos pais, atitude que se dava com pouca frequência fora do contexto da pandemia. Nesse sentido, 27% dos pais estão vivendo a tarefa de acompanhamento das atividades escolares dos filhos durante a pandemia de forma diferenciada: ela se dá como estressante (21,3%) fácil (18,4%), difícil (18,4%), e ainda como indiferente (18,4%)

## **4 | CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Ao longo da pesquisa, que se iniciou com questionamentos sobre as alterações dos tipos de mediação no contexto da pandemia e como os pais têm lidado com o uso das TIC, especialmente a internet, por parte dos seus filhos nesse momento de isolamento social outras questões foram sendo suscitadas frente a essa situação específica que estamos vivendo: haverá uma mudança efetiva do uso dos aparelhos tecnológicos pós-pandemia, ou seja, o tipo de uso que está sendo feito agora sofrerá alterações? Se os filhos estão podendo ficar mais tempo conectados com a permissão dos pais, como estes lidarão com isso depois? Quais repercussões psicossociais são acarretadas pelo uso constante das TIC no seio das relações intrafamiliares? A inversão na hierarquia familiar, na medida em que nativos digitais ensinam imigrantes digitais, compromete a relação parento-filial ou as potencializa? As transformações nas formas de interação e sociabilidade provocadas pelas TIC e potencializadas pela pandemia são vistas por pais e filhos de maneira positiva ou negativa?

Na investigação ficou evidente que novos contornos foram dados à mediação parental para uso das TIC com a pandemia do novo coronavírus. Há uma ambiguidade de sentimentos gerados pelo uso constante e até mesmo excessivo dos artefatos tecnológicos e o posicionamento dos pais quanto ao estabelecimento de limites para si e para os filhos fica afetado. Em suas repostas, ficam evidentes os benefícios variados advindos do uso das TIC. A versatilidade de usos e equipamentos atendem aos mais variados gostos e estilos de vida. Facilidade de acesso a conteúdos de interesse, otimização de tarefas, aproximação e estreitamento de laços com pessoas queridas distantes, e facilidade de comunicação com amigos e familiares são os benefícios mais destacados. Se as vantagens de uso são variadas e customizadas, as desvantagens já possuem afinidades, pois giram majoritariamente em torno da superficialidade e frieza das relações, o excesso de informações que gera ansiedade e impaciência, a perda de tempo com coisas inúteis, excesso de contato com aparelhos que tomam muito tempo, afastamento social, dependência e falta de foco. Algo que revela uma falta proveniente de uma necessidade prática e/ou psicológica, potencializada no contexto da COVID-19.

Hiperconexão que, como ressalta Melgaço (2017), serve como substituto para o desamparo e vazio que é vivenciado por pais e filhos (STENGEL et al, 2020). Nesse cenário em que ambos os grupos são igualmente afetados pelos efeitos adversos do uso cotidiano e excessivo das TIC, embora cada um os viva de maneira diferente, fica uma pergunta: como os pais, que deveriam mediar o uso das TIC dos filhos, vão conseguir exercer essa tarefa visto que estão sendo afetados da mesma maneira? Dito de outra forma: se pais e filhos possuem experiências físicas e psíquicas muito próximas, mesmo que os usos e experiências práticas sejam diferentes, e se estas experiências são novas e ambíguas para os pais, como estes poderão mediar e orientar seus filhos? Se ambos estão sendo inundados pelo tsunami digital, como um grupo poderá ajudar o outro? Poderíamos dizer que em relação ao uso das TIC e todas as novidades que elas comportam, pais e filhos ficariam em um mesmo nível de experiência e ambos deveriam se ajudar para encontrar saídas mais saudáveis e construtivas? A hierarquia tradicional entre pais e filhos no que diz respeito ao processo de ensino-aprendizagem em que os primeiros deveriam ensinar aos segundos cai por terra com o uso das TIC? Ao que tudo indica, a saturação da presença das TIC nos ambientes familiares tem provocado distinções na forma como pais e filhos se veem e se relacionam. Em épocas de hierarquias planas e de interpretação da mediação e representação “como não transparência e ineficiência, como congestionamento do tempo e de informação” (HAN, 2018, p. 35), cada sujeito navega sozinho, entre muitos, no oceano digital.

O exercício da mediação parental para uso das TIC é um campo em construção no interior das famílias. Ainda não existe um modo certo e único para realizá-la e situações inusitadas como a pandemia da COVID-19 ampliam ainda mais os desafios tanto para os pais quanto para os filhos, pois o pouco que já tinha sido construído como prática tem se modificado com a situação atual. Resta, portanto, a patente necessidade de realizar pesquisas nesse campo para ampliar o conhecimento sobre o tema e servir como suporte de orientação para pais, filhos e profissionais da área.

## REFERÊNCIAS

BRASIL. **Política Nacional de Assistência Social**. Brasília: MDS/SNAS, 2004.

DIAS, V. C. **Morando na rede**: novos modos de constituição de adolescentes nas redes sociais. Curitiba: Editora CRV. 2016.

FERNÁNDEZ, Beatriz Feijoo; GONZÁLEZ, Aurora García. El entorno del niño en la cultura digital desde la perspectiva intergeneracional. **Aposta**, n. 72, 2017.

HAN, B. C. **No enxame**: Perspectivas do digital. Petrópolis: Vozes, 2018.

CGI.BR. **Pesquisa sobre o uso da internet por crianças e adolescentes no Brasil: TIC Kids online Brasil 2017** [livro eletrônico]. Núcleo de Informação e Coordenação do Ponto BR, [editor]. São Paulo: Comitê Gestor da Internet no Brasil, 2018.

MAIDEL, Simone; VIEIRA, Mauro Luis. Mediação parental do uso da internet pelas crianças. **Psicologia em Revista**, v. 21, n. 2, p. 293-313, 2015.

MELGAÇO, P. Cérebro eletrônico faz quase tudo? Sobre a hiperconexão e o desamparo. In: MELGAÇO, P. et al. (Orgs). **Como a tecnologia muda o meu mundo: imagens da juventude na era digital**. Curitiba: Appris, 2017, p. 65-78.

PASSARELLI, Brasilina et al. Atores em rede: subjetividades e desejos em expansão. **Logos**, v. 16, n. 1, p. 60-71, 2009.

PETRINI, G. e CAVALCANTI, T. N. Notas para um olhar mais adequado à família e ao adolescente: buscando caminhos para crescer. In: MOREIRA, L. V. C.; RABINOVICH, E. P.; FORNASIER, R. C. (Orgs.). **Adolescentes & Adolescências: família, escola e sociedade**. Curitiba: CRV, 2018, p. 189-205.

PONTE, Cristina. Uma geração digital? A influência familiar na experiência mediática de adolescentes. **Sociologia, problemas e práticas**, n. 65, p. 31-50, 2011.

PRENSKY, M. Digital Native, digital immigrants. Digital Native immigrants. **On the Horizon**, 9 (5), 2001.

PRIMO, Alex Teixeira et al. Conversações fluidas na cibercultura. **Revista FAMECOS: mídia, cultura e tecnologia**, v. 24, n. 1, 2017.

SPIZZIRRI, Rosane Cristina Pereira et al. Adolescência conectada: Mapeando o uso da internet em jovens internautas. **Psicologia Argumento**, v. 30, n. 69, 2017.

STENGEL, Márcia. Discursos de pais e mães sobre a amizade em famílias com filhos adolescentes. **Paidéia (Ribeirão Preto)**, v. 21, n. 49, p. 217-225, 2011.

STENGEL, M. et al. Cultura Digital e mediação parental: um desafio na relação entre pais e filhos. In: MACEDO, R. M. S e KUBLIKOWSKI, I. (Orgs.). **Família e comunidade: pesquisas e intervenções em temas emergentes**. Curitiba: CRV. – Coedição: São Paulo, EDUC, 2020, p. 165-184.

STENGEL, Márcia et al. Geração, família e juventude na era virtual. **Psicologia em Revista**, v. 24, n. 2, p. 424-441, 2018.

## INOVAÇÕES DIDÁTICAS NA ENFERMAGEM: RECURSOS MULTIMÍDIA COMO TECNOLOGIA EDUCACIONAL

*Data de aceite: 01/05/2021*

*Data de submissão: 26/01/2021*

### **Gabriel Arruda de Souza Fernandes**

Universidade Federal de Pernambuco. Centro  
de Ciências da Saúde. Recife-Pernambuco  
<https://orcid.org/0000-0001-7254-8460>

### **Telma Marques da Siva**

Universidade Federal de Pernambuco  
Departamento de Enfermagem  
Recife-Pernambuco  
<http://lattes.cnpq.br/7307172504080686>

**RESUMO:** O presente artigo trata-se de um relato de experiência que versa acerca das inovações didáticas observadas na disciplina de Processo de Trabalho em Enfermagem, ofertada na Universidade Federal de Pernambuco. Tem como objetivo apresentar a percepção dos autores acerca do processo de implementação destas inovações, que preconizam o uso de metodologias e recursos contemporâneos no processo de ensino-aprendizagem dos alunos da graduação. A disciplina organizou-se em torno de quatro momentos: no primeiro, houve aulas expositivo-reflexivas sobre o conteúdo de Saúde do Trabalhador. O segundo foi composto por encontros entre grupos de discentes, com o objetivo de esquematizar a execução de um curta-metragem. O terceiro consistiu-se na mostra das gravações deste curta e por fim, houve a culminância das vivências da disciplina, com a entrega de um portfólio acadêmico construído

ao longo do semestre. Os autores acreditam que se torna clara a necessidade de implantar métodos de ensino mais críticos e reflexivos na Enfermagem, desta forma, a disciplina de Processo de Trabalho tem sido um diferencial curricular no processo formativo de docentes e discentes e no abandono da prática do modelo de educação tecnicista e bancário.

**PALAVRAS - CHAVE:** Educação em Enfermagem; Tecnologia Educacional; Materiais de Ensino.

### **INNOVATIONS IN TEACHING NURSING EDUCATION: MULTIMEDIA RESOURCES AS EDUCATIONAL TECHNOLOGY**

**ABSTRACT:** This article it is an experience report which talks about the educational innovations observed in the course of work process in Nursing, offered at the Federal University of Pernambuco. It aims to present the perception of the authors about the implementation process of these innovations, which advocate the use of methodologies and contemporary features in the teaching-learning process of undergraduate students. The course was organized around four times: the first was expository, reflective classes on Health Worker content. The second consisted of meetings between students groups, in order to lay out the execution of a short film. The third consisted in the show of recordings of this short and finally, there was the culmination of the experiences of the discipline, with the delivery of an academic portfolio built over the semester. The authors believe that it is clear the need to deploy more critical teaching methods and reflective in Nursing in this way, the discipline of Work

Process has been a curricular gap in the training process of teachers and students and the abandonment of the model of practice technician and banking education.

**KEYWORDS:** Nursing Education; Educational Technology; Teaching Materials.

## INTRODUÇÃO

De uma forma histórica, o ensino em saúde tem se detido a um modelo de ensino altamente centrado na perspectiva flexneriana, desconhecendo todas as necessidades de integralidade do Sistema Único de Saúde brasileiro, trazendo formas de saber fragmentadas e com ênfase na dicotomia entre teoria e prática (MITRE, et al., 2008). Os profissionais frutos desse sistema podem ser até competentes, mas centram seus esforços na primazia da técnica, abandonando os processos de reflexão acerca de suas atividades corriqueiras. A Universidade tem formado verdadeiras máquinas prontas para oferecer meros procedimentos práticos a uma população que claramente carece de muito mais do que isso.

O processo de educação, seja ele na área de saúde ou em outras áreas, se aplicado nos parâmetros descritos anteriormente, tem uma natureza de essência bancária, onde o depósito de informações do professor para o alunado é feito de forma altamente mecanicista, sem levar em conta nem o meio onde os coparticipes deste processo estão inseridos (FREIRE, 1996). Quando aplicada na área de saúde, esta situação aumenta consideravelmente a sua complexidade, visto que como um cuidado verdadeiramente efetivo pode ser oferecido, sem levar em conta os fatores que rodeiam o cuidador e o indivíduo para o qual o cuidado é ofertado? Como é que profissionais vão aplicar esta perspectiva se, em sua formação, carece este tipo de pedagogia do encontro com seus pacientes? Neste sentido, uma reforma intensa é necessária nos currículos da área de saúde, com ênfase, sobretudo, para o curso de Enfermagem, onde os profissionais que são formados mantêm um contato por maior tempo com os pacientes, além de ser os replicadores de informações para a comunidade, dentro do processo de Educação em Saúde.

Observa-se, nos últimos anos, que são muitas as Instituições de Ensino Superior que tem modificado sua abordagem no que confere à formação do profissional Enfermeiro, com o objetivo de dar-lhe uma educação diferenciada e mais reflexiva acerca de sua prática. A Universidade Federal de Pernambuco foi uma destas que começou a priorizar em sua grade curricular disciplinas que conferissem uma abordagem mais reflexiva, além de metodologias de ensino que preconizam uma construção coletiva e mais dinâmica do conhecimento. Algumas destas experiências já se tornam realidade na vida dos discentes, como por exemplo, a adoção da construção de vídeos por eles dentro da disciplina de Processos de Trabalho em Enfermagem, com a finalidade de explanar de uma forma mais lúdica toda a legislação que protege os trabalhadores brasileiros, além da construção de um

portfólio reflexivo sobre todas as vivências experimentadas durante as aulas do semestre.

Este tipo de estratégia, como a adoção de vídeos, é conhecido como recursos multimidiáticos, e são definidos pelo Dicionário Aurélio como “recursos que utilizam ou se referem a vários suportes de difusão de informação, notadamente imagem e som” (AURÉLIO, 2016). No momento em que são usados como Tecnologias Educacionais, constituem-se de ferramentas poderosas no enfrentamento ao ensino bancário e no desenvolvimento de uma maior criticidade nas práticas didáticas dentro do ensino da Enfermagem moderna.

A aplicação deste tipo de estratégia em sala de aula está corroborada em estudos recentes que evidenciam o fato dos profissionais enfermeiros que estão sendo submetidos a esta formação diferenciada começarem a possuir um nível de criticidade e reflexividade cada vez mais elevado, fazendo com que haja um maior empoderamento do conhecimento que lhes é próprio, podendo alcançar uma autonomia maior no que confere ao seu exercício profissional e de pesquisa. Estas vertentes da Enfermagem que tendem a criticidade são de suma importância no exercício de uma prática humanizada e reflexiva da arte do cuidado (BRANT & ANTUNE, 1995).

Justifica-se, portanto, a necessidade de se aprofundar os estudos na área de didática em Enfermagem, visto que a maneira como o processo formativo é guiado interfere não só na qualidade do profissional que está se formando, mas em toda conjuntura de assistência prestada à nível de Sistema Único de Saúde em todos os seus âmbitos de abrangência.

Do exposto, o presente estudo tem por objetivo apresentar um relato de experiência dos autores acerca do processo de implementação destas inovações didáticas, que preconizam o uso de metodologias e recursos contemporâneos no processo de ensino aprendizagem dos alunos da graduação de Enfermagem.

## REFERENCIAL TEÓRICO

O processo de ensino-aprendizagem, que vigorava até algumas décadas atrás, como citado anteriormente, era definido como um sistema de educação bancário (FREIRE, 1996). Neste o alunado era bombardeado por uma série de informações advindas de seus educadores e tinha como única função armazená-las e reproduzi-las em momentos propícios, tal qual foram absorvidas. O conhecimento transmitido, portanto, era algo perfeito e irrefutável. O professor universitário deste período era um tirano e um opressor (LINS, 2011). Não havia uma construção coletiva do conhecimento, ficando o alunado a mercê de informações transmitidas de forma vertical pelo professor, sendo estes considerados sujeitos passivos do processo de ensino-aprendizagem.

O contexto da Enfermagem não era muito diferente das perspectivas supracitadas. Planos pedagógicos de escolas de Enfermagem das últimas décadas traziam uma primazia pelo ensino técnico e mecanicista, onde o enfermeiro era obrigado a executar prescrições, sem antes refletir de forma crítica sobre estas (BRANT & ANTUNE, 1995). Os mesmos

autores afirmam ainda que, existe um caminho do Ensino da Enfermagem moderna que verte para o exercício do criticismo, contudo, este ainda é ínfimo em relação a grande quantidade de enfermeiros que prezam exclusivamente pela primazia da execução técnica, o que dificulta o desenvolvimento de campos muito importantes na área, como a pesquisa científica, por exemplo, fazendo com que a arte do cuidado não se estabeleça de vez como uma ciência fundada nas bases da pesquisa e da validação científica.

Diante deste panorama preocupante, a Escola de enfermagem, nos últimos anos tem tentado realizar um intenso processo de modernização de seu currículo e das técnicas de ensino-aprendizagem. Estas inovações didáticas no ensino propiciam uma intensa ruptura com os paradigmas dominantes, encorajando um avanço em diferentes âmbitos, fazendo surgir formas alternativas de trabalhos que quebrem de vez com a estrutura tradicional (CUNHA, et al. 2001). Muitos mecanismos didáticos surgem para promover estas inovações no ensino da Enfermagem sendo estas um desafio, pois unir técnica e ciência em uma profissão é algo que desafia qualquer educador que se proponha a ensiná-la. Salientam-se alguns dos mecanismos que são utilizados para a promoção destas alterações curriculares, como os recursos multimídia, por exemplo.

Neste contexto de modificações, constata-se que, para refletir didática no ensino superior brasileiro, exige-se um exercício de se reportar para diversos contextos Universitários e sociais dentro de um país tão heterogêneo (FRANCO, 2013). Desta forma, não adianta analisar a inserção de novas tecnologias educacionais no âmbito do ensino superior sem fazer-se uma análise do contexto no qual estas estão sendo trabalhadas. Assim, pode-se dizer que antes elitista e de “alta cultura” (SANTOS, 2005), hoje transformada em um ambiente de intensas trocas culturais com todas as camadas da sociedade, o âmbito universitário tem passado por um processo de massificação, a partir da inserção das camadas populares nestes ambientes (Charlot 2006). Um ambiente que assume estas configurações não consegue mais ficar preso somente ao ensino catedrático de disciplinas técnicas com fundamentações científicas arcaicas.

Há, portanto, a necessidade do aluno de fazer aquisições e reter o que aprendeu para depois generalizar o uso da sua aprendizagem numa perspectiva sempre crescente (LINS, 2004). Reportando-se mais uma vez ao ensino da Enfermagem, este processo faz-se altamente necessário, visto que o campo de atuação dos profissionais em formação neste ambiente é extremamente vasto, devendo-se aliar teoria e prática de forma altamente reflexiva, no sentido de obter uma formação cada vez mais completa e dinâmica no processo de cuidar. Uma ferramenta que auxilia de uma forma muito positiva nesta quebra de paradigmas são os recursos multimídias aplicados enquanto tecnologias educacionais.

A utilização destas ferramentas questiona as relações convencionais entre professor e aluno (MORAM, 1998). Quebra-se, portanto com o antigo padrão de professor catedrático, surgindo um educador aberto, humano e que valoriza a busca e a autonomia do seu aluno. O conhecimento passa, então, reconhecer da imperfeição humana e dos



saberes. Não existindo, portanto, um saber tão completo a ponto de não ser refutado ou que não necessite de mais algum acréscimo (FREIRE, 1996).

O professor, no entanto, não pode utilizar estas ferramentas tecnológicas de forma discriminada, visto que mesmo com toda a expressividade da tecnologia atual deve-se ter cautela em sua implementação no seu uso no processo de ensino-aprendizagem (PRADO, 2005). Ou seja, nem todo conteúdo é pertinente para ser abordado em sala de aula como reuso de Tecnologia educacional.

## METODOLOGIA

O método utilizado para o desenvolvimento do relato acompanha a dinâmica metodológica da disciplina. Esta possui um referencial teórico que versa acerca dos elementos históricos da evolução do cuidado e do exercício legal da enfermagem, sobre a saúde mental e a última acerca dos aspectos que podem incidir sobre o processo saúde-doença do trabalhador, além da legislação que o protege. Os vídeos foram construídos no contexto das aulas ministradas no bloco de Saúde do Trabalhador, sob responsabilidade da Prof.<sup>a</sup> Dr.<sup>a</sup> Telma Marques da Silva, as quais foram divididas em quatro momentos principais.

No primeiro momento, houve aulas expositivas sobre a temática e sobre a construção dos vídeos e do portfólio reflexivo. A turma então foi dividida em equipes e conduzida ao segundo momento, composto por encontros entre os grupos de discentes, com o objetivo de esquematizar a execução do curta-metragem. O terceiro consistiu na mostra das gravações com o auxílio de recursos audiovisuais e, por fim, houve a culminância das vivências da disciplina, com a entrega do portfólio acadêmico construído ao longo de todo o semestre.

1º Momento: As aulas expositivas que trataram sobre a Saúde do Trabalhador foram aproximadamente sete. *A priori*, conduziram-se algumas explicações acerca da construção do portfólio reflexivo e do curta-metragem. O portfólio é formado por relatos que os discentes deveriam fazer sobre cada aula, trazendo suas impressões pessoais acerca destas. Este deveria ser entregue no final da disciplina. Já em relação ao vídeo, os discentes foram divididos em dez equipes e orientados a empreender construção deste, munindo-se de recursos audiovisuais, com o objetivo de explanar de uma forma mais lúdica os fatores de risco para a saúde do trabalhador e a legislação que o protege em sua atividade laboral. O restante dos encontros, neste primeiro bloco, consistiu-se de aulas expositivas, através de uma metodologia participativa, ministrada com auxílio de recursos escritos, como artigos e capítulos de livros, além de recursos audiovisuais (vídeos, slides, esquemas interativos, dentre outros).

Dentro dos conteúdos abordados nas aulas expositivas, cabe citar:

1. A evolução histórica das práticas do cuidado voltadas aos trabalhadores e a forma como estas foram tornando-se mais efetivas ao longo do tempo;

2. Os fatores que podem oferecer certo risco aos profissionais dentro de seu ambiente de trabalho;
3. As medidas protetivas acerca da biossegurança, com enfoque nas ações nas ações de biossegurança hospitalar;
4. E a legislação vigente que protege a saúde do trabalhador, com enfoque nas Normas Regulamentadoras e nas Portarias Ministeriais que versam acerca da temática.

2º Momento: no cronograma da disciplina foram reservadas algumas aulas para que os grupos formados em sala pudessem criar um roteiro e pensar na melhor forma de executá-lo na construção do curta metragem sobre a Saúde do Trabalhador. Cada equipe ficou com uma temática específica, que iam desde fatores que podem prejudicar a saúde no ambiente laboral, até o conjunto de normas e leis que existem para garantir a proteção do trabalhador no exercício de sua atividade. Foram cerca de quatro encontros dirigidos a estes grupos, onde as ideias foram lançadas, transcritas para roteiros e posteriormente executadas na forma de vídeos curtos de até 15 min cada um.

As reuniões de construção e validação do material audiovisual a ser exposto foram acompanhadas pela equipe de monitores da disciplina, que auxiliaram os discentes desde o processo de elaboração do roteiro, até as gravações e edição final do material. É de suma importância a presença do monitor nesta fase, visto que o aluno de primeiro período pode ainda não estar familiarizado com os recursos a serem utilizados e com a dinâmica de elaboração dos curtas metragens.

Além da presença nas reuniões presenciais, a equipe de monitores realizou seu trabalho em outros campos, como acompanhamento dos trabalhos nas redes sociais e envio de material de suporte por e-mail.

3º Momento: o penúltimo momento foi a exposição dos trabalhos de cada equipe. Todos os grupos tiveram o auxílio dos equipamentos de data show e de som da Universidade para projetar suas produções. As avaliações dos trabalhos foram feitas pela discente e pelos monitores, que utilizaram os parâmetros de criatividade, originalidade, qualidade do material exposto, coerência com a temática abordada, relevância educativa para o contexto da saúde do trabalhador e organização da equipe durante a elaboração e apresentação do material.

As percepções de cada avaliador foram discutidas em conjunto, com o apontamento dos pontos positivos e negativos de cada equipe, onde com base nos critérios supracitados, foram emitidas notas de 0 a 10, que constituíram uma parte do método de avaliação da disciplina.

4º Momento: por fim, houve a entrega dos portfólios acadêmicos construídos ao longo de toda a disciplina. Individualmente os discentes iam registrando aquilo que mais lhes chamava atenção em cada aula, construindo um conjunto de relatos reflexivos acerca

de todo o processo de conhecimento vivenciado ao longo do semestre, sendo estes entregues também como forma de avaliação.

O uso do portfólio pode ser entendido também como outro recurso de tecnologia educacional extremamente poderoso, visto que este auxilia bastante o aluno no processo de fixação do conhecimento e o torna comprometido com a sua dinâmica de ensino-aprendizagem. A avaliação final dos processos da disciplina à luz do portfólio acadêmico e das produções dos vídeos foi avaliada como muito positiva.

## RESULTADOS

Observa-se que a utilização dos recursos multimídia otimiza bastante as vivências em sala de aula. É fato que o conteúdo de legislação trabalhado na disciplina possui uma carga de informações muito grande para serem assimiladas pela turma. Além do fato de que, se esta for ministrada nos moldes convencionais, torna-se fatigante para o alunado o estudo do que versa acerca da saúde o trabalhador.

São muito comuns relatos do que “É muita coisa para decorar” e que “Estudar leis é algo muito chato”. Outra percepção da turma é que “Leis não fazem parte do exercício da Enfermagem”. A esperada falta de conhecimento da turma sobre o exercício da profissão justifica estes pensamentos acerca do conteúdo da disciplina, mas a forma como ela está sendo guiada, auxilia no processo de descoberta sobre a prática do Enfermeiro e amplia o conhecimento da alunado sobre a saúde do trabalhador.

O uso do recurso multimídia em sala, além de facilitar o aprendizado, por trazer uma linguagem mais próxima a do jovem, torna-se um atrativo a mais no que confere as estratégias do professor em tomar a atenção da turma para o processo de ensino-aprendizagem proposto. Os vídeos e as aulas interativas que são postos em sala modificam a percepção do alunado acerca das vivências da disciplina.

No que confere ao uso específico do recurso dos seminários com elaboração dos curtas-metragens, evidencia-se uma maior participação da turma na disciplina durante à construção destes, visto que a metodologia aplicada no trabalho cativa a turma por sua interatividade.

Muitas dificuldades foram encontradas ao longo da construção dos vídeos, dentre elas encontra-se a falta de facilidade com o manejo das tecnologias necessárias para a construção dos curtas-metragens por parte da turma que, mesmo sendo habituada a estar nos meios virtuais, o conhecimento mais específico de produção, gravação e edição não é de domínio geral. Está variável foi controlada graças a inserção dos monitores na dinâmica da disciplina. Estes foram previamente orientados acerca de sua função no acompanhamento na produção dos vídeos e já se muniram dos recursos necessários para a orientação das equipes.

Outro entrave controlado com o ajuda dos monitores é a questão do conteúdo dos

vídeos, visto que estes deveriam ser baseados nas Normas Regulamentadoras e trazer de uma forma clara exemplificações acerca das mesmas. A seleção dos conteúdos a serem utilizados por cada equipe foi facilitada pelos monitores, culminando em uma transmissão clara dos objetivos básicos de cada norma.

Os recursos dos vídeos em si foram bem avaliados pela turma, pelos monitores e pela educadora responsável pela disciplina. A fixação das temáticas, abordadas, quando comparadas a anos anteriores quando esta metodologia não era aplicada aumentou bastante, sendo evidenciado nos resultados das avaliações escritas e nos relatos do portfólio acadêmico. O uso de recursos que tenham uma linguagem mais próxima a do alunado jovem facilita o processo de construção e sedimentação do conhecimento.

Uma última avaliação deve ser tecida acerca do mecanismo do portfólio acadêmico. Este foi também um elemento muito forte do processo aplicado na disciplina, visto que relatar o aprendizado de cada aula e o passo a passo da elaboração e percepção dos seminários tornou o alunado mais próximo e mais responsável no que confere ao desenvolvimento da sua dinâmica de aprendizagem.

De uma forma geral, a aplicação o uso de recursos multimídia em sala como tecnologia educacional foi muito proveitosa. Todos os outros recursos que foram utilizados paralelo a este foram muito exitosos nos resultados de apreensão de conhecimento pela turma como um todo e serviram para estreitar os laços entre os alunos e o Processo de Trabalho em Enfermagem, tão cruciais para o desenvolvimento da criticidade desde o início da graduação.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Torna-se clara a necessidade de implantar métodos mais críticos e reflexivos na Enfermagem moderna. As instituições de ensino devem, então, estar atentas a esta demanda de profissionais cada vez mais pensantes em relação à sua prática cotidiana. Neste sentido, o mercado torna-se cada vez mais exigente na contratação de profissionais que possuam um currículo que não se limite apenas a excelência técnica, mas que inclua também produções científicas e atividades extracurriculares. Assim, é extremamente necessária a adoção de inovações didáticas no ensino da Enfermagem por parte das instituições e de seus doentes.

Nesta perspectiva, a disciplina de Processo de Trabalho em Enfermagem, oferecida pela Universidade Federal de Pernambuco, tem sido um diferencial curricular no que confere à formação dos futuros enfermeiros. As inovações didáticas da carga horária da parte de Saúde do Trabalhador, tratadas neste relato, são igualmente importantes no processo formativo e auxiliam docentes e discentes no abandono da prática do modelo de educação bancário.

As aulas expositivas trazem o conteúdo de uma forma que permite a construção

coletiva do conhecimento por parte do alunado e da discente responsável pela facilitação. Paulo Freire (1996) demonstrava em seus escritos que a relação entre quem ensina e quem aprende é muito tênue, posto que aquele que facilita um conhecimento sem nada aprender com isto não está ensinando nada e aqueles que não ensinam ao aprender também não apreenderam nada do que foi exposto. Nas vivências do conteúdo de Saúde do Trabalhador, era clara a troca de saberes entre toda a turma, facilitada por uma dinâmica de aula que propunha discussões que levavam em consideração os conhecimentos prévios que os discentes traziam para as aulas. Além disto, o uso da tecnologia nas aulas facilitava a visualização dos temas expostos e chamava mais a atenção da turma para o andamento da mesma.

No que confere a confecção dos vídeos, estes foram uma poderosa ferramenta que aliou tecnologia, criatividade e conhecimento. Foi uma experiência avaliada por toda a turma como algo extremamente positivo. As temáticas destes versavam acerca dos fatores que podem prejudicar no trabalho e legislação que protege o profissional em sua atividade laboral. Algo de cunho extremamente teórico que, no entanto, foi trabalho de forma lúdica, a qual facilitou extremamente a compreensão e a fixadas coo processos ação dos tópicos por parte do corpo discente.

Por fim, a confecção do portfólio reflexivo apenas corroborou todo o processo de inovações didáticas observadas na disciplina. Os discentes tinham a liberdade de apresentar em seus escritos aquilo que mais lhe chamou atenção nas aulas, construindo assim uma representação física de seu conhecimento, que poderia ser reavaliada em momentos posteriores como parte de um processo de construção de conhecimento contínuo.

Desta forma, as inovações didáticas no ensino da Enfermagem aqui relatadas só contribuem para criticidade e reflexividade dos enfermeiros em formação e facilitam todo o processo de ensino-aprendizagem por parte dos discentes da graduação de Enfermagem.

## REFERÊNCIAS

BRANT, M.J.C.G.C.; ANTUNES, M.J.M. Concepções pedagógicas: influência na educação e na prática da enfermagem. **Congresso Brasileiro De Enfermagem**. Centro Editorial e Gráfico UFG. v.47, Pág.: 169-170, 1995.

CHARLOT, B. As novas relações com o saber na universidade contemporânea. **Ensino Superior, Educação Escolar e Práticas Educativas Extraescolares**. São Cristóvão, Editora Universidade Federal de Sergipe, Pág. 11-31, 2006.

COSCRATO, G.; PINA, J.C.; MELLO, D.F. Utilização de atividades lúdicas na educação em saúde: uma revisão integrativa da literatura. **Acta Paul Enferm**. v.23, n.2, p.257-63, 2010.

CROSSETTI, M.G.O.; BITTENCOURT, G.K.G.D.; SCHAURICH D.; TANCCINI, T.; ANTUNES, M. **Estratégias de ensino das habilidades do pensamento crítico na enfermagem**. Porto Alegre, 2009. Artigo original. Escola de Enfermagem da Universidade Federal do Rio Grande do Sul, Universidade Federal do Rio Grande do Sul (UFRGS).

CUNHA, M.I.; et al. Inovações pedagógicas na formação inicial de professores. **Educação superior: travessias e atravessamentos**. Canoas, Editora da ULBRA, Pág.: 33-90, 2001.

FRANCO, M.A.S. Pedagogia da Pesquisa-Ação. **Revista Educação e Pesquisa**, São Paulo, v. 31, n.3, Pág.: 483-502, 2005.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa**. São Paulo, Editora Paz e Terra, 1996.

GALVÃO, C.M.; MENDES, K.D.S.; SILVEIRA, R.C.C.P. Revisão integrativa: método de revisão para sintetizar as evidências disponíveis na literatura. IN: **BREVIDELLI MM, SERTÓRIO SCM**. Trabalho de conclusão de curso: guia prático para docentes e alunos da área da saúde, pag.105-106,Ed. Látrica, São Paulo, 2010.

HADDAD, M.C.L.; et al. Enfermagem médico cirúrgica: uma nova abordagem de ensino e sua avaliação pelo aluno. **Revista Latino-americana de Enfermagem**. Ribeirão Preto, v. 2, Pág.: 97-112, 1993.

LINS, M.J.S. Educação bancária: uma questão filosófica de aprendizagem. **Práxis Educacional Vitória da Conquista**. v. 9, n. 15, Pág.: 147-166, 2013.

MITRE, S.M.; SIQUEIRA, B. R.; GIRARDI, J.M.; MORAIS, N.M., MEIRELLES, C.A.B.; PINTO, C., et al. Metodologias ativas de ensino-aprendizagem na formação profissional em saúde: debates atuais. **Ciências Saúde Coletiva**. V. 13, n.2, Pág.: 133-144, 2008.

MONTEIRO, S.;VARGAS, E.;CRUZ, M. Desenvolvimento e uso de tecnologias Educacionais no Contexto da AIDS e da Saúde Reprodutiva: Reflexões e Perspectivas. In: **Educação, Comunicação e tecnologia educacional**. Org: Monteiro S. Vargas E. Rio de Janeiro: Editora Fiocruz; p.27-34, 2006.

MORAN, J.M. **Leituras dos Meios de Comunicação**. São Paulo, Editora Pancast,1998.

MOURA, E.C.C.; MESQUITA, L.F.C. **Estratégias de ensino-aprendizagem na percepção de graduandos de enfermagem**. Teresina, 2010. Artigo original. Departamento de Enfermagem, Universidade Federal do Piauí (UFPI).

PRADO, G.V.T.; SOLIGO, R. **Porque escrever é fazer história**. Campinas, Editora GRAF, 2005.

Sobral, F.R.; Claudinei, J. G. C. Utilização de metodologia ativa no ensino e assistência de enfermagem na produção nacional: revisão integrativa. **Trabalho de Conclusão de Curso**. Departamento de Enfermagem da Faculdade de Ciências Médicas da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, 2009.

# CAPÍTULO 12

## LA PRISIÓN: UN CAMPO DE REPRODUCCIÓN DE SUJETOS

Data de aceite: 01/05/2021

### Alejandra González Herrera

I.E José Félix de Restrepo  
Sabaneta – Antioquia - Colombia  
<https://orcid.org/0000-0001-8122-4118>

### Adriana Obando Aguirre

Universidad San Buenaventura  
Medellín- Antioquia. Colombia  
<https://orcid.org/0000-0003-1987-7235>

**RESUMEN:** En este artículo se tiene como objetivo fundamental realizar un breve análisis sobre el poder y su lógica quien lo ejerce dentro de una sociedad compleja, divergente y cambiante, articulada a un sistema que condiciona y encuadra a los sujetos a unas acciones determinadas; sometidos y desligados de una identidad que convierte la acción humana en ejercicios sistemáticos y lineales, sin discriminar escenario o contexto. Escenarios como la prisión, que tienen por objetivo promover políticas para la restitución de la vida de los sujetos privados de la libertad se han visto sumidos en condiciones de desigualdad, reproducción y sumisión, dominados por poderes políticos y territoriales que condicionan las posibilidades de vida de los sujetos.

**PALABRAS CLAVE:** cárcel, campo, reproducción, sujeto, privados de libertad.

### A PRISÃO: UM CAMPO DE REPRODUÇÃO DOS SUJEITOS

**RESUMO:** Neste artigo tem como objetivo fundamental realizar uma breve análise sobre o poder e sua lógica quem o exerce dentro de uma sociedade complexa, divergente e mutável, articulada a um sistema que condiciona e enquadra os sujeitos a determinadas ações; submetidos e desligados de uma identidade que converte a ação humana em exercícios sistemáticos e lineares, sem discriminar cenário ou contexto. Cenários como a prisão, que têm por objectivo promover políticas para a restituição da vida dos sujeitos privados da liberdade, viram-se mergulhados em condições de desigualdade, reprodução e submissão, dominados por poderes políticos e territoriais que condicionam as possibilidades de vida dos sujeitos.

**PALAVRAS-CHAVE:** prisão, campo, reprodução, sujeito, privado de liberdade.

### THE PRISON: A FIELD OF REPRODUCTION OF SUBJECTS

**ABSTRACT:** The main objective of this article is to carry out a brief analysis of power and its logic who exercises it within a complex, divergent and changing society, articulated to a system that conditions and frames the subjects to certain actions; submitted and detached from an identity that converts human action into systematic and linear exercises, without discriminating scenario or context. Scenarios such as prison, whose objective is to promote policies for the restitution of the life of individuals deprived of liberty, have been plunged into conditions of inequality,

reproduction and submission, dominated by political and territorial powers that condition the life possibilities of the subjects.

**KEYWORDS:** prison, field, reproduction, subject, deprived of liberty.

La sociedad es una construcción de sujetos en múltiples dinámicas sociales, que con el transcurrir del tiempo vienen a definir en parte las posibilidades de la convivencia, además constituyen la creación de sistemas no sólo sociales, económicos, religiosos; sino también políticos. Es en estos últimos sistemas, en el contexto de la vida política, los sujetos sociales van estableciendo a través de individuos que asumen el control o el liderazgo unas formas de gobierno en las que el poder se convierte en centro, factor determinante a la hora de evaluar a una sociedad, sin embargo, de quién ejerce el poder depende el respeto profundo de la vida de los sujetos sociales en la sociedad y la forma de gobernar que representa la única herramienta capaz de restituir la vida resquebrajada de aquellos sujetos que la misma sociedad posiblemente condujo a la perdición.

En este artículo se busca coherentemente realizar un breve análisis del miedo, como aspecto presente en la instauración del poder, desde la perspectiva negativa del mismo, en un primer momento. Después se busca analizar las dinámicas del poder desde la perspectiva de autores que realizaron investigaciones en centros penitenciarios, como, por ejemplo, el pensador francés, M. Foucault, por último, se realiza un análisis breve sobre el poder en las sociedades de control, a partir de ciertos autores.

## **EL MIEDO EN PERSPECTIVA DE LA OBEDIENCIA DEL SUJETO SOCIAL**

El psicólogo social Philip Zimbardo en perspectivas de las investigaciones empíricas que realizó en los distintos escenarios penitenciarios permitió que brotaran interrogantes sobre el comportamiento de los seres humanos en los contextos establecidos desde la construcción de un sistema de vigilancia dirigidos por una figura representativa de autoridad, que muy bien podría denominarse: padre, madre, profesor, alcalde, gobernador, presidente, incluso, Dios, Diabolo, etc... Los principales interrogantes presentados por este psicólogo social fueron en perspectivas del comportamiento de los sujetos sociales:

¿Cómo se adapta la gente normal a esta clase de entorno institucional?  
¿Cómo se plasman las diferencias de poder entre carceleros y reclusos en sus interacciones cotidianas? Si colocamos a gente buena en un lugar malo, ¿la persona triunfa o acaba siendo corrompida por el lugar? La violencia endémica de la mayoría de las prisiones reales, ¿surgiría en una prisión llena de buenos chicos de clase media? (Zimbardo, 2008, p. 15).

En este sentido, los interrogantes resaltados y presentados por este psicólogo social implican comprender la relación existente entre los ámbitos y situaciones particulares de los individuos que están invitados a cambiar el carácter e incluso la personalidad frente a situaciones u obstáculos determinantes donde los principios, las convicciones, la moral,



corren el riesgo de ser vulnerabilizados, es decir, se pueden cambiar dependiendo el contexto y la situación de la experiencia de las personas. Sin embargo, a pesar de que estas preguntas en su momento de la investigación estaban conectadas al contexto de la cárcel, los resultados de las investigaciones de Philip Zimbardo, también adquieren su importancia en los escenarios de las instituciones jerárquicas. Todas las relaciones establecidas por los seres humanos están determinadas por el poder, y este poder se desarrolla desde ciertos sistemas determinados por la razón, la persona que representa autoridad y por la sociedad. Como, por ejemplo, lo expone otro pensador e investigador del comportamiento de los sujetos sociales desde una mirada moral, antropológica y psicológica, como lo fue Foucault en la experiencia del penitenciario en el contexto de las relaciones con el escenario de la cárcel y el proceso de la vigilancia, que el pensador francés denominó: el panoptismo:

el panoptismo es la forma en que se pueden “desencerrar las disciplinas”, lo que “no quiere decir que la modalidad disciplinaria de poder haya reemplazado a las demás, sino que se ha infiltrado entre las otras (...) permitiendo conducir los efectos de poder hasta los elementos más sutiles y lejanos. Garantiza una distribución infinitesimal de las relaciones de poder” (Foucault, 2009, p. 249).

A partir de la figura de autoridad se puede establecer relaciones sociales, políticas, económicas y religiosas y un sistema de vigilancia de parte de un sujeto sometido, como, por ejemplo: amo y esclavo, soberano y súbdito, docente y estudiante, padre e hijo, etc, ... Sin embargo, lo que determina la obediencia de la persona sometida a quien representa la autoridad no es la orden emitida o la orden que recibe el sometido, sino el miedo. El miedo en ocasiones inspirado por la persona que representa la autoridad hacia a quien recibe la orden que tiene que ejecutar es un detonante que genera cambio de mentalidad y comportamiento. En este sentido, el miedo, como lo expone el mismo Philip Zimbardo, en el capítulo I, del libro, *El efecto Lucifer*, es una de las causas predominantes que muchos psicólogos sociales han presentado como el detonante a la hora en que una persona en una situación específica puede cambiar de comportamiento. Es el caso de ciertos resultados presentados por el psicólogo social, Milgram, que a través del experimento sobre la obediencia del hombre pudo evidenciar que, “la gran mayoría de gente común y corriente cometería atrocidades si una figura de autoridad se lo ordena” (De Swaan, 2015, p. 53) esto por las razones que el mismo psicólogo social encontró en los participantes del experimento.

El mismo Philip Zimbardo presenta el miedo como elemento nocivo, pero a la vez determinante para una persona que desea sobrevivir frente a una situación totalmente adversa que exige un cambio total y más cuando la situación es dirigida por una persona gestora y promotora de miedo. Por tal motivo, este investigador de la Universidad de Stanford, a través del estudio profundo del comportamiento del hombre frente a las situaciones que exigen un cambio de mentalidad tiene razón en exponer que el interés por comprender las formas de comportamiento no está en la genética ni mucho menos en

la cultura del individuo sometido a tantas adversas circunstancias, sino en los momentos definitivos que determinan cierto grado de supervivencia.

El miedo es un elemento determinante en el comportamiento del individuo porque se constituye en una de las razones de la conducta inusual como expone el mismo Philip Zimbardo, lo que equivale decir que, el proceso de comprensión de los cambios de del comportamiento humano no es ajeno a la búsqueda de las causas que han dado origen a las consecuencias manifestadas a través de las acciones protagonizadas por los seres humanos en los respectivos contextos. Los contextos específicos establecen aspectos importantes a la hora de analizar e interpretar el comportamiento de los seres humanos. Es así, como el miedo es una de las razones que aparecen en los resultados de investigaciones a la hora de evaluar y comprender la conducta humana en circunstancias específicas que están más allá del dualismo del bien y del mal. Para el autor del libro, *El efecto Lucifer*, el proceso de la comprensión de la maldad gestada y representada por el hombre no está en el análisis de las consecuencias de las decisiones, sino simplemente se encuentra en la genealogía de los porqués articulados intrínsecamente a los ámbitos donde el ser humano tiene que tomar decisiones de vida o muerte, decisiones que están determinadas por el instinto de supervivencia.

Estos criterios a partir de la perspectiva de este psicólogo social son coherentes con la búsqueda de significados comportamentales que se hallan posiblemente en el acto de preguntar “sobre el «qué»: ¿qué condiciones pueden contribuir a determinadas reacciones? ¿Qué circunstancias pueden generar una conducta? ¿Qué aspecto tiene la situación desde el punto de vista de quienes se encuentran en ella?” (Zimbardo, 2008, p. 10). Lo que equivale sustentar que en el momento de evaluar la conducta humana es fundamental analizar los factores externos no únicamente factores internos, como, por ejemplo, se realiza contantemente a través de investigaciones de tipo cognoscitivo o clínico. Como expone el mismo Philip Zimbardo, “los psicólogos sociales nos preguntamos en qué medida los actos de una persona se pueden deber a factores externos a ella, a variables situacionales y a procesos propios de un entorno o un marco dado” (2008, p. 10).

La idea de la autoridad no sólo tiene impacto en el comportamiento de quien la representa, sino que influye notoriamente en la conducta de quien la percibe. A partir de la figura representativa de autoridad surge ideas como, por ejemplo, tradición, ley, norma, moral, conciencia, etc...Desde esta perspectiva, la autoridad es significativa a la hora de establecer el proceso de la construcción del comportamiento personal y cultural, debido a que, la autoridad debe ser ejercida por alguien que sea ejemplo a seguir más no por alguien que intimida. Se sabe que, a lo largo de la historia, por lo menos de la cultura occidental, han existido personas que se han constituidos como guías o imágenes de autoridad desde un carácter ideológico, carismático e incluso revolucionario, sin embargo, jamás han escapado a la contienda entre el bien y el mal existente en la vida humana. La autoridad representativa adquiere importancia e incide en todo el proceso de los sujetos sociales,

como, por ejemplo, expone Rich:

El monoteísmo religioso establece la existencia de un dios cuyo atributo esencial es ser *todopoderoso*: puede arrasar Babilonia y Nínive, atraer la plaga y el fuego sobre Egipto y dividir las aguas del mar. Pero su poder es mucho más devastador como *idea* en la mente de las personas, pues les obliga a obedecerle por temor al castigo, y a rechazar a las demás deidades (a menudo femeninas) porque están convencidos que, en cualquier competición, *él* saldrá siempre victorioso. Se llama a sí mismo «Padre», y no debemos olvidar que un padre no es más que un hombre que posee y controla a la mujer (o a más de una) y a su descendencia. Nuestra idea de la autoridad paterna no proviene de la idea de Dios como Padre; Dios Padre ha sido creado a partir de la lucha por el control paterno de la familia. Su palabra es ley, y se tiene la idea de que su poder es más importante que cualquier demostración del mismo. Arraiga como «conciencia», «tradicición» o «ley interior moral». (1986, p. 119).

Lo que equivale decir que, el comportamiento de un sujeto social está determinado, en parte por el vínculo de la figura representativa de autoridad que influye notoriamente en la construcción de la conciencia, la moral, la ética, los valores, la conciencia y sobre todo de las posibilidades del libre cumplimiento de las leyes sin el más mínimo complejo de culpa, porque, “las leyes son indicadores extremadamente útiles de las conductas consideradas aceptables o inaceptables en un tiempo y lugar específico. Obviamente, no nos dicen como se comportaban las personas en realidad, [...] las leyes nos revelan el tipo de actitudes y conductas que los legisladores (y quienes tienen el poder para hacer cumplir las leyes) quieren estimular o desalentar. [...] Las leyes son respaldadas por la fuerza o la amenaza de fuerza (como en nuestra época por el poder policial). (Eisler, 1998, p. 137).

El sujeto social intimidado por una figura depredadora infuirá de manera drástica en el comportamiento y las relaciones sociales se verán afectadas, hasta el punto de constituirse en un individuos que con sus acciones contribuye a la construcción de una sociedad anómica, según el sociólogo Peter Waldmann, se le puede llamar a una sociedad anómica, aquella sociedad donde los individuos desagradan las tres funciones de la ley, tipificar, regular y legislar, y esta degradación trae como consecuencia, como, por ejemplo, expone Beck, en cuanto que:

[...] los problemas sociales se convierten inmediatamente en disposiciones psíquicas: en insuficiencia personal, sentimientos de culpa, miedos, conflictos y neurosis. Surge (lo cual resulta muy paradójico) una nueva inmediatez de individuo y sociedad, la inmediatez de la crisis y de la enfermedad en tanto que las crisis sociales aparecen como crisis individuales y ya no son percibidas (o sólo de una manera muy mediada) en su socialidad. (1998. p. 128).

Una de la más extrema consecuencia que puede experimentar una sociedad de sujetos invadidos de sentimientos de culpa es que se justifiquen a través de los errores de sus semejantes para constituirse como sujetos sociales irresponsables y degradadores de los valores; cuando esto sucede a estos individuos se les trata severamente mediante

sistemas panópticos y penalizadores. En este sentido, la penalización, “[...] no es más que la forma más dramática de desperdicio de la excedencia humana que hace uso de la cárcel como “contenedor (...) donde se arrojan los desechos humanos de la sociedad de mercado” (Wacquant, 2015, p. 21).

La sociedad anómica en perspectiva de Peter Waldmann, sociólogo alemán, estudioso de los comportamientos de los sujetos sociales inmersos y protagonistas de una cultura de individuos degradadores de las normas aun cuando sean memorizadas por estos, es una sociedad que se conecta muy bien con un tipo de sociedad que aparentemente condena a los sujetos que se salen de un determinado orden establecido por los sujetos, representantes de la normatividad, cuando en el contexto de la degradación de las normas empieza por el sujeto que representa el poder, en el fondo el cumplimiento de las normas se hace por el temor al castigo, como consecuencia:

Se trata en este caso de todo aquello que se sale del orden, de un exceso de lo que ha de ser ordenado, un exceso de lo que en cierta medida ya no es regulable, controlable y que por ende ya no parece ser gobernable y supone una amenaza para el orden normal. (Lorey, 2015, p. 56).

En este sentido, una sociedad de sujetos invadidos de miedos, divulgadores de irresponsabilidad, adoradores de sistemas panópticos, degradadores de los valores, no serán más que sujetos propagadores de fragmentaciones sociales, y sujetos anclados en el dominio perpetuo por la figura representativa de poder. Lo que viene a significar en el desarrollo de una sociedad con estas características que,

El dominio convierte la condición precaria existencial en el miedo al daño que pueden causar los otros, que han de ser rechazados y no pocas veces aniquilados en aras de la protección de los amenazados. La condición precaria compartida con los demás es jerarquizada, evaluada, mientras que la vida precaria es fragmentada. Esa fragmentación produce en el mismo momento el «encasillado diferencial» de inseguridades simbólicas y materiales: la precariedad. La precariedad como diferencia jerarquizada en la inseguridad surge mediante el encasillado, mediante la categorización de la condición precaria compartida” (Lorey, 2015, p. 37).

Si, hemos hablado que el miedo propagado por la figura de poder incide en los sujetos sociales, podemos también decir que, el miedo determina la construcción de varios tipos de sociedades, en las que se encuentran: sociedades panópticas, sociedades precarias, sociedades anómicas, sociedades productivas, sociedades dominadas, sociedades competitivas, sociedades disciplinadas, etc., sociedades conformadas por sujetos que a través de sus respectivos comportamientos determinan los diferentes sistemas de control y vigilancia, porque, podemos preguntar como lo hace Lazzarato (2017):

¿Qué es una sociedad? ¿Qué es el ser en conjunto de diferencias irreductibles?, la sociedad, el ser en conjunto, es “la posesión recíproca bajo formas extremadamente variadas de todos por cada uno”. Se define por la

manera de “poseer a sus conciudadanos y ser poseído por ellos”. Por medio de la persuasión, del amor, del odio, de la comunidad de creencias y deseos y de la producción de riquezas, “los elementos sociales se atraen y rechazan de mil maneras (...). (p. 66).

## **PODER Y CAMPO: DOS PERSPECTIVAS DE LAS SOCIEDADES DE CONTROL**

El poder es asociado al control, a la destrucción, a la intimidación, a la disciplina, a la moral de caudillo, a la moral de la deuda, estos argumentos fueron promulgados por Nietzsche para comprender el contenido de la moral del deudor. El pensador alemán veía el grave error por parte del hombre de occidente en cuanto que la moral y la disciplina son nocivas siempre y cuando la acción realizada por el sujeto estuviera libre de prejuicios por tal motivo atacaba el sentimiento de recompensa de la acción misma, es decir, el sujeto no debe actuar por dictámenes de una figura externa, esto con el propósito de que la consecuencia de la acción fuera asumida por el sujeto mismo y estuviera libre de culpa, de premio o castigo, porque en el fondo realizar una acción pensando que será recompensada degrada el acto mismo y todo valor. Por lo tanto, se justifica el sistema no sólo de control de una figura externa a la conciencia del sujeto, sino la deuda adquiere un sentido de poder dentro de un régimen disciplinar, en consecuencia, como argumenta Foucault (2006): “a medida que el poder se vuelve más anónimo y más funcional, aquellos sobre los que se ejerce tienden a estar más fuertemente individualizados (...) por desviaciones más que por proezas” (p. 285).

El sujeto libre de prejuicios se hace responsable de las consecuencias. El asumir las consecuencias de las acciones fortalecen la “voluntad de poder” constituyéndose en el sujeto cierto grado de sanción a sí mismo porque muy seguramente es un sujeto que es capaz de dictarse las normas desde la misma conciencia, en este sentido, la sanción normalizadora, dice Foucault:

se constituye en una especie de infrapenalidad, una penalidad sobre la vida cotidiana (cada acto es objeto de calificación) que busca castigar las pequeñas desviaciones: la descortesía, la desobediencia, la impuntualidad, la indecencia, etc. Y que se vale para castigarlos de múltiples formas “cierta frialdad, cierta indiferencia, una pregunta, una humillación, una destitución del puesto” (Foucault, 2008, p. 209).

Los criterios mostrados por los sujetos alienados por premios y castigos en perspectiva de la desobediencia y el miedo a violar las normas se constituyen en la base sólida para la construcción de una sociedad que se edifica en la apariencia como paradoja, Nietzsche ve en la sociedad donde los individuos se obsesionan por ser buenos un tipo de sociedad que llama Han, pensador surcoreano, *La sociedad de la transparencia*, —criterios del pensador alemán, interesados por el origen de la moral—, una máscara impuesta a los sujetos de las sociedades del rendimiento, sin embargo, el profundo interés, según Nietzsche, está

en que, “no es solo perfidia lo que se oculta detrás de una máscara hay mucha bondad en la astucia.[...] Todo espíritu profundo necesita una máscara; más aún, en torno a todo espíritu profundo va creciendo continuamente una máscara” (Nietzsche, 1947, p. 65). Lo que transmite el pensador alemán es que, la obsesión por hacer el bien termina disfrazado de mal, en esta paradoja es que nace el espíritu profundo de una paz inquebrantable por haber realizado la acción libre de prejuicio porque el final como realización existencial es haberse despojado de la apariencia en la que estaba sometido el sujeto.

La sociedad del rendimiento es un conjunto de sujetos capacitados para obedecer en donde la lógica del poder, como dice Han: “el poder del yo es la causa que ocasiona en el otro una determina conducta contra su voluntad” (2016a, p. 8) no hay posibilidad alguna donde el otro pueda decidir, esto es consecuencia extrema debido a que “el poder capacita al yo para imponer sus decisiones sin necesidad de tener en consideración al otro. El poder del yo restringe la libertad del otro” (Han, 2016a, p. 8).

Ahora bien, el poder si se mira en un sentido positivo sería: “aquel que configura el futuro del otro, no aquel que lo bloquea” (Han, 2016a, p. 12) en la lógica de la acción que estimula la pregunta: ¿cómo se motiva una acción? En esta lógica es que se da en sentido pleno el hecho de que la violencia física muy articula con el poder se entienda este último como: “una expresión de su fracaso” (Han, 2016a, p. 18). En este sentido el poder del soberano como imposición sobre los súbditos por el medio de la violencia tiene como resultado un *vacío político*, que se puede también entender, como: “una política del espectáculo” (Han, 2016b). El reconocimiento del sujeto tiene que ser a través del escándalo, un escándalo presente y propiciado en las cuatro dimensiones de la cultura, como son: social, económica, política y religiosa. Argumentos sólidos que se encuentran en la tesis central de la teoría de poder de Foucault citado por Han: “desde el siglo XVII el poder ya no se manifiesta como el poder de muerte del soberano, sino como un poder disciplinario y biopolítico. El poder del soberano como poder de la espada amenaza con la muerte” (2016b, p. 92).

Estos argumentos son los que permiten preguntarse en una sociedad del control, en una sociedad de la disciplina, y en una sociedad del espectáculo en el contexto de la política por los sistemas de controles que se construyen desde los condicionamientos del comportamiento del sujeto social; sistemas que tienen una estructura que según Agamben (1998): “[...] es como si el derecho contuviese una fractura esencial que se sitúa entre la posición de la norma y su aplicación y que, en el caso extremo, puede ser colmada solamente a través del estado de excepción, esto es, creando una zona en la cual la aplicación es suspendida, pero la ley permanece, como tal, en vigor” (p. 70).

Estos criterios se verifican en un gobierno que posiblemente promueve una forma de gobernar denomina democracia, sin embargo, las disputas entre los poderes (poder ejecutivo, poder legislativo y poder judicial) en la que prevalece el poder ejecutivo con la exclusividad de implementar el Estado de Excepción generan múltiples cuestionamientos

a la hora de diferenciar un régimen que promueva el sentido pleno de la política como ejercicio de control donde los sujetos sociales no sean estigmatizados por la condición de género, pensamiento o creencia, debido a que,

[...] en tiempos de crisis, el gobierno constitucional debe ser alterado en la medida en que sea necesario para neutralizar el peligro y restaurar la situación normal. Esta alteración implica inevitablemente un gobierno más fuerte: es decir, el gobierno tendrá más poder y los ciudadanos menos derechos. (Agamben, 1998, p. 35).

Estos cuestionamientos se constituyen para este pensador italiano de nuestro tiempo, en criterios epistémicos, políticos y existenciales, para formular el gran interrogante crítico: “¿existen vidas que hayan perdido a tal punto su calidad de humanas que ya no pueden considerarse bienes jurídicos dignos de protección o respeto?” (Agamben, 2006, p.174). Esta pregunta la construye con base en todo el análisis que realiza en su obra: *Homo Sacer*, en la que argumenta que todo la estructura criminal creada, implementada y desarrollada por el nazismo en cabeza de Hitler es la estructura que ha contagiado a muchos sistemas de gobierno en la lógica de la desaparición forzosa de lo distinto, del extranjero, de lo diferente y la locura del conquistador que se desarrolla en el frenesí del mesías político que promueve con sus acciones un gobierno genocida perpetrado en un campo de concentración.

“Definir qué es un campo “implica pensar historias, realidades y transformaciones históricas, procesos que configuran identidades, lugares, contextos y personas” (Bourdieu, 1976, p. 136), entre sus múltiples acepciones, propone campo como: “un estado de relación de fuerzas entre los agentes o las instituciones que intervienen en la lucha o, si ustedes prefieren, de la distribución del capital específico que ha sido acumulado”. (Bourdieu, 1976, p. 136), son los sujetos los actores principales de los campos, la lucha por el reconocimiento, las relaciones entre sí y las posiciones terminan siendo determinantes en ámbitos políticos, económicos y culturales; desde lo político se genera una tensión por las fuerzas que manipulan las dinámicas sociales puesto que, el estado domina el poder en los contextos, en la que el pueblo termina siendo afectada por los alcances que pueden tomarse en beneficio individual, privilegiando siempre el poder y las clases altas. Lo permite decir que:

En nuestras sociedades, la organización política hace aparecer la relación entre las clases como un encuentro entre idénticos ciudadanos “ libres” mediado por un orden estatal autónomo. El Estado, sin embargo, tiende a asegurar el dominio de quienes poseen los medios de producción, de quienes detentan el poder; por ello establece relaciones con los grupos dominados que los constituyen en subalternos, y tiende a limitar su organización autónoma. (Bourdieu, 1983, p. 70).

Ahora bien, en el ámbito económico, se visibiliza una división de clases a causa de las condiciones monetarias, estratos altos, medios y bajos se configuran socialmente, emergiendo un contraste de situaciones como desigualdades entre los sujetos, en las

cuales el estrato altos por la condición y el poder económico no se ven afectados para desarrollar sus vidas en contexto, sin embargo, los estratos medios y bajos, requieren de multiplicar los esfuerzos para generar mejores condiciones de vida digna, siendo vulnerables ante la escasez de recursos y posibilidades que les permitan emprender o conseguir el sustento diario, Ezpeleta y Rockwell: “las clases no son entidades autónomas, sino que se conforman en función de relaciones sociales, el movimiento de una clase afecta el de las otras, así como el movimiento del Estado afecta el de las clases” (1983, p. 70).

En el ámbito cultural, se expone de manera tajante las condiciones de cada uno de los campos, aquí hay elementos como tiempo, espacio, recursos y economía que les permite a los sujetos hacer parte de una dinámica o por el contrario concentrar sus esfuerzos para generar un nivel con las mínimas circunstancias para sobrevivir, Bourdieu (1976): “Toda la gente comprometida con un campo tiene una cantidad de intereses fundamentales comunes, es decir, todo aquello que está vinculado de la existencia misma del campo” (p. 137).

En la perspectiva de Bourdieu, el campo debe ser un lugar de interacciones, en el cual las personas que hacen parte de este propongan acciones que contribuyan al desarrollo de la vida, “[...]Para que funcione un campo, es necesario que haya algo en juego y gente dispuesta a jugar, que este dotado de los habitus que implican el conocimiento y reconocimiento de las leyes inmanentes al juego, de lo que está en juego” (1975, p. 135). Contrastar la propuesta de Bourdieu con las realidades de hoy, es poner de manifiesto las ideas del autor en tanto, “el campo o los campos en los cuales se viven actualmente presentan contraposiciones, juegos, situaciones de acción y reacción por parte de los sujetos, las cuales les implican poner sus intereses de por medio buscando generar estabilidad para sí y los demás, en palabras de Bourdieu” (Citado en Chihu, p.182).

Un campo se encuentra determinado por la existencia de un capital común y la lucha por su apropiación. Entendido como una arena dentro de la cual tiene lugar un conflicto entre actores por el acceso a los recursos específicos que lo definen, el campo posee una estructura determinada por las relaciones que guardan entre sí los actores involucrados. De manera que el campo consiste en un sistema estructurado de posiciones sociales, a la vez que un sistema estructurado de relaciones de fuerza entre esas posiciones.

En definitiva, los campos son espacios que consolidan relaciones entre los sujetos, allí el juego del ser y del estar se determina de acuerdo a las condiciones y posibilidades de las personas en las cuales los ámbitos políticos, culturales, educativos, económicos juegan un papel fundamental, puesto que, fijan los objetivos a los cuales los sujetos deben apuntar para generar estándares de vida y control de los contextos donde se desenvuelven teniendo en cuenta su ser individual y colectivo.

Otra de las categorías que se llaman a la discusión es la *reproducción*; la cual se pone en tensión por las implicaciones en el tiempo, siendo incidente en los sujetos y los contextos, ya que, su contenido se aborda para entender las transformaciones y las luchas



por la igualdad en ordenes familiares, escolares, laborales, políticos, económicos, Giroux citado en Rockwell : “clasifica los contenidos de la reproducción como pertenecientes, alternativamente, al orden económico, al orden cultural, o al orden hegemónico estatal”, (1986, p. 4) “Estudiar el proceso de reproducción implica establecer la continuidad, en un sentido analítico, de ciertos contenidos sociales en el tiempo o el espacio”.

El término de reproducción a través del tiempo ha sido validado en tanto función social, teniendo en cuenta que los intereses se centran en procesos económicos, donde “el sujeto y sus acciones son concebidas como objetos y no como un ser acorde con su realidad y su contexto de vida, a esta primera mirada de reproducción se vincula la acción desde otros espacios y entes, el gobierno, las entidades, empresas, etc.” (Rockwell (1986, p. 6).

El contenido de la reproducción se define, más que en términos de cosas, básicamente en términos de relaciones (sociales, de producción, de poder, etc.) como aquellas que le dan especificidad a la forma de explotación característica del capitalismo, y cuya reproducción misma ha requerido, históricamente, la transformación de numerosas “cosas”, desde los medios tecnológicos hasta los marcos legales, que hacen posible su continuidad histórica.

Así, comprender este proceso implica hacer un análisis en dos vías, de lo general a lo particular y de lo particular a lo general, ya que, aunque este asunto está concebido en la esfera de las cosas, permea directamente el ser y hacer de las personas, puesto que son claramente las que están en una dinámica, que demanda de relacionamientos y vínculos entre sí, “la reproducción de las relaciones cotidianas, de los significados particulares, de los contenidos correspondientes a las más pequeñas escalas temporales de la historia, puede ser igualmente significativa para la comprensión del movimiento social, y especialmente, para el movimiento político” Rockwell (1986, p. 4).

En un contexto real, la reproducción es uno de los ejercicios más visibilizados actualmente, las personas como parte fundamental del desarrollo estatal, hasta las acciones de los gobiernos, poderes públicos y sectores económicos son os mayores ejemplos de esta situación, Willis citado en Rockwell:

Uno de los problemas de la noción general de “Reproducción” es la manera en que se reducen a una—sola dimensión—varias cosas totalmente diferentes: desde la reproducción diaria de la fuerza de trabajo hasta la reproducción biológica, la producción, de la diferenciación sexual y la reposición generacional de la fuerza de trabajo; a menudo, incomprensiblemente, a través de la mediación de estas cosas, el concepto se extiende a la reproducción simple del capital o hasta la reproducción de las relaciones sociales como condiciones de la continuidad de la acumulación capitalista. (1986, p. 5).

Es así, como esta categoría es mediadora de los procesos que se viven a diario, entre los sujetos, permeados en un diario vivir por los regímenes estatales que los convocan a la reproducción para poder subsistir, trabajos de largas horas y otras acciones

son el panorama que se refleja en los estados para los de clase baja y media, quienes por la necesidad de conseguir una estabilidad económica recurren a entregar su vida en la reproducción de sí para beneficio de otros. Es la reproducción una acción domesticadora de las personas, que inhibe condiciones de vida y que promulga una estandarización social teniendo en cuenta las condiciones económicas de los sujetos.

## **EL CAMPO Y LA REPRODUCCIÓN EN EL MARCO DE LA PRISIÓN**

Actualmente, en las discusiones que se establecen normativa y socialmente frente al delito, la prisión, las cárceles, derechos, etc. han puesto en tensión las formas de acción y reacción al asunto del encierro, puesto que, si bien, estatalmente las cárceles ejecutan sus acciones tal y como se propone desde el estado y las instituciones penitenciarias; no hay coherencia social en términos de cuidado y vigilancia de los derechos con las personas que por situaciones directas o indirectas llegan a este contexto.

En el siglo XVII las cárceles fueron pensadas como escenarios de reclusión, como ente normativo castigaban de manera tajante las acciones de los sujetos con la muerte; una muerte expuesta en escenarios públicos en las cuales el pueblo era testigo del saldo de la deuda adquirida por quienes estaban allí, así pues, es una situación que se perputa años más, hasta finales del siglo XIX, donde se transforman y establecen otros tipos de acciones de los entes carcelarios para la vigilancia, castigo e inhibición de derechos. Para esta época ya no se piensa en castigar al sujeto de forma holística, pues toma relevancia la domesticación del cuerpo como arma de castigo, el sufrimiento y el daño físico eran son determinantes a partir del momento.

A nivel histórico la connotación de prisión ha tenido algunos cambios, los cuales a nivel político y social son determinantes por la condición que cumple el espacio en relación a los sujetos que alberga, situaciones tales como: en primera instancia se visibilizó el castigo físico contra los presos como recurso para liquidar las deudas que estos habían adquirido con la sociedad, la horca, la exposición en público, degollarlo y otros tantos hacían parte de opciones para generar castigo, sin embargo, a través de los tiempos se han generado otras perspectivas que están siendo hoy en día incidentes en los internos de las cárceles, los castigos se visibilizan desde aspectos emocionales y psicológicos, intentando generar en las personas un dominio de sus comportamientos internos y externos; la prisión entonces se ha proyectado a condiciones como: inhibir derechos, oprimir sujetos, aislar personas y condenar al encierro y el olvido.

En términos de Foucault “la cárcel como dispositivo, imbrica al sujeto en un proceso de opresión y represión; pensada en primera instancia como un lugar para el pago de las penas por los comportamientos que atentaron contra la sociedad, ha transformado sus intenciones a razón del crecimiento exponencial de la sociedad y los delitos cometidos” (2008, p. 265), el investigador y pensador francés continúa diciendo que: “la prisión, pieza

esencial en el arsenal punitivo, marca seguramente un momento importante en la historia de la justicia penal: su acceso a la humanidad” (2008, p. 265); cuando la cárcel permea a los sujetos ejerce un poder de dominación sobre el otro y los otros, el cuerpo es sometido bajo condiciones de imposibilidad de sujetarse a tareas particulares sino globales, con base en estos criterios expone el mismo Foucault, que:

El poder de castigar como una función general de la sociedad que se ejerce de la misma manera sobre todos sus miembros y de la detención la pena por excelencia, esa nueva legislación introduce procedimientos de dominación características de un tipo particular poder. (2008, p. 265).

La cuestión de la reclusión se convierte es una panorámica repetitiva, los escenarios por los cuales se transitan hoy en día se ciernen sobre bases de encierro punitivo y establecimiento de rutinas, la condición de libertad se aísla, los tiempos se miden, se cuentan y se establecen para alienar los sujetos a condiciones de vida manejadas por el estado, “estamos en una crisis generalizada de todos los lugares de encierro: prisión, hospital, fábrica, escuela, familia” (Deleuze, 1991, p. 2).

La sujeción de las personas a estándares globalizados es uno de los estilos de vida ahorita, en la prisión, en un doble sentido la prisión esta manifestada en el afuera y el adentro; conlleva ejercicios de poder, marcas para los sujetos que invisibilizan su ser, son contados, numerados, reconocidos por una impronta que los hace parte de un todo uniformado, en la escuela el uniforme es la identidad, la posibilidad de pensar una imagen en el cuerpo esta cancelada, el deber ser se manifiesta en un mismo todos, empresas y otros espacios repiten la consigna, intentado tener el control total de la población “Los individuos se han convertido en “dividuos”, y las masas, en muestras, datos, mercados o bancos” (Deleuze, 1991, p. 3); y es así como en las prisiones también se representa esta situación, la PPL (población privada de libertad) es cuantificada, reconocida por su delito y un número, desconociendo su condición de su sujeto y la identidad que ha sido el cumulo de experiencias que lo anteceden.

Las sociedades disciplinarias tienen dos polos: la firma, que indica el individuo, y el número de matrícula, que indica su posición en una masa. Porque las disciplinas nunca vieron incompatibilidad entre ambos, y porque el poder es al mismo tiempo masificador e individualizador, es decir que constituye en cuerpo a aquellos sobre los que se ejerce, y moldea la individualidad de cada miembro del cuerpo (Foucault veía el origen de esa doble preocupación en el poder pastoral del sacerdote -el rebaño y cada uno de los animales- pero el poder civil se haría, a su vez, “pastor” laico, con otros medios). (Deleuze, 1991, p. 2).

La cárcel se presenta como un escenario en el cual el intercambio y el relacionamiento entre sujetos constituye nuevas dinámicas de vida configuradas en una comunidad plural, con convergencia de culturas, tradiciones e ideales, en palabras de Bourdieu:

En términos analíticos, un campo puede definirse como una trama o configuración de relaciones objetivas entre posiciones. Esas posiciones se definen objetivamente en su existencia y en las determinaciones que imponen a sus ocupantes, agentes o instituciones, por su situación (situs) actual y potencial en la estructura de la distribución de las diferentes especies de poder (o de capital), cuya disposición comanda el acceso a los beneficios específicos que están en juego en el campo, y, al mismo tiempo, por sus relaciones objetivas con las otras posiciones (dominación, subordinación, homología, etc.). (2005, p. 2).

Ahora bien, contrastar la prisión con las categorías de campo y reproducción se convierte en un proceso necesario en tanto, se visibilice las acciones que se vienen cometiendo en las cárceles y el verdadero sentido de las mismas. La proyección de una prisión según la normativa vigente está concebida para el pago de las culpas de los sujetos sindicados o condenados por sus acciones en los espacios que se viven o se desarrollan, es por esto que, allí los sujetos son reclusos, aislados de la realidad, suspendidos en tiempo y espacio, reclusos en lugares hostiles y delimitados, inhibidos en sus derechos y obligados a atender los requerimientos del espacio.

El campo de la cárcel, aunque aislada de un plano real, termina convirtiéndose en una pequeña comunidad consolidada por los sujetos que habitan los espacios, en la cual, se visibiliza el juego por el poder, la clase, las posibilidades o condiciones, el estrato, la economía y otra serie de aspectos que delimitan a quienes habitan la prisión. Al interior de la mazmorra confluyen poderes políticos y económicos que buscan adquirir regalías por lo que se mueve allí, dinero, armas, droga, etc; es así como este campo es el reflejo del afuera, un campo de desigualdad, donde el que más obtiene es por su poder y dinero, y los menos favorecidos requieren de diferentes estrategias como la venta del cuerpo, pertenencias y trabajo subyugados para obtener un mínimo de relaciones, espacios y objetos que les permitan subsistir en la prisión.

La cárcel en estructura y desarrollo se proyecta a la resocialización de los sujetos, sin embargo, desde una perspectiva de realidad, en su trayectoria histórica se ha convertido en campo de reproducción de acciones de las personas instaurando horarios determinados para diferentes acciones como: levantarse, comer, salir a tomar el sol, relacionarse con sus compañeros, la educación y el trabajo; al interior las rutinas están demarcadas por ciertas horas en las cuales, las personas reclusas deben cumplir a cabalidad lo dispuesto, son contados, numerados y reconocidos como cosas y no como personas con una identidad particular, por esto, la pregunta que se genera es, ¿Cuál es la verdadera función de la cárcel y por qué los sujetos son concebidos como máquinas y como seres pensantes?. En este sentido Rockwell argumenta:

La reproducción del sujeto particular delimita la escala mínima, la del ámbito cotidiano, en esta dimensión espacial; sin embargo, ella es impensable en aislamiento, fuera de la red que la vincula con otras dimensiones de la reproducción social. Es decir, la reproducción del sujeto particular, nos lo recuerda A. Hitler, es siempre un hecho social. (1986, p. 9).

La prisión como campo de reproducción entonces, pone al sujeto al servicio de la repetición, consolidando personas útiles en el campo y al servicio del estado y de los grandes poderes, sin mediar la necesidad de proveer a estos sujetos otras instancias de vida en las cuales, se pudiese transformar su ser y hacer en contextos individuales y colectivos, el resultado final del paso por la cárcel es un adoctrinamiento a quehaceres, a las ordenanzas y pedidos de otros, en beneficio político y económico de quienes ordenan; los sujetos terminan reproduciendo las historias de sus campos, sin la posibilidad de proyectarse a un futuro en el que se encuentre una transformación de sí, por la imposibilidad misma del relacionamiento en los campos, pues en la actualidad el panorama se encuentra plagado de luchas y desigualdades entre los individuos.

## CONCLUSIONES

El poder hace parte de la vida política del sujeto social, pero el sentido que se pueda obtener en la sociedad depende en parte del sujeto que lo ejerce como derecho otorgado por un conjunto de individuos sometidos en la dinámica de los poderes, tanto es así que, la figura del soberano debe ser tomada en la posibilidad de convertirse en un sujeto que promueve la consolidación del yo del otro, porque él mismo lo ha realizado en consecuencia este ejercicio se convierte en la opción social capaz de establecer relaciones sólidas entre soberano y súbdito a partir de esta sana relación se puede impedir la propagación de un gobierno genocida.

Un gobierno genocida posiblemente es liderado por un adulto que en la historia fue un niño maltrato físicamente que, más tarde, se involucrará a la sociedad, a la vida política, y muy posiblemente, “se dedicará a continuar la labor de destrucción iniciada en él por sus padres, camuflándose, tal como lo hicieron aquéllos en su día, tras un papel de redentor” (Miller, 199, p. 87); lo que viene a significar que, “las emociones de los adultos dependen de sus propias historias infantiles” (Miller A. , 2005, p. 167). Estos redentores falsos no son el problema, sino que el problema y más que problema es una incertidumbre que consiste en preguntar, ¿qué hace que a estos falsos redentores de la sociedad haya personas que los sigan en su locura? Es posible que la respuesta a esta inquietante pregunta sea que:

cuando tomamos plena conciencia de cómo fuimos aculturados, aprendemos a trascender nuestro condicionamiento. Pero su punto principal es que una historia marcada por el sometimiento a la dominación, manipulación y explotación, se puede explicar en términos psichistóricos como la extensión de esa susceptibilidad desde el ámbito personal al ámbito político más amplio. [...] Hay evidencias de que las personas criadas en familias donde el castigo

era la norma, son más susceptibles a la hipnosis. Y, [...] las personas que en su infancia son obligadas a reprimir su realidad y aceptar la realidad impuesta por la autoridad, se convierten en adultos extremadamente susceptibles al dominio, manipulación y explotación. (Eisler, 1998, p. 40).

## REFERENCIAS

- Agamben, Giorgio. (1998). *Homo sacer I. El poder del soberano y la nuda vida*. Madrid: Pretexto.
- Agamben, Giorgio. (2006). *Lo que queda de Auschwitz. El archivo y el testigo. Homo sacer III*. Madrid: Pretexto.
- Beck, U. (1998). *La sociedad del riesgo: hacia una nueva modernidad*. Paidós Ibérica.
- Bourdieu, P. (1975). *Sociología y Cultura*. México: Grijalbo.
- Bourdieu, P. (1997). *Capital cultural, escuela y espacio social*. México: Siglo XXI.
- Bourdieu, P., & Wacquant, L. (2005). *Una invitación a la sociología reflexiva*. Buenos Aires: Siglo XXI.
- Deleuze, G. (1991). *Posdata sobre las sociedades de control*. En C. Ferrer, *El lenguaje literario* (págs. 1-4). Montevideo: Nordan.
- Eisler, Riane. (1998). *Placer Sagrado. Sexo, mitos y política del cuerpo*. Barcelona: Cuatro Vientos.
- Ezpeleta, J., & Rockwell, E. (1983). *Escuela y clases subalternas*. México: Era.
- Foucault, M. (2006). *Ética, sexualidad, política*. Rio de Janeiro: Forense.
- Foucault, M. (2008). *Vigilar y Castigar. Nacimiento de la prisión*. México: Siglo Veintiuno.
- Han, B, Ch. (2016a). *Sobre el poder*. Barcelona: Herder.
- Han, B, Ch. (2016b). *Topología de la violencia*. Barcelona: Herder.
- Lazzarato, Maurizio. (2017). *Por una política menor. Acontecimiento y política en las sociedades de control*. Madrid: Traficantes de Sueños-Mapas.
- Lorey, Isabell. (2015). *Estado de Inseguridad. Gobernar la precariedad*. Madrid: Traficantes de Sueños.
- Miller, Alice. (1991). *La llave perdida*. Barcelona: Tusquets.
- Miller, Alice. (2005). *El cuerpo nunca miente*. Madrid: Tusquets.
- Nietzsche, F. (1947). *Más allá del bien y del mal. Obras completas. Tomo IX*. Buenos Aires: Aguilar.

Rich, Adrienne. (1986). *Nacemos de mujer. La maternidad como experiencia e institución*. Madrid: Traficantes de Sueños.

Rockwell, E. (1986). *Como observar la reproducción*. Bogotá: Universidad Pedagógica Nacional.

Wacquant, L. (2015). *Enclaves de riesgo. Gobierno neoliberal, desigualdad y control social*. Madrid: Útiles.

Zimbardo, Philip. (2008). *El efecto Lucifer. El porqué de la maldad*. Barcelona: Paidós.

## REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS: FERRAMENTA DE COMBATE À CRISE DO COVID-19 E MECANISMO DE EXPANSÃO DA CIDADANIA

*Data de aceite: 01/05/2021*

**Luciano Crotti Peixoto**

ID Lattes: 2395333814588778

**RESUMO:** O presente artigo tem por objetivo demonstrar a relevância e a necessidade da atividade extrajudicial, como meio indireto de interferência estatal, para a consolidação das políticas públicas e dos direitos fundamentais, notadamente quanto à efetivação da cidadania, que resultará no combate à crise ocasionada pela pandemia da COVID-19. Diante da estrutura restritiva do exercício de cidadania no país e das diferentes situações impostas desta crise, a atividade extrajudicial, com sua inerente publicidade, se apresenta como ferramenta de elaboração de diretrizes de combate à crise sanitária imposta, assim como, de forma mais geral, como elemento de acesso efetivo dos cidadãos aos seus direitos, dentro do Estado Democrático de Direito.

**PALAVRAS - CHAVE:** registro civil; cidadania; COVID-19; crise sanitária; políticas públicas.

**CIVIL REGISTRY OF NATURAL  
PERSONS: TOOL TO COMBAT THE  
COVID-19 CRISIS AND MECHANISM FOR  
EXPANDING CITIZENSHIP**

**ABSTRACT:** This article aims to demonstrate the relevance and the need for extrajudicial activity, as an indirect means of state interference, for the

consolidation of public policies and fundamental rights, notably regarding the effectiveness of citizenship, which will result in combating the crisis caused by the pandemic of COVID-19. Given the restrictive structure of the exercise of citizenship in the country and the different situations imposed by this crisis, extrajudicial activity, with its inherent publicity, presents itself as a tool for drafting guidelines to combat the imposed health crisis, as well as, more generally, as an element of effective access by citizens to their rights, within the Democratic Rule of Law.

**KEYWORDS:** civil registry; citizenship; COVID-19; health crisis; public policy.

### INTRODUÇÃO

A crise contemporânea ocasionada pelo COVID-19 reflete questionamentos sobre as concepções jurídico-social, que colocam em pauta o manejo das condutas sanitárias, mas também das políticas públicas tradicionais vinculadas às obrigações do Estado e que muitas vezes não alcançam seus cidadãos simétrica e integralmente.

Inicialmente, a perspectiva sanitária acerca da problemática vivida no ordenamento brasileiro apresenta-se como relevante ponto de partida de análise da adequação das diretrizes estatais frente ao embate social vivenciado neste momento pela crise da COVID-19.

Desde este ponto de vista, a ciência sanitária, tem por viés mais geral a compreensão



da realidade objetiva e social de sua comunidade considerada em si mesma, através dos postulados das doenças e das práticas de profilaxia, combate e cura. Dessa forma, o combate à citada crise demonstra uma falha no que tange à carência de soluções nítidas que esbarram em outros aspectos mais amplos da sociedade, a propósito do exercício da cidadania no país.

Tradicionalmente, o Brasil se constrói sobre desigualdades econômicas que apontam para níveis insuportáveis, onde as diferenças são transformadas em desigualdades e onde a lei serve como instrumento para a preservação de privilégios e, com muita dificuldade, e para definir direitos e a própria cidadania.

Mesmo após a promulgação da Constituição Cidadã, tal como conhecida a Carta de 1988, vivenciamos sinais claros de que aqueles princípios por Ela previstos ainda encontram-se incompletos, a exemplo de muitos brasileiros que sequer têm existência jurídica de Registro de Nascimento.

Deste modo, o que se propõe neste artigo é que, é extremamente pertinente vislumbrar a atividade extrajudicial como meio de adequação jurídica e social para que o exercício estatal, no caso específico em tela, seja acessível e efetivo aos indivíduos da comunidade, e porque não dizer como possibilidade transformadora de expansão da cidadania em outros contextos.

Para tanto, sugere a análise de alguns aspectos estruturantes que compõem o estudo ora apresentado: a crise sanitária ocasionada pela COVID-19; a tradicional falha na efetivação da cidadania e da elaboração de políticas públicas eficazes; e o Registro Civil das Pessoas Naturais como um dos meios de solução para a crise com a publicidade de seus registros, que lhe é inerente, para a elaboração de diretrizes estatais mais coerentes e efetivas, tanto no caso da atual crise, como no caso da expansão da cidadania, em termos mais gerais no país.

A partir destes aspectos estruturantes, pretende-se abordar sistematicamente o problema proposto, com o objetivo de se possibilitar a reflexão acerca das dificuldades em lidar-se com a atual situação, em relação ao combate da pandemia, assim como com a propositura de medidas de solução acerca da crise instaurada e, para além dela, mecanismos de consolidação democrática.

## **DA CRISE DA COVID-19: DIRETRIZES NACIONAIS E DIFICULDADES DE SEU DIMENSIONAMENTO**

A COVID-19 é uma doença causada pelo coronavírus SARS-CoV-2 apresentando um quadro clínico variável entre infecções assintomáticas a quadros respiratórios graves. Com referência aos dados da Organização Mundial de Saúde (OMS), a maioria dos pacientes com COVID-19, em média 80%, pode ser assintomática e cerca de 20% dos casos podem requerer atendimento hospitalar por apresentarem dificuldade respiratória;

desses enfermos, aproximadamente 5%, podem necessitar de suporte para o tratamento de insuficiência respiratória (suporte ventilatório).<sup>1</sup>

A definição de pandemia não depende de um número específico de casos desta ou de qualquer doença. Considera-se que uma doença infecciosa atinge esse patamar quando afeta muitas pessoas espalhadas pelo mundo. A OMS evita usar o termo com frequência para não causar pânico ou uma sensação de que nada pode ser feito para controlar este tipo de enfermidade.<sup>2</sup>

No caso da COVID-19, em março, a Organização Mundial da Saúde (OMS) definiu o surto da doença como pandemia. Em decorrência da crise mundial ocasionada por ela, tanto em âmbito econômico como social, no país foram incorporadas diretrizes para manejo e seguimento dos óbitos por Covid-19, estas publicadas no Diário Oficial do Estado de São Paulo<sup>3</sup>, publicação utilizada como base estatística para a ARPEN (Associação dos Registradores das Pessoas Naturais) para a implementação da plataforma que será adiante analisada.

A partir destas diretrizes, surge a prerrogativa de que, nos casos de óbito suspeito, ou seja, quando não se tem certeza da doença, em decorrência do pouco contato com o corpo pelo médico e pelo próprio IML (Instituto Médico Legal) a realização de exames *post-mortem* não deve ser realizada. Isso ocorre por conta da necessidade de se evitar o contato direto e o contágio da doença, mas acaba gerando uma nítida contradição entre examinar o cadáver e contrair ou propagar a doença frente ao não exame do corpo e possíveis diagnósticos *causa mortis* equivocados, em um contexto em que a adequada identificação da causa de óbito por Covid-19 é fundamental para o acompanhamento da pandemia em curso .

Nos casos confirmados, pelo âmbito prático laboral, a causa básica do óbito, para fins de preenchimento da DO (declaração de óbito) deve incluir a infecção por coronavírus (CID – B34.2) e ser preenchida claramente como causa bem definida. Já na perspectiva do direcionamento funerário, os corpos devem ser envoltos e acondicionados em saco impermeável composto de lona plástica em polímero biodegradável, de acordo com a política nacional de resíduos. O saco deve conter zíper e laço plástico devendo ser limpo e higienizado com desinfetante hospitalar ou substância à base de álcool. Posteriormente, o corpo ensacado deverá ser acondicionado em urna funerária que será imediatamente lacrada.<sup>4</sup>

Pela realidade pandêmica e seus manejos acima identificados, resta claro que há uma barreira natural no que tange à identificação sistêmica dos casos, sua origem e disseminação. Para tanto, faz-se necessário o levantamento mais adequado dos números

1 <https://www.who.int/eportuguese/countries/bra/pt/> Acesso em: 28 ago. de 2020.

2 <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/> Acesso em: 28 ago. de 2020.

3 <https://www.imprensaoficial.com.br/#28/04/2020>. Acesso em: 28 ago. 2020.

4 SALOMÃO, Reinaldo. Infectologia - Bases Clínicas e Tratamento. São Paulo: Gen, 2017. p. 87.

que envolvem a presente pandemia, a fim de elaborar com maior efetividade ações quanto à prevenção e combate da pandemia. Neste caso, observamos, desde logo, o potencial do registro civil, tema central deste artigo e que será melhor desenvolvido mais a frente, como ferramenta, através de sua inerente segurança jurídica, de desvelamento dos números que envolvem a pandemia e ajuste para ações mais eficazes na grave crise sanitária, e mesmo para além dela.

Antes, desde aqui percebemos os desafios de um cenário nacional que se faz inapropriado para lidar com esta crise e, desafortunadamente, nunca lidou com seu maior problema: a sua histórica desigualdade.

## **A (IN)EFETIVAÇÃO DOS DIREITOS FUNDAMENTAIS DE CIDADANIA**

A dificuldade na elaboração de diretrizes específicas e eficazes para o combate da doença e o consequente elevado número dos óbitos deixa claro que há problemas graves na estrutura da sociedade brasileira, na ausência de aparatos adequados para o Estado relacionar-se com seus cidadãos e atendê-los na efetivação de seus direitos básicos.

Em uma república federativa há a necessidade da manutenção de uma forte base principiológica para a reafirmação de elementos estruturantes da cidadania como o compromisso pela moral e soberania do povo e pelo interesse geral de seus indivíduos de maneira igualitária. Na prática, o que realmente ocorre na contemporaneidade é uma inversão dos valores morais, éticos e de solidariedade que afetam a toda sociedade. Há sim uma pseudo-efetividade dos valores que norteiam a conduta dos representantes, e esta confunde a visão da sociedade enquanto seu entendimento de cidadãos ativos.

No caso do Brasil, a sociedade se apresenta historicamente proveniente de uma tradição excludente, que reafirma um autoritarismo estruturante no âmbito da elaboração de diretrizes sociais, culturais e morais para com uma sociedade em crise.

Esta sociedade, como afirma Marilena Chauí, se edifica por um viés de exclusões sociais em níveis alarmantes de desigualdades, em que a discriminação se demonstra em diversas medidas e situações reguladas por relações autoritárias nas quais a repressão aparece como fim contrário aos anseios populares. E, ainda segundo esta mesma autora, há imprecisão acerca do entendimento do público e o privado, já que nossas codificações servem de meio legitimador para a preservação de privilégios, em demérito à definição de direitos, em que estes se configuram como concessões feitas pelo Estado.<sup>5</sup>

Assim, quando as leis não demonstram seu real alcance e resultam em uma insegurança jurídica, os cidadãos tendem a agir conforme seus interesses, sem propósitos estruturados que tem por fim uma gradual dissolução do Estado.

Dessa forma, é necessário, entre outros aspectos, que em um Estado democrático

---

<sup>5</sup> CHAÚÍ, Marilena. *Conformismo e Resistência. Aspectos da cultura popular no Brasil*. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994. p. 53.

de direito se valorize a força das leis para a estruturação de medidas que garantam direitos básicos efetivos, como ponto de partida, através da elaboração de políticas públicas eficazes de cidadania como garantidos na Constituição Federal de 1988.

Vale ressaltar que se compreende cidadania como um princípio e valor básico da comunidade. A partir dele, demonstra-se a compreensão dos direitos e deveres que promovem o bem comum e a vida em sociedade.

Assim que a cidadania é algo que compete a todos e, ao mesmo tempo, condição da pessoa natural que, como membro de um Estado, encontra-se no gozo dos direitos que lhe permitem participar da vida política. Para Jaime Pinsky:

A cidadania é um referencial de conquista da humanidade, através daqueles que sempre lutam por mais direitos, maior liberdade, melhores garantias individuais e coletivas. O conceito de cidadania sempre esteve fortemente atrelado à noção de direitos, especialmente os direitos políticos, que permitem ao indivíduo intervir na direção dos negócios públicos do Estado, participando de modo direto ou indireto na formação do governo e na sua administração, seja ao votar (direto), seja ao concorrer a cargo público (indireto). No entanto, dentro de uma democracia, a própria definição de Direito pressupõe a contrapartida de deveres, uma vez que em uma coletividade os direitos de um indivíduo são garantidos a partir do cumprimento dos deveres dos demais componentes da sociedade.<sup>6</sup>

As dificuldades em torno da efetivação da cidadania, portanto, resultam em uma desestruturação do próprio Estado, de forma que o cidadão, ao ter seus direitos básicos suprimidos, passa a aceitar condutas imorais e ilegais que geram uma crise social e, no limite, política, pondo em cheque o próprio valor da existência do Estado.

Especificamente, quanto à crise gerada pela pandemia do COVID-19, ela reflete no aumento exponencial de óbitos sem qualquer perspectiva de melhoria no quadro, tanto no âmbito do conhecimento acerca da doença pelos portadores (exames amplos e rápidos) quanto à elaboração de diretrizes de prevenção (nichos de propagação e profilaxia).

A concretização da cidadania dá-se com a efetivação dos direitos primordiais do indivíduo, a partir de políticas públicas capazes de atender às necessidades da população e contemplar seus anseios abarcando um viés adequado no que tange à atuação estatal, inclusive ou principalmente em situações de crise.

A efetivação do exercício da cidadania falha quando os membros do Estado não conhecem a sua liberdade de atuação no âmbito plural. E esta falha se expressa, de início, no país, pela dificuldade de acesso ao direito documental com uma situação de sub-registro como ausência de efetivação burocrática da expressão do cidadão em si, que no Brasil é comprovada documentalmente.

O Estado brasileiro se manifesta por dispositivos documentais, tendo como principais instrumentos para a aquisição dos demais meios para isso, as certidões de nascimento, casamento e óbito, que desempenham, assim, uma instância conferidora de cidadania e

6 PINSKY, Jaime; Carla, B. História da cidadania. São Paulo: Contexto, 2010. p. 29.

dignidade social.

A dificuldade em torno de acesso a documentos básicos para significativa parcela de cidadãos brasileiros, como ausência registral e documental, resulta em um problema grave para a elaboração de políticas públicas efetivas, tanto as emergenciais, como as de caráter mais geral.

O direito à cidadania, reconhecida e documentada, através do acesso aos meios formais para isso, permite o alcance de características importantes quanto ao cidadão contemporâneo, de modo a estabelecer uma parte constitutiva de sua essência. Assim, segundo Marshall, a cidadania não é alguma coisa que nasce acabada, mas é construída pela adição progressiva de novos direitos àqueles já existentes, possíveis a partir do reconhecimento formal do cidadão.

Deste modo, a atuação do Estado, no caso concreto da crise do COVID-19, deve ser orientada de modo a atuar neste gargalo da nossa cidadania, evitando a invisibilidade de alguns de seus cidadãos, promovendo a garantia de direitos fundamentais ao cidadão brasileiro, sobremaneira àqueles que se referem à saúde, como políticas sociais do Estado que assegurem à população a sua existência com dignidade.

O registro civil, guardião dos registros de óbitos e de publicidade ilimitada, deve e pode ser usado como ferramenta essencial para uma efetiva conduta na elaboração de diretrizes pelo Estado nesta crise, como garantia do direito à vida, e para além dela, como mecanismo de construção e incorporação de mais direitos aos cidadãos brasileiros – isso é o que se defende neste artigo.

## **DO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS E O POTENCIAL PARA A PRODUÇÃO DE POLÍTICAS PÚBLICAS**

Antes de adentrar na análise específica do conceito e das características do Ofício de Registro Civil das Pessoas Naturais, necessário se faz conceituar o instituto.

O conceito mais relevante é o que se atrela ao viés de entender o registro civil como direito humano. Por este, o registro civil é vislumbrado dentre aqueles direitos inerentes ao ser humano, pois, sem as inscrições públicas, a pessoa não consegue ter acesso aos serviços sociais básicos, permanecendo marginalizada na comunidade.

Ao explanar acerca da natureza do Registro Civil das Pessoas Naturais, André Franco Montoro enaltece que “sobre a natureza pública das normas do registro civil, vale citar a clássica definição proposta por Ulpiano, ensinada muitas vezes, para quem o Direito Público diz respeito às coisas do Estado”.<sup>7</sup>

Dessa forma, a compreensão mais adequada da efetivação da cidadania, como forma de aplicação de políticas públicas coerentes ao combate da pandemia sanitária, causada pelo COVID-19, exige um estudo profundo quanto aos registros de óbitos e os

<sup>7</sup> MONTORO, André Franco. Introdução à Ciência do Direito. Vol. II, São Paulo: RT, 1982. p. 51.

dados colhidos destes, sua aplicação e a dinâmica social, sanitária e jurídica nos quais estão envolvidos.

No Brasil, o Registro Civil é um direito do cidadão e tem sua gratuidade garantida por lei, dado que é a prova da existência jurídica de todos os brasileiros. Todos os demais direitos dependem do Registro Civil de Nascimento: vida e saúde, educação e cultura, esporte e lazer, trabalho e previdência, liberdade individual e dignidade, entre outros.

Congruente a isso, compreender as contradições e ambivalências referente à consecução deste direito implica em compreender também os elementos que incrementam ou deixam de incrementar as políticas públicas, estimuladas pela atuação estatal e os direitos fundamentais, por elas decorrentes, amparados pelas normas e os que ainda devem ser regulamentados.

Trata-se pois de um importante exercício que impacta profundamente a reflexão sobre a relação entre Estado e cidadão que se construiu ao longo do século no país.

Nas palavras do jurista Washington de Barros Monteiro:

Os principais fatos da vida civil de uma pessoa natural, como o nascimento o casamento e o óbito são escritos no Registro Civil, o qual é conceituado pela doutrina como “o conjunto de atos autênticos tendentes a ministrar prova segura e certa do estado das pessoas. Ele fornece meios probatórios fidedignos, cuja base primordial descansa na publicidade, que lhe é imanente”<sup>8</sup>

Esboça-se, dessa forma, uma concepção de atividade extrajudicial que se coloca por sobre a própria ordem, por sobre o próprio direito que o cria e o legitima, com o intuito de se anexar aos ditames essenciais da cidadania e de liberdade.

## **O PAPEL DO REGISTRO CIVIL DAS PESSOAS NATURAIS EM TEMPOS DE COVID-19**

Em sequência ao acima analisado, no Registro Civil está assentada a biografia jurídica do cidadão, ou seja, os pontos cruciais que coadunam sua vida à efetivação dos direitos básicos. Isso decorre de sua serventia extrajudicial de publicidade da situação jurídica do registrado tornando-a conhecida de terceiros.

Mais especificamente, quanto à utilização do Registro Civil das Pessoas Naturais como atividade essencial à elaboração de políticas públicas efetivas ao combate do COVID-19, o registro do óbito deve ser analisado, como ponto de partida. Os óbitos, geralmente, são registrados no Livro C<sup>9</sup>, com exceção aos óbitos fetais, ou natimortos, cujo registro é feito no Livro C-auxiliar.<sup>10</sup>

8 MONTEIRO, Washington de Barros. Curso de direito civil: parte geral. São Paulo: Saraiva, 2003. p. 42.

9 Livro C do Registro Civil das Pessoas Naturais, normatizado pela lei n. 6015/73, é o livro destinado ao assento de óbito dos falecidos em determinada circunscrição territorial competente.

10 FERRARI, Carla Modina; KUMPEL, Vitor Frederico. Tratado Notarial e Registral: Ofício de Registro Civil das Pessoas Naturais. São Paulo: YK editora, 2017. p. 139.

Logo, tendo-se em vista as consequências sociais decorrentes de tal fato jurídico, é imperativo seu registro exato – ou o mais preciso possível –, o que demanda prova de sua ocorrência, sua adequada caracterização e facilitação de acesso, público e irrestrito, a essas informações. A declaração e o registro do óbito de determinada pessoa, portanto, possui não apenas importância no âmbito dos direitos da personalidade do falecido, como também no próprio âmbito social.<sup>11</sup>

Anexo a esta importância institucional, os órgãos de Registro Civil das Pessoas Naturais de todo o país elaboraram uma plataforma virtual (Portal da Transparência – Especial COVID-19) de modo a disponibilizar as estatísticas quanto aos óbitos ocasionados pelo COVID-19.

Tais dados, que são públicos e acessíveis por qualquer cidadão, são retirados dos próprios registros das serventias extrajudiciais e demonstram claramente o foco territorial, sexual e etário da doença, as principais causas dos óbitos e os números envolvendo os casos suspeitos e confirmados.

Os propósitos da plataforma são os seguintes:

Em meio à pandemia de COVID-19, os Cartórios de Registro Civil do Brasil reforçam seu compromisso de transparência com a sociedade e passam a disponibilizar informações vitais sobre as causas de mortes constantes nos registros de óbitos lavrados pelos Cartórios de todo o País. As estatísticas aqui apresentadas se baseiam nas Declarações de Óbito (DO) registradas nos Cartórios do País relacionadas à COVID-19 e causas respiratórias relacionadas em dois grandes grupos: pneumonia e insuficiência respiratória. Nas DOs enviadas pelos Cartórios ao Portal da Transparência, além da COVID-19 declarada na DO como causa suspeita ou confirmada, procurou-se também avaliar apenas os dois grandes grupos subsequentes relacionados à doença por coronavírus, como: pneumonia, insuficiência respiratória. Os agrupamentos de causas acima especificados estão classificados segundo as seguintes variáveis: Data do óbito, por período dia/mês em 2019 e 2020, Faixa etária (idade) do falecido (a), Sexo do falecido (a), Brasil, Estados, Capitais.<sup>12</sup>

Assim, os cartórios de todo o país tem atuado na defesa de que as serventias extrajudiciais são meios necessários e objetivos para a realização de políticas públicas eficazes, visto que tais dados podem auxiliar significativamente na elaboração de diretrizes de políticas públicas, de modo a minimizar os mais diversos problemas ocasionados em decorrência da pandemia do COVID-19.

Há que se destacar, com relação à utilização dos dados do registro civil, pela sua publicidade de suas certidões ou pela plataforma virtual acima destacada, que estes dados podem ser incorporados, de forma mais intensa, na etapa da formação da agenda, etapa inicial do ciclo de elaboração das políticas públicas.<sup>13</sup> A fase da agenda caracteriza-se na

11 SANTOS, Ricardo Velloso dos. Registro Civil das Pessoas Naturais. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2006. p. 33.

12 <https://transparencia.registrocivil.org.br/especial-covid>. Acesso em: 27 abr 2020.

13 SABATIER, P.; WEIBLE, C. The advocacy coalition framework. Theories of the policy process, v. 2, 2007. p. 21.

identificação dos problemas públicos que vão caracterizar o perfil das políticas públicas. Essa percepção precisa ser consistente com o cenário real em que a população se encontra e depende da existência de dados precisos que demonstrem a condição de determinada situação, sua emergência e os recursos disponíveis para com ela lidar.

O reconhecimento dos problemas que precisam ser solucionados de imediato ganham espaço na agenda governamental a partir de alguns fatores: avaliação do custo-benefício; estudo do cenário local e suas necessidades; recursos disponíveis, a urgência que o problema pode tomar por uma provável mobilização social e a necessidade política.<sup>14</sup> Por isso, utilizar os dados estatísticos provenientes dos registros civis é quase uma obrigação estatal em meio a tantas incertezas e direcionamentos ineficazes no combate à doença e suas consequências.

Em síntese, considera-se que, apesar das alterações formais que nos trouxeram, na ordem jurídica contemporânea, a um Estado Democrático de Direito, ainda existem barreiras que não incrementam de maneira uníssona esta nova realidade jurídica. Neste contexto, a atividade extrajudicial apresenta-se como ferramenta essencial, atrelada à produção e implementação de políticas públicas, no caso de novas e outras não tão novas realidades, resultando na maior proteção ao cidadão e aos seus direitos fundamentais.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Através do Registro Civil é que a pessoa passa a ser cidadã e a existir juridicamente. O direito ao Registro é o direito à existência. A partir do momento em que é registrada, a pessoa passa a ter acesso aos direitos universais.

Deste modo, a relevância do Registro Civil é indiscutível, já que garante aos cidadãos o direito ao exercício da cidadania, inclusive nas decorrências do *post-mortem*, através do registro do óbito.

Ocorre que, neste cenário de pandemia no Brasil, aquilo que já beirava o insustentável em termos de exercício da cidadania tornou-se ainda mais complicado. A atuação do poder público, que deveria se pautar na prudência de orientar os cidadãos, e orientar-se a si mesmo na busca de informações precisas, objetivas, baseadas em dados confiáveis e de valores razoáveis e edificantes de uma vida sensata, tem se apresentado problemática. O que impera no contexto atual é a elevação dos índices de óbitos, pouca coleta de exames e elaboração de diretrizes confusas e ineficazes, a problemática gerada pela crise do COVID-19 expõe um total descrédito das ações governamentais, sobremaneira no âmbito federal.

Neste cenário a coleta de dados do registro civil e sua efetiva aplicação coerente, permite vislumbrar a criação de um sistema confiável, objetivo e uníssono de se enfrentar a pandemia com o cuidado que merece, na perspectiva da valorização dos princípios básicos

---

<sup>14</sup> FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil. Revista Planejamento e Políticas Públicas, n. 21, Jun. de 2000.



que orientam a cidadania

Somente através do resgate dos princípios legais e morais mais autênticos do Estado Democrático de Direito e de uma verdadeira reforma na elaboração de políticas públicas é que se alcançará a real mudança do cenário atual. E o que aqui se defende é que o exercício da cidadania, que resultará na efetivação de diretrizes plenas de combate à pandemia, depende do registro civil e da sua decorrente documentação básica.

A publicidade do registro dos óbitos e seus dados estatísticos esboçam o ponto de partida pelo qual os governantes e os próprios cidadãos devem tomar para que as políticas públicas sanitárias estruturais sejam realmente efetivas. E, a partir delas, realize-se, expansivamente, a plena cidadania, que até o presente, é muito mais um ideal do que uma prática concreta.

## REFERÊNCIAS

CHAUÍ, Marilena. **Conformismo e Resistência**. Aspectos da cultura popular no Brasil. 6ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1994.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Direitos Humanos e Cidadania**. São Paulo: Moderna, 1998.

ESPECIAL COVID-19 - Painel Registral. **transparencia.registrocivil.org.br**, 2020. Disponível em: <https://transparencia.registrocivil.org.br/especial-covid/> Acesso em: 28 ago. 2020.

FERRARI, Carla Modena; KUMPEL, Vitor Frederico. **Tratado Notarial e Registral: Ofício de Registro Civil das Pessoas Naturais**. São Paulo: YK editora, 2017.

FOLHA informativa COVID-19 - Escritório da OPAS e da OMS no Brasil. **paho.org**, 2020. Disponível em: [https://www.paho.org/bra/index.php?option=com\\_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875a/](https://www.paho.org/bra/index.php?option=com_content&view=article&id=6101:covid19&Itemid=875a/) Acesso em: 28 ago. 2020.

FREY, K. Políticas Públicas: um debate conceitual e reflexões referentes à prática da Análise de Políticas Públicas no Brasil. **Revista Planejamento e Políticas Públicas**, n. 21, Jun. de 2000.

MARSHALL, T. H. **Política social**. São Paulo: Zahar Ed., 1967.

MONDIN, B. **Introdução à Filosofia: problemas, sistemas, autores, obras**. Tradução de J. Renard. São Paulo: Paulus, 1980.

MONTEIRO, Washington de Barros. **Curso de direito civil: parte geral**. São Paulo: Saraiva, 2015.

MONTORO, André Franco. **Introdução à Ciência do Direito**. Vol. II, São Paulo: RT, 1982.

OMS decreta pandemia do novo coronavírus. Saiba o que isso significa. **saude.abril.com.br**, 2020. Disponível em: <https://saude.abril.com.br/medicina/oms-decreta-pandemia-do-novo-coronavirus-saiba-o-que-isso-significa/> Acesso em: 28 ago. 2020.

PINSKY, Jaime; Carla, B. **História da cidadania**. São Paulo: Contexto, 2003.

ROZICKI, Cristiane. **Direito e cidadania**. Rio de Janeiro. 2010

SABATIER, P.; WEIBLE, C. **The advocacy coalition framework. Theories of the policy process**, v. 2, 2007.

SALOMÃO, Reinaldo. **Infectologia - Bases Clínicas e Tratamento**. São Paulo: Gen, 2017.

SANTOS, Ricardo Velloso dos. **Registro Civil das Pessoas Naturais**. Porto Alegre: Sérgio Antônio Fabris, 2006.

# CAPÍTULO 14

## CONSULTORIA EMPRESARIAL ATRAVÉS DE PROJETO INTERDISCIPLINAR EM EMPRESAS DO VESTUÁRIO DO RECIFE (PE)

*Data de aceite: 01/05/2021*

**Paava de Barros de Alencar Carvalho  
Filgueira**

ID Lattes: 9800448789056194

**Danielle Silva Simões-Borgiani**

ID Lattes: 3761636804482633

**Dario Brito Rocha Júnior**

ID Lattes: 6441241903434942

**Karina Carla de Araujo Fernandes**

ID Lattes: 7893615843717568

**Anete Sales da Paz Ramos da Silva**

ID Lattes: 9919956589360832

**RESUMO:** Este artigo apresenta uma prática interdisciplinar no Ensino Superior em curso de Design de Moda na Faculdade Senac Pernambuco. Através da pesquisa aplicada que envolve a prática interdisciplinar alunos são estimulados a aplicar conhecimentos e desenvolver melhorias em empresas de vestuário. A atividade de consultoria envolve a imagem da marca, desenvolvimento de produtos, estudo de ampliação e lançamento de produtos. Esta prática interdisciplinar envolve as unidades temáticas Planejamento e Desenvolvimento de Coleções, Marketing de Moda e Design de Superfície e é requisito obrigatório para conclusão do 4º módulo do curso. A prática além de oferecer aos discentes uma formação com visão holística da cadeia de moda, oportuniza as empresas

envolvidas a consultoria prestada e aproxima a realidade mercado x academia. Ainda contribui para conscientizar o mercado que a formação em design de moda em nível superior abrange uma atuação do designer além do desenho de roupas.

**PALAVRAS - CHAVE:** Prática Interdisciplinar, Consultoria, Design de Moda.

### BUSINESS CONSULTING THROUGH INTERDISCIPLINARY PROJECT WITH CLOTHING COMPANIES OF RECIFE (PE)

**ABSTRACT:** This article presents an interdisciplinary practice in Higher Education in the course of Fashion Design at the Faculty Senac Pernambuco. Through applied research involving interdisciplinary practice students are encouraged to apply knowledge and develop improvements in clothing companies. The consulting activity involves the brand image, product development, expansion study and product launches. This practice involves interdisciplinary thematic units Planning and Development Collections, Fashion Marketing and Surface Design and is a mandatory requirement for completion of the 4th course module. The practice in addition to offering students an education with holistic fashion chain, gives opportunity to the companies involved provided consulting and approaching the reality market x academy. Also contributes to educate the market that training in fashion design at a higher level covers a designer performance beyond the clothing design.

**KEYWORDS:** Interdisciplinary Practice, Consulting, Fashion Design.

## INTRODUÇÃO

Embora muitos considerem a criação de moda como uma arte ou uma forma de criatividade, não podemos esquecer que a moda também é um veículo de produção cultural, econômico e social que retrata a realidade dos indivíduos e, ainda que mesmo sem emitir sons verbais, comunica valores e significados (BARNARD, 2003).

Mesquita (2004) defende que tais mensagens comunicadas não são tão simples, uma vez que ao considerarmos como caminha a moda contemporânea, recebendo influências da globalização, uma série de estilos é gerada e estes rapidamente se propagam. Elementos estéticos presentes na moda são trabalhados pela indústria da moda que os decodifica e os transforma em produtos de consumo.

A moda é global e movimenta muito dinheiro, contando para tanto com a admiração e o apoio de seguidores que estão cada vez mais críticos, exigentes e especializados (RUÍZ MOLINA, 2012).

Segundo dados do SEBRAE (2014) o Brasil gerava 1,65 milhões de empregos em toda a sua cadeia produtiva, abrangendo fiação, tecelagens, fibras e confecções. Entender a cadeia produtiva para atender a este mercado permite compreender que por meio da ação de um profissional é possível obter-se valor agregado nos produtos de moda, ou seja, os caminhos promovidos pela ação do design nos produtos é um diferencial para manter-se no mercado.

Para gerar valor econômico na moda faz-se necessário traçar um plano de marketing do produto ou serviço, a exemplo de verificação do ponto do comércio, mecanismos de comercialização, comunicação, propaganda, promoções, entre outros fatores que podem levar uma empresa ou uma marca ao sucesso no mercado (UNESP).

Entretanto, o marketing é apenas um elemento a ser abordado no campo de estudos propostos ao IV Módulo do Curso de Tecnólogo em Design de Moda da Faculdade Senac Pernambuco. Não é suficiente apenas que o profissional seja detentor da criação ou do design diferenciado ou inovador. Assim, o discente do Curso de Moda da Faculdade Senac Pernambuco do IV módulo passeia por outros vieses que culminam no Projeto Integrador e que o aproxima do mercado competitivo da moda.

## DA IMPORTÂNCIA DA INTERDISCIPLINARIDADE E NO ENSINO SUPERIOR

A discussão sobre a interdisciplinaridade na educação brasileira não é nova: remonta há pelo menos 45 anos, inclusive do ponto de vista legal. Data de 1971 a proposta de lei que introduziu esse recurso na prática pedagógica, apontando-o como “importante mecanismo de garantia de qualidade na educação” (LEITE; BENÍCIO, 2015, p. 46). Porém, mesmo com esse avanço nas leis, a interdisciplinaridade sempre esbarrou, sobretudo até as últimas décadas do século passado, em sérios obstáculos para sua efetivação e a devida incorporação no dia a dia do processo didático, em particular nas Instituições de Ensino

Superior (IES). Foi somente no ano de 2012 que a Coordenação de Aperfeiçoamento de Pessoal de Nível Superior (Capes) – fundação do Ministério da Educação (MEC) – convidou as IES a normatizar e protocolizar métodos e também práticas que instituísem a interdisciplinaridade de maneira regular na academia.

A maioria dos autores concorda em situar a interdisciplinaridade aplicada ao âmbito educacional como uma ação de confluência ou de encontro de vários ramos de conhecimento cujo objetivo maior seria o desenvolvimento do profissional em formação. Sempre estabelecendo uma comparação com outros conceitos próximos, tais como a “multidisciplinaridade” e a “transdisciplinaridade”, ela se enquadra, não importa a ótica, na ideia da incorporação de valores que traz à prática pedagógica e também ao ambiente educacional como um todo. Sobre a noção de interdisciplinaridade e sua associação ao conceito de multidisciplinaridade, Leite e Benício (2015) afirmam que:

(...) é a integração ou convergência de diferentes áreas do saber para formar um novo profissional, enquanto a multidisciplinaridade representa a integração e convergência de profissionais de diversas áreas para resolver ou discutir uma determinada questão. Portanto, ambas as perspectivas são enriquecedoras para a formação (...) (p. 46-47).

Vista como estratégica para oferecer uma resposta educacional a um mundo cada vez mais plural e diverso com relação à circulação de ideias, a interdisciplinaridade foi incorporada como uma prática efetiva (pós-convocação da Capes, como apontamos anteriormente), a partir do momento no qual as faculdades e universidades do País a inseriram nos seus currículos com “priorização dos conteúdos elementares e eliminação da repetitividade” (FAVARÃO; ARAÚJO, 2004, p. 106). Vale salientar que a interdisciplinaridade desponta em meio à ocorrência de uma multiplicidade disciplinar nos cursos, mas, em sua essência, busca preservar e, mais do que isso, aproveitar a individualidade e as ideias que cada área do saber, numa visão enriquecedora e de complementaridade (IDEM).

Um outro ponto importante a ser tratado nesse âmbito é que a interdisciplinaridade, justamente por possuir um caráter de oposição à abordagem monodisciplinar na prática pedagógica, portanto mais voltada à reunião de saberes, dada a evolução da convergência dos diversos conhecimentos, deveria se apresentar como um processo natural e, por isso, autêntico. A imposição, por meio legal, poderia, segundo alguns autores, ser prejudicial ao processo.

A interdisciplinaridade não deveria ser considerada como uma meta obsessivamente perseguida no meio educacional simplesmente por força da lei, como tem acontecido em alguns casos. Pelo contrário, ela pressupõe uma organização, uma articulação voluntária e coordenada das ações disciplinares orientadas por um interesse comum. Nesse ponto de vista, a interdisciplinaridade só vale a pena se for uma maneira eficaz de atingir metas educacionais previamente estabelecidas e compartilhadas pelos envolvidos (CHARMACH; DOMINGUES, 2008, p. 6).

Para além dessa exigência, falar de desafios na prática da interdisciplinaridade também é algo presente internamente nas instituições. Ao se elaborar um plano interdisciplinar, uma parte relevante dos esforços deve ser voltada à adaptação, por meio dos envolvidos, à uma nova cultura. E fazê-los perceber que essa mudança, percebida mais facilmente nos corredores dos departamentos, também ocorre num maior âmbito.

Falar de propostas integradoras (interdisciplinares) é um desafio, uma mudança paradigmática em pleno curso. O movimento histórico da presença do enfoque interdisciplinar na Educação é um pressuposto relacionado a um contexto amplo e complexo de mudanças, abrangendo a Educação e outros setores da vida social, como a Economia, a Política e a Tecnologia (PELEIAS *et al.* 2011, p. 504).

Concordamos com Peleias *et al.* (2011), nesse sentido, quando ele também acrescenta que “a realidade é complexa e requer um pensamento abrangente, multidimensional, capaz de compreender a complexidade do real e construir um conhecimento que considere essa mesma amplitude” (p. 505) ao perceber que tal abordagem encontra-se em sintonia com o Projeto Integrador do Curso Tecnológico em Design de Moda da Faculdade Senac PE. Ao tentar experimentar nos alunos a vivência mercadológica de maneira prática alinhando os conteúdos das unidades temáticas, o conceito de interdisciplinaridade acaba sendo plenamente vivido na sua essência.

## **PROJETO INTEGRADOR DO IV MÓDULO - PROPOSTA DE CONSULTORIA EMPRESARIAL COM CARÁTER ACADÊMICO**

O Projeto Integrador do IV módulo do curso de Tecnologia em Design de Moda da Faculdade Senac Pernambuco proporciona aos discentes uma aprendizagem através de prática mercadológica, com a reprodução dos procedimentos de uma consultoria empresarial. A proposta da produção de uma consultoria empresarial de caráter acadêmico é oferecer a prática de pesquisa, planejamento, desenvolvimento e gestão de produtos e de elaboração de estratégias em marketing e, desta forma, estimular o perfil inovador e empreendedor dos discentes.

As práticas relacionadas ao Projeto Integrador preveem uma relação entre as unidades temáticas do IV módulo; sendo assim, proporcionam o fortalecimento de competências e habilidades sustentáveis para a carreira de designer de moda. Pretende-se estimular nos discentes a desenvoltura do acompanhamento sistemático e a rapidez nas tomadas de decisões, para que, desta forma, consigam promover adaptações do Projeto às exigências mercadológicas do momento e às dificuldades apresentadas pela empresa.

O mercado de moda em Pernambuco é bastante receptivo a profissionais em design de moda que atuam em diferentes áreas do conhecimento e que possam interpretar e adaptar informações, cada vez mais globalizadas, ao contexto socioeconômico local, como

é possível observar em Faccioni (2011, p. 89):

O excesso de informações passa a ser uma variável complicadora para as decisões estratégicas na área de moda, design e comportamento de consumo. Para que o excesso de informação possa ser utilizado da forma eficaz, é importante que as organizações, que dependem desta variável para suas decisões, utilizem serviços especializados que têm como meta a decomposição da informação, para que seus dados sejam transformados em conhecimento.

Para valorizar o potencial de negócios do mercado local de vestuário, propõe-se desenvolver todo o projeto para marcas da região metropolitana do Recife, pequenas e de médio porte, para que, desta forma, proporcione aos discentes um conhecimento mais aprofundado acerca das necessidades e peculiaridades da região.

O Projeto Integrador do IV módulo prevê a unidade temática de Planejamento e Desenvolvimento de Coleção I como condutora do processo de consultoria acadêmica e as demais disciplinas Marketing de Moda e Design de Superfície, integrantes do referido módulo, com participação relevante acerca dos conteúdos pertinentes a cada uma e que compõem a metodologia da consultoria acadêmica.

A escolha da respectiva unidade temática para a condução do Projeto é validada pela própria metodologia que a constitui, visto que é composta por atividades de pesquisa mercadológica e de planejamento e desenvolvimento de produtos de moda, que têm como ponto de partida o referencial construído pelo posicionamento de uma marca e público alvo. As respectivas atividades alinham-se à pretensão da consultoria acadêmica e à formação profissional do designer de moda. Alguns aspectos da formação profissional do designer de moda, atribuídos às atividades da consultoria acadêmica, são observadas em Treptow (2007, p. 46):

- capacidade para pesquisar, organizar e inovar;
- habilidade para desenvolver respostas apropriadas para problemas novos;
- aptidão para testar essas respostas, através de peças-piloto;
- treinamento para comunicar esses desenvolvimentos através de croquis, modelos modelagem e pilotagem;
- talento para combinar forma, técnica, condições humanas e sociais e arrebatamento ético;
- sabedoria para prever consequências ecológicas, econômicas, sociais e políticas da interferência do design;
- compreensão para trabalhar em equipes multidisciplinares.

Além dos aspectos da formação profissional apresentados por Treptow (2007), é fundamental a contribuição desta consultoria acadêmica no desenvolvimento de outras

atribuições, como, por exemplo: liderança, capacidade de delegar e de compartilhar atividades e de atuar como gestor de processos.

É seguida pelo Projeto Integrador uma metodologia que pretende corresponder ao formato adotado por uma consultoria empresarial, com a definição de cronograma com prazos e metas e com uma sequência de atividades integradas, considerando a possibilidade de que algumas destas atividades integradas sejam realizadas simultaneamente. As respectivas atividades, apresentadas através do edital do Projeto Integrador do IV módulo e entregues aos discentes no início do período letivo, objetivam a construção de um dossiê, com aspectos de apresentação artística, que adota a seguinte sequência de realização:

- Identificação da marca trabalhada: para reconhecimento dos segmentos do mercado de moda contemplados pela marca escolhida para a consultoria, assim como para investigação acerca do respectivo posicionamento e do perfil do público alvo;
- Pesquisa de segmentação de mercado: para estimular o reconhecimento de novas oportunidades do mercado da moda que possam ser propostas pela consultoria acadêmica;
- Pesquisa de tendências e de comportamento de consumo em moda: para identificação de comportamentos de consumo de diferentes segmentos de moda e de elementos de design, como exemplo formas, volumes, silhuetas, cores e outros;
- Pesquisa temática: para identificação de tema que servirá como inspiração para desenvolvimento de conceitos e da linguagem visual dos produtos e serviços apresentados pela consultoria, considerando tendências mercadológicas e posicionamento da marca escolhida;
- Design de superfície: para criação de estampas e texturas utilizadas nos desenvolvimentos dos produtos;
- Construção de ferramentas de apoio ao processo de criação, tais como:
  - painéis semânticos – para inspirar e apresentar visualmente os conceitos da coleção;
  - mapas conceituais: para facilitar o processo de transformação dos conceitos da coleção em elementos de design utilizados na concepção dos produtos;
  - mix de produtos: tabela para relacionar categorias e linhas de produtos com as respectivas quantidades pretendidas;
  - cartelas de cores e suas combinações, de estampas, de texturas, de lavagens e de materiais: para apresentar definições de referenciais estéticos e de criação aplicados aos produtos;
- Desenvolvimento dos croquis: para atender as coleções de produtos de moda



pretendidas pela consultoria;

- Plano de marketing: para a construção de planejamento e de estratégias comunicacionais, tais como: Análise de SWOT, 4P's; embalagens e etiquetas promocionais; vitrina; proposta para lançamento da coleção através de presskit para assessoria de comunicação, evento, vídeo publicitário e ferramentas para redes sociais e criação de um slogan.

As atividades relacionadas ao plano de marketing e ao design de superfície são coordenadas pelas respectivas unidades temáticas, Marketing de Moda e Design de Superfície, que participam do Projeto Integrador contribuindo com a formação de conteúdos e que compartilham o monitoramento das respectivas atividades com a unidade temática Planejamento e Desenvolvimento de Coleção I, condutora do Projeto Integrador.

Com a finalização dos conteúdos programáticos e das atividades relacionadas às unidades temáticas e ao Projeto Integrador todas as etapas são reunidas em uma única apresentação, elaborada de forma a atender toda a formalidade de uma consultoria empresarial, que é exposta a uma banca avaliadora formada pelos docentes envolvidos no processo. Nesta oportunidade, os discentes podem convidar as empresas trabalhadas nas consultorias para compartilhar suas apresentações, transformando, assim, o Projeto Integrador do IV módulo numa vitrina para exposição de suas futuras habilidades profissionais.

## RESULTADOS

Entre os diversos resultados apresentados pelos estudantes do IV módulo do curso superior de Design de Moda da Faculdade Senac PE ao longo de vários semestres, escolhemos cinco casos que se destacaram por diferentes razões em 2016.1.

No primeiro exemplo, o projeto de consultoria desenvolvido resultou na criação de uma nova marca, a Amarílis. As estudantes identificaram que era preciso desenvolver uma nova marca para alcançar o posicionamento e a valorização desejada pela empresária. Para satisfazer essa demanda, a equipe formada por 3, entrevistaram a proprietária, identificaram suas necessidades, observaram a loja, pesquisaram referências e apresentaram uma proposta que foi desde da construção de uma identidade visual nova, realização de análises estratégicas, passando pelo desenvolvimento de coleção e estampas e chegaram a aprovação da empresária, que satisfeita, adotou as propostas apresentadas e contratou as alunas que desenvolveram o projeto.

Na figura 1, está uma das primeiras imagens da apresentação do projeto desenvolvido pelas discentes. Nela observa-se a contextualização do processo de criação narrado pelas alunas.



Figura 1. De Júlia Modas para Amarilis, a criação de uma marca nova.

Fonte: Faculdade Senac Pernambuco, alunas Brenda Malessa, Gabriela Lima e Maria Eugênia Cruz, 2016.

O segundo exemplo (figura 2) é o da Nina Vestidos, marca própria de uma das alunas responsáveis pelo projeto. Neste caso foi realizado um reposicionamento da marca com mudanças na identidade visual. As razões que motivaram essas mudanças foram: 1) a busca por mais harmonia entre a identidade visual e a ideia de posicionamento desejado para a marca, uma imagem que transmitisse elegância, sofisticação, jovialidade e modernidade com ar clean; 2) no espaço físico a proprietária queria deixar a loja mais parecida com ela, com um ar moderno e aconchegante, por isso mudou-se a posição dos móveis e as cores da parede e 3) o logotipo precisou ser alterado para passar uma mensagem mais limpa, direta e harmoniosa, uma vez que o nome “Nina” no primeiro logotipo não era reconhecido pelas consumidoras. As mudanças foram sutis, mas o resultado satisfaz os desejos da empresa.



Figura 2. Mudanças no logotipo da Nina Vestidos.

Fonte: Nina Vestidos, 2016.

O terceiro exemplo é o da Capitu Moda Praia, nele projeto de consultoria também resultou em um reposicionamento da marca e mudanças mais radicais na identidade visual. O primeiro logotipo, exposto na embalagem apresentada na figura 3, não refletia a imagem de uma marca de moda praia para mulheres jovens/adultas, fortes e ousadas. A imagem do rosto de boneca e o laço eram contraditórios tanto com o nome Capitu, como com público alvo promovido nas postagens da marca. O novo logotipo, já em uso pela marca estudada, traz elementos que promovem o clima praieiro, tropical e moderno com o qual a marca se identifica.



Figura 3. Transformação do logotipo da Capitu Moda Praia.

Fonte: Capitu Moda Praia, 2016.

As mudanças na identidade visual também foram refletidas nas embalagens e etiquetas da marca e resultaram nos produtos da figura 4. Essas mudanças foram motivadas pela busca por mais sustentabilidades. A tag agora também é o cartão de visitas, a embalagem primária passou a ser produzida com a sobra das malhas já usadas em produtos de coleções passadas e a embalagens secundária em papel craft pode facilmente ser reutilizada pelos consumidores.



Figura 4. Novas etiquetas (tags), embalagem primária e secundária da Capitu Moda Praia.

Fonte: Elaboração própria, 2016.

Outra mudança adotada pela marca durante o projeto de consultoria desenvolvido diz respeito às postagens feitas nas redes sociais. Neste contexto, as responsáveis pela identidade visual da empresa em parceria com sua equipe do projeto identificaram quais imagens e associações seriam mais favoráveis ao fortalecimento da imagem desejada pela marca. Dessa forma passou a haver mais cuidado nos editoriais para novas coleções e uma seleção maior das fotos de clientes que seriam compartilhadas. Esses elementos podem ser percebidos na figura 5.

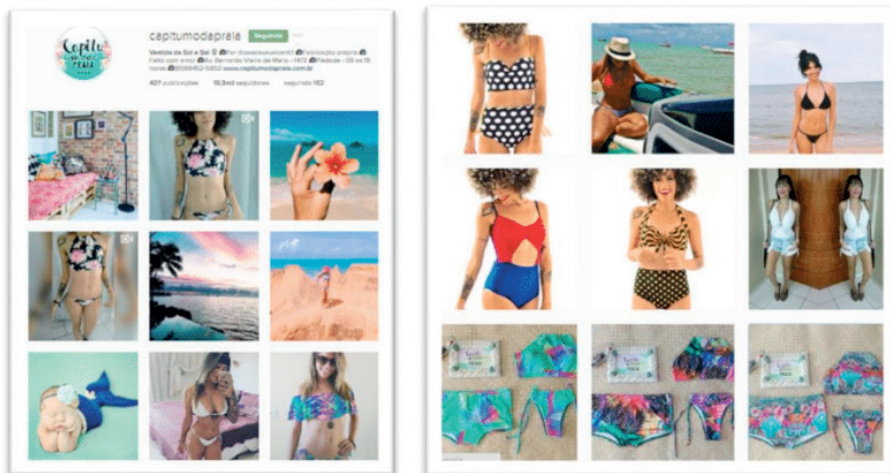


Figura 5: Painel de imagens do instagram da Capitu Moda Praia.

Fonte: Capitu Moda Praia, 2016.

O quarto projeto de consultoria apresentado neste artigo é da marca Valete de Paus, marca nova de moda casual criada pelos discentes para Os Caras de Pau do Vestibular, um curso pré-vestibular de Recife (PE). A demanda apresentada pelos empresários era a de criar uma marca para comercializar artigos de moda para seus estudantes, um público predominantemente formado por jovens da classe C. a experiência mais uma vez foi exitosa e os discentes apresentaram um acervo completo para a marca (figura 6 e 7).



Figura 6: Logotipo do curso pré-vestibular e logotipo criado e apresentado pelos discentes para a marca desenvolvida por eles.

Fonte: Google imagens e Faculdade Senac Pernambuco, 2016.



Figura 7: Algumas peças desenvolvidas para a coleção de lançamento da marca.

Fonte: Faculdade Senac Pernambuco, alunos Demócrito Silva, Jacqueline Gilcelli, Mônica Lima e Toninho Miranda, 2016.

Na figura 8, o aluno Toninho Miranda comercializando os produtos desenvolvidos durante o projeto de consultoria em um evento para estudantes no Centro de Convenções de Recife/Olinda (PE).



Figura 8: Aluno Toninho Miranda e algumas peças desenvolvidas durante o projeto.

Fonte: Faculdade Senac Pernambuco, alunos Demócrito Silva, Jacqueline Gilcelli, Mônica Lima e Toninho Miranda, 2016.

O quinto e último exemplo escolhido para este artigo foi o do projeto de consultoria desenvolvida para a marca Vitalina. Neste caso, as discentes ofereceram diversas opções de inovação e ampliação da marca, conforme apresentado nas imagens a seguir (figura 9).



Figura 9: Exemplos de inovações propostas para artigos de moda.

Fonte: Faculdade Senac Pernambuco, alunas Flora Sá, Liliane Gonzaga e Yasmin Tenório, 2016.

Houve ainda uma inovação com apelo para o marketing sensorial. Foi elaborada uma coleção de perfumaria buscando resgatar os cheirinhos que dão saudade do sertão e as fragrâncias receberam nomes como: Cheiro no Cangote, Frescurinha, Terra Molhada e Luar do Sertão.

A partir da amostra dos resultados apresentados pelos estudantes, observa-se a aplicação da metodologia concebida pelo Projeto Integrador do IV módulo, assim como a realização de atividades proporcionadas pelas unidades temáticas participantes do respectivo projeto. É possível identificar nos estudantes o desenvolvimento de competências atribuídas à formação em design de moda em diferentes atuações, tais como criação, marketing e gestão. Desta forma, alcançando o Projeto Integrador o objetivo de estimular a interdisciplinaridade e a prática dos respectivos conteúdos necessários à formação.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A prática interdisciplinar aqui apresentada é desenvolvida desde 2012. Por esta prática já passaram diversas turmas em formação. E com o tempo e amadurecimento da prática e necessidades de mercado, a equipe docente foi alterando o projeto, ajustando o mesmo sempre considerando a melhor forma de aprender os conteúdos que ali são inerentes.

Percebemos no nosso alunado uma diferença no que tange a formação. Existe uma fala segura dos aspectos ligados ao planejamento de coleção e marketing, perpassando aí também o desenvolvimento de estampas e padronagens. Existe uma prática de consultoria consolidada, pois o aluno aprende que deve propor melhorias para empresas considerando o potencial criativo da mesma, como também considerando o seu estudo de oportunidades de mercado.

Enquanto docentes, enxergamos que este módulo (IV) torna-se bem denso na

formação do aluno. É um módulo de grandes projetos e atividades que exigem tempo, dedicação e muito estudo. É o penúltimo módulo do curso e tem servido de forma relevante para deixar os alunos bem mais experientes para o último módulo em que eles são convidados a desenvolver uma coleção autoral e projetar num evento local.

Outro ganho do projeto é colocar o aluno em mais contato com as empresas locais que ele estuda para prestar a consultoria acadêmica. Isso fortalece o mercado local, amplia a visão dos alunos e beneficia o empresário que quiser usar o estudo em seu favor. Neste projeto, percebemos a tríade ensino, pesquisa e extensão em total plenitude.

## REFERÊNCIAS

BARNARD, Malcolm. **Moda e Comunicação**. Rio de Janeiro: Rocco, 2003.

**CAPITU MODA PRAIA**. Disponível em: <<https://www.instagram.com/capitumodapraia/?hl=pt-br>>. Acesso em: 16 jun 2016.

FAVARÃO, N. R. L.; ARAÚJO, C. S. A. **Importância da Interdisciplinaridade no Ensino Superior**. Educere. Umuarama, v.4, n.2, p.103-115, jul./dez., 2004

LEITE, F. S.; BENÍCIO, J. **Interdisciplinaridade no Ensino Superior**: proposta de um novo método. Ampliando, Revista Científica da Facerb, v.2, n.1, p.46-54, jan/jun, 2015

MESQUITA, Cristiane. **Moda contemporânea**: quatro ou cinco conexões possíveis. São Paulo: Editora Anhembi Morumbi, 2004.

NINA VESTIDOS. Disponível em: < <https://www.instagram.com/siganinaa/>>. Acesso em: 16 jun 2016.

PELEIAS et al. **Interdisciplinaridade no Ensino Superior**: análise da percepção de professores de controladoria em cursos de Ciências Contábeis na cidade de São Paulo. Avaliação, Campinas, Sorocaba, SP, v. 16, n. 3, p. 499-532, nov. 2011

RUÍZ MOLINA, E. **Blogs de moda**: un análisis semiótico. Sabadell: FUNDIT – Escola Superior de Disseny ESDi, 2012.

SCHARMACH, A. L.; DOMINGUES, M. J. C. S. **Interdisciplinaridade no curso de Administração em instituição de Ensino Superior no Sul do Brasil**: entendimento dos professores. XIX ENANGRAD – Encontro Nacional de Cursos de Graduação em Administração, Curitiba, PR, 2008.

**SEBRAE**, 2014.

TREPTOW, D. **Inventando moda**: planejamento de coleção. 5 ed. Brusque: D. Treptow, 2007.

FACCIONI, J. **The black book of fashion**: como ganhar dinheiro com moda. 1 ed. São Leopoldo: Editora Use Fashion, 2011.

UNESP. **Manual de Uso**: Programa de Identidade Visual e Sistema de Sinalização. Universidade Estadual Paulista Julio de Mesquita Filho. Publicação anual.



## O SISTEMA DE INFORMAÇÃO CONTÁBIL COM SUPORTE AO PROCESSO DECISÓRIO NA STARTUP

Data de aceite: 01/05/2021

### Wilson Lourenço de Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
Osasco – São Paulo  
<http://lattes.cnpq.br/7827862093254269/>

### Simone Flávia de Sousa Oliveira

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo  
[https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/  
PKG\\_MENU.menu?f\\_  
cod=00E6A542862D5C60F72455DB8B4E  
DA2F#](https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=00E6A542862D5C60F72455DB8B4EDA2F#)

### Napoleão Verardi Galeale

Pontifícia Universidade Católica de São Paulo /  
Centro Paula Souza  
[https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG\\_MENU  
menu?f\\_cod=26224F822FC7732E8BF2B9  
CF2F9A84DA#](https://wwws.cnpq.br/cvlattesweb/PKG_MENU.menu?f_cod=26224F822FC7732E8BF2B9CF2F9A84DA#)  
<https://orcid.org/0000-0003-2228-9151>

**RESUMO:** As significativas mudanças tecnológicas exigem que os ambientes organizacionais se adaptem as novas necessidades. Um dos recursos utilizados é a interface entre o usuário e os sistemas de informações, os quais subsidiam as tomadas de decisões corporativas. O artigo versa sobre o Sistema de Informação Contábil (SIC), como instrumento aplicado por gestores de startups como recurso facilitador para subsidiar à tomada de decisão. As startups surgiram nos Estados Unidos, difundiram-se na década de 90 e, em meados de 1999 a 2001, chegaram ao Brasil.

O artigo tem como objetivo identificar com os gestores a percepção que possuem quanto a utilização do SIC como ferramenta que os auxiliam a tomar decisões em um ambiente de extrema incerteza. A metodologia aplicada foi a pesquisa bibliográfica e a de campo, com amostra de 14 gestores de Startups, incubadas em centro de programas de aceleração na cidade de São Paulo. Foi aferido que 64% concordam que o SIC aplica-se como facilitador à tomada de decisão.

**PALAVRAS - CHAVE:** Startups, Sistema de Informações Contábeis, tomada de decisão

### THE ACCOUNTING INFORMATION SYSTEM AS A SUPPORT TO THE DECISION MAKING PROCESS IN STARTUP

**ABSTRACT:** Significant technological changes require that organizational environments adapt to new needs. One of the resources used is the interface between the user and the information systems, which subsidizes corporate decision making. The article deals with the Accounting Information Systems (AIS), as an instrument applied by managers of startups as a facilitator resource to subsidize decision making. The startups emerged in the United States, spread in the 90's and, in the middle of 1999 to 2001, arrived in Brazil. The objective of this article is to identify with managers their perception regarding the use of SIC as a tool that helps them to make decisions in an environment of extreme uncertainty. The methodology applied was the bibliographical and field research, with a sample of 14 Startups managers, incubated in a center of acceleration programs in the city of São Paulo. It

was verified that 64% agree that the SIC applies as a facilitator to the decision making.

**KEYWORDS:** Startups, Accounting Information System, decision-making.

## 1 | INTRODUÇÃO

A contabilidade destaca-se no ambiente corporativo por ser um instrumento que auxilia a administração a tomar decisões (MARION, 2009). Para Ludicibus e Marion (2008) a contabilidade é imprescindível, no sentido de auxiliar a administração a tomar decisões, que na maioria das vezes, são vitais para a garantia do sucesso do negócio. As informações geradas e condensadas em relatórios, muito provavelmente contribuirão para as decisões mais assertivas, por subsidiarem com dados da movimentação financeira e patrimonial das empresas. Para Crepaldi (2007), a contabilidade tem o papel de controlar e orientar a gestão, por meio de informações geradas, permitindo a avaliação da performance da empresa.

Segundo Lewis (2012) a contabilidade lida com números, fórmulas e proporções, os resultados da contabilidade são estimativas ou aproximações razoáveis de eventos econômicos do mundo real. Nesse contexto, o objetivo do trabalho foi de descrever a importância da utilização do sistema de informação contábil como suporte ao processo decisório. A justificativa para a elaboração deste artigo está na necessidade de relatar a importância das informações oriundas do sistema de informação contábil, por meios de seus relatórios, aos empreendedores em Startups que possuem modelos de negócios repetíveis e escaláveis, em condições de extrema incerteza (GIHATY, 2011).

## 2 | REFERENCIAL TEÓRICO

### Tomada de Decisão

A tomada de decisão envolve as vertentes de discernimento e assertividade, porém, geralmente são substituídas pelo instinto dos empreendedores, ao invés de utilizar o pensamento crítico estratégico e a avaliação ponderada das alternativas. Muitos empresários confiam nos seus instintos quando confrontados com uma decisão fundamental a sobrevivência da empresa. O resultado são problemas recorrentes não resolvidos que esgotam os recursos da empresa e levam à queda dos seus lucros. (GOLDSMITH, 2014).

De acordo com Shimizu (2001), a tomada de decisão é uma tarefa trabalhosa e complexa, pois é necessário estruturá-la a um problema de decisão, que pode ser do tipo estruturado, semiestruturado ou não estruturado e a um nível de decisão estratégico, tático ou operacional, a fim de fazer a escolha apropriada.

Ainda, segundo Goldsmith (2014) Na sua essência, a tomada de decisão tem a ver com a resolução de problemas. Os problemas nos negócios assumem geralmente três formatos: (i) Estratégicos – Questões ligadas à organização, lucros, participação de

mercado e crescimento; (ii) Organizacionais – Questões ligadas a funcionários, equipes e cultura, missão e visão da organização e; (iii) Operacionais – Questões de processos e procedimentos ligados a entregas, qualidade, produção e resíduos

Guerreiro (1989, p. 56-57 apud PARISI; NOBRE, 1999, p. 119-120) afirma que o processo decisório, em uma organização, está diretamente relacionado com as fases do ciclo gerencial: planejamento (identificação e escolha da melhor alternativa), execução (realização da alternativa escolhida) e controle (avaliação dos resultados).

### **Características da tomada de decisão**

Conforme Gomes e Gomes (2012), as decisões podem ser classificadas como simples (rotineiras) ou complexas:

- a) Simples: decisões diárias de rotina a serem tomadas tanto na vida pessoal como profissional e, no máximo, entre duas pessoas. Envolvem menos parâmetros, riscos e incertezas.
- b) Complexas: decisões mais difíceis enfrentadas por grupos ou, até mesmo, individualmente. Geralmente, atendem a múltiplos objetivos, e, repetidamente, seus impactos não podem ser corretamente identificados.

No entendimento de Abramczuk (2009), existem três tipos de decisão, que são:

- a) Sequencial: sob condições de incerteza não nula, essa decisão é consequência de resultados de uma tomada de decisão anterior, e, dentre possíveis ações, o decisor deve escolher a melhor opção.
- b) Única: ao contrário da sequencial, seu propósito é orientar e determinar um curso de ação único. Porém não impõe a necessidade de outras decisões posteriores, a não ser que o objetivo do decisor seja levar a ação escolhida avante, sem nenhuma interrupção.
- c) Racional: neste tipo de decisão, o decisor justifica sua escolha com argumentos baseados em seu conhecimento e critérios que, supostamente, fariam com que outras pessoas tomassem, ou não, a mesma decisão

### **A Contabilidade**

A contabilidade assim como a linguagem, codifica a necessidade de informações do usuário de acordo com a finalidade do negócio, independentemente do seu porte e do nicho de mercado, demonstrando os números fundamentais a tomada de decisão (MARION, 1998). A Contabilidade exerce papel fundamental no auxílio ao escalonamento de Empresas, fornecendo informações de acordo com o perfil e nível de complexidade assistindo tanto as necessidades internas como externas (LEWIS, 2012)

Para Marion (1998), a contabilidade representa um instrumento que auxilia a administração a tomar decisões. Na verdade, ela coleta todos os dados econômicos, mensurando-os monetariamente, registrando-os e sumarizando-os em forma de relatórios

ou comunicados, que contribuem sobremaneira para tomada de decisões.

Segundo Ludícibus (2000), a Contabilidade pode ser vislumbrada sob três ângulos. A visão neopatrimonialista na qual o objeto da ciência contábil é o acompanhamento das variações quantitativas e qualitativas do patrimônio. A visão utilitária, em que se destaca a importância das informações contábeis para subsidiar o processo de decisões nas organizações. A terceira visão, denominada econômica, analisa essa ciência pela sua capacidade de avaliar quais os recursos utilizados pelas organizações e em que grau de eficiência transcorreu esse uso.

### **Sistema de Informação Contábeis (SIC)**

Stair e Reynolds (2012) apontam que, para uma empresa obter sucesso precisa ser capaz de fornecer a informação correta para a pessoa certa no tempo certo. Isso significa que os tomadores de decisão podem ver a situação de cada aspecto do negócio em tempo real.

Segundo Wu (1983, apud PADOVEZE, 2000, p. 145) O sistema de informação contábil (SIC) é definido como sendo “uma entidade ou um componente, dentro de uma organização, que processa transações financeiras para prover informações para operação, controle e tomada de decisão aos usuários.” Ainda, segundo Moscové e Simkin (1981 apud PADOVEZE 2000, p. 114) definem o sistema de informação contábil como sendo “um componente organizacional que acumula, classifica, processa, analisa e comunica informações financeiras relevantes para a tomada de decisões, para entidades externas e setores internos.”

De acordo com Schmidt (2002, p. 81), pode-se definir sistema de informação como sendo “um conjunto de procedimentos estruturados, planejados e organizados que, uma vez executados, produzem informações para suporte ao processo de tomada de decisão”.

Para Stair e Reynolds (2012) Sistema de Informação (SI) é um conjunto de componentes interligados que coletam, preparam, armazenam e distribuem dados e informações, fornecendo um mecanismo de realimentação (feedback) para atingir um objetivo. Esse feedback possibilita as organizações o alcance de seus objetivos e metas: melhoria do serviço prestado ao consumidor; aumento nos lucros e receitas e redução de custos.

Rezende e Abreu (2013, p. 42) afirmam que os principais benefícios esperados pelas empresas, ao utilizarem sistemas de informação, são:

- suporte à tomada de decisão profícua;
- valor agregado ao produto (bens e serviços);
- melhor serviço e vantagens competitivas;
- produtos de melhor qualidade;
- oportunidade de negócios e aumento da rentabilidade;
- mais segurança nas informações, menos erros, mais precisão;
- aperfeiçoamento nos sistemas, eficiência, eficácia, efetividade, produtividade;
- carga de trabalho reduzida;
- redução de custos e desperdícios;
- controle das operações.

Rivanningrum (2015) afirma que a qualidade do sistema de informação contábil demonstra a eficácia, que pode ser medida pela satisfação do usuário. Um sistema de informação contábil de alta qualidade é quando o sistema pode atender às necessidades do usuário.

As informações contábeis desempenham um papel relevante no processo decisório ao organizar e resumir os dados das transações econômicas feitas por uma entidade.

## **Classificação dos sistemas de informação**

Os sistemas de informação gerencial acompanham as diligências aplicadas aos negócios, de acordo com as necessidades organizacionais permitindo a sobrevivência no mercado.

Para Batista (2004, p. 22), sistema de informação gerencial:

É o conjunto de tecnologias que disponibilizam os meios necessários à operação do processamento dos dados disponíveis. É um sistema voltado para a coleta, armazenagem, recuperação e processamento de informações usadas ou desejadas por um ou mais executivos no desempenho de suas atividades. É o processo de transformação de dados em informações que são utilizadas na estrutura decisória da empresa proporcionam a sustentação administrativa para otimizar os resultados esperados.

Para Stair (1998, p. 5), “conjunto de dados, regras, procedimentos e relações que devem ser seguidos para se atingir o valor informacional ou resultado adequado do processo está contido na base do conhecimento”.

De acordo com Rosini e Palmisano (2012), os sistemas de informação estão segmentados em três níveis: operacional, tático e estratégico. O sistema de processamento de transações enquadra-se no nível operacional; o Sistema de Informação gerencial e o sistema de apoio à decisão estão no nível tático e, por fim, no nível estratégico, enquadra-se o Sistema de Apoio ao Executivo.

O conhecimento inconsciente, adquirido por meio das experiências e tentativas podem dificultar a avaliação quantitativamente, porém Oliveira (2002, p.54) afirma que o sistema de informação gerencial pode, sob determinadas condições, trazer os seguintes benefícios para as empresas:

- Redução dos custos das operações;
- Melhoria no acesso às informações, proporcionando relatórios mais precisos e rápidos, com menor esforço;
- Melhoria na produtividade;
- Melhoria nos serviços realizados e oferecidos;
- Melhoria na tomada de decisões, por meio do fornecimento de informações mais rápidas e precisas;

- Estímulo de maior interação dos tomadores de decisão;
- Fornecimento de melhores projeções dos efeitos das decisões;
- Melhoria na estrutura organizacional, para facilitar o fluxo de informações;
- Melhoria na estrutura de poder, proporcionando maior poder para aqueles que entendem e controlam os sistemas;
- Redução do grau de centralização de decisões na empresa; e
- Melhoria na adaptação da empresa para enfrentar os acontecimentos não previstos.

### Subsistemas do sistema de informação contábil

Segundo Padoveze (2000) o SIC subdivide-se em vários subsistemas que, funcionando de forma integrada, buscam auxiliar a corporação a melhorar sua eficiência e a elevar o seu desempenho. O quadro 1 demonstra as características dos subsistemas de informação.

Subsistema de Contabilidade e Fiscal Societária	Esse subsistema presta-se a criar e estruturar a base de dados e informações para atender às demandas informacionais de caráter legal, seja da legislação comercial ou fiscal (PADOVEZE, 2000). Ele é responsável pela produção de informações - tais como os lançamentos contábeis -; pelo encerramento automático das contas contábeis do razão; pela abertura e formatação de contas e planos de contas; pela criação e fechamento de períodos; pela operacionalização de lançamentos e arquivos contábeis; pela geração de relatórios, entre outros.
Subsistema de Controle Patrimonial:	Tudo o que compõe o patrimônio físico de uma organização deve ser controlado. Esse subsistema surgiu dessa necessidade de se controlar esse patrimônio, principalmente, no que diz respeito a seu ativo imobilizado. Padoveze (2000) apresenta os objetivos do subsistema de controle patrimonial, como sendo: controle de todo o ativo físico da empresa, evitando possíveis desvios por terceiros; mensuração contábil-fiscal do ativo físico; determinação da melhor forma de gerenciamento do ativo físico; melhor processo de segurança e responsabilidade dos bens e direitos que estão à disposição dos funcionários
Subsistema de Gestão de Impostos:	A base para a existência desse subsistema está na grande quantidade de impostos, taxas e contribuições existentes no país, assim como, a variedade em suas bases de cálculos, datas de pagamento, alíquotas, formas de tributação (PADOVEZE, 2000). Esse sistema tem por objetivo gerar informações que possibilitem um melhor controle e uma gestão tributária mais eficiente; informar sobre bases de cálculos e de incidência de tributos, como também suas exceções; incentivar a empresa a buscar outras formas legais de diminuir dispêndios com impostos (elisão fiscal); demonstrar de forma eficaz o comportamento dos diversos tributos, tanto quanto a recuperar quanto a recolher e também prestar informações para o Balanço Social.

Subsistema de Análise Financeira de Balanço:	Esse subsistema necessita de informações como a Demonstração de Fluxo de Caixa (DFC); Demonstração de Origens e Aplicações de Recursos (DOAR) e Demonstração de Movimento do Capital e dos Investimentos, que são integradas do subsistema de Contabilidade Geral, para que possa fazer análises relacionadas a empresa. Um dos principais objetivos principais desse subsistema, segundo Padoveze (2000, p.276), é: “permitir uma visão geral da empresa, para avaliação de sua solidez, capacidade de pagamento, liquidez financeira e adequação da rentabilidade.”
Subsistema de orçamento:	Em termos de concepção, o sistema orçamentário é bastante simples, o motivo básico para isso é a necessidade do aspecto de controle do sistema orçamentário, que é a análise das variações (PADOVEZE, 2000). Os objetivos gerais desse sistema incluem análises do ambiente; programação e atribuição de responsabilidade; definição de objetivos gerais e departamentais para o ano seguinte; execução do plano orçamentário; efetuação de controle orçamentário entre outros (PADOVEZE, 2000)
Subsistema de Custos:	A Contabilidade de Custos é de primordial importância para toda e qualquer empresa. Pois as corporações precisam gerenciar e controlar de maneira eficiente todos seus recursos para otimizar sua produção gerando sempre resultados crescentes. Com isso o subsistema de custos tem como objetivo principal mensurar os custos unitários dos diversos produtos de uma empresa, preparando e fornecendo informações e relatórios, para subsidiar a análise de custos (PADOVEZE, 2000).

Quadro 1 – Características dos subsistemas de informação.

Fonte: Adaptado de Padoveze (2000).

## Startups

O termo startup, que provém de “star”, significa “iniciar” e “up” que significa “para o alto”. Essa forma de fazer negócios startups surgiu no período da bolha da internet dos Estados Unidos e difundiu-se na década de 90. No caso do Brasil, esse tipo de empresa demorou um pouco mais para começar a surgir, tendo o seu reconhecimento no Brasil em meados de 1999 a 2001.

Ferrão (2013), considera que startups são as empresas de pequeno porte, recém-criadas ou ainda em fase de constituição, com atividades ligadas à pesquisa e desenvolvimento de ideias inovadoras, cujos custos de manutenção são baixos, oferecendo a possibilidade de rápida e consistente geração de lucros.

Para Blank e Dorf (2014, p. 48) compreende startup como:

Uma startup não é uma versão menor de uma grande companhia. Uma startup é uma organização temporária em busca de um modelo de negócio escalável, recente e lucrativo. No início, o modelo de negócio de uma startup caracteriza-se pela flexibilidade de ideias e suposições, mas não tem clientes e nada sabe sobre elas.

### 3 | MÉTODO

Esta pesquisa se caracteriza como uma pesquisa quantitativa, traduzindo em números as percepções e opiniões para a abordagem do problema. Quanto aos seus objetivos tem caráter descritivo por buscar descrever e apresentar uma visão da utilização da contabilidade no apoio às decisões aos empreendedores

Quanto aos seus objetivos tem caráter descritivo por buscar descrever e apresentar uma visão da utilização da contabilidade no apoio às decisões aos empreendedores de Startups, participantes de centro de programas de aceleração na Cidade de São Paulo.

#### Definições da Amostra

A pesquisa teve por objetivo identificar a percepção dos gestores de Startup quanto a utilização do SIC para auxiliá-los na tomada de decisão os quais tem como cenário um ambiente de extrema incerteza, relacionadas à internet e que podem ser repetíveis e facilmente escaláveis.

A pesquisa teve por objetivo identificar a percepção dos gestores de Startup quanto a utilização do SIC para auxiliá-los na tomada de decisão. A mesmas são participantes de projetos de centro de programas de aceleração na cidade de São Paulo. A escolha por pesquisar esse celeiro de empresa deu-se por ser um modelo de negócios repetível e escalável, criado por pessoas para trabalharem em condições de extrema incerteza e, em sua grande maioria envolvidas com a tecnologia o que poderia facilitar a interface entre o usuário e as ferramentas contábeis (GIHATY, 2011)

De acordo com o último levantamento realizado pelo Centro de Estudos de Private Equity da Fundação Getulio Vargas (GVCepe), existem cerca de 40 aceleradoras, concentradas na região sudeste (71%).

É importante destacar que a pesquisa poderia ter alcançado Startups de outras regiões, não participantes de programas de aceleração, para ser ampliando a quantidade de respondentes. Não se optou por esse alargamento devido a impossibilidade de identificação de Startups não participantes de centros tecnológicos.

#### Coleta e Tratamento de Dados

Foi realizada pesquisa, utilizando a ferramenta do Google, Google Forms, por meio de questionário, sendo composto por questões fechadas, com base na escala Likert. Para a realização do pré-teste, antes da aplicação do questionário, o mesmo foi enviado aos responsáveis dos centros tecnológicos, que abrangeu 12 Startups, uma de cada aceleradora e duas dos centros de co-inovação. Após o pré-teste, foi enviado e-mails aos pontos focais de cada aceleradora, totalizando 1.024 Startups, os quais obteve-se o retorno de 14 questionários, representando 1,3% da amostra.



## 4 | RESULTADOS E DISCUSSÃO

### Caracterização dos Respondentes

Com relação a posição dos gestores de Startup, foi constatado que 71,4% são CEO (Chief Executive Officer), 14,3% de CFO (Chief Financial Officer), 7,1% CTO (Chief Technology Officer) e 7,1% não descreveram o cargo que ocupam.

O gráfico 1, apresenta a estatística descritiva relativa ao nível de formação acadêmica, maior graduação. A pesquisa revelou que 71% dos empreendedores possuem pós-graduação/MBA, 14% com Doutorado e Mestrado e 14% com graduação.

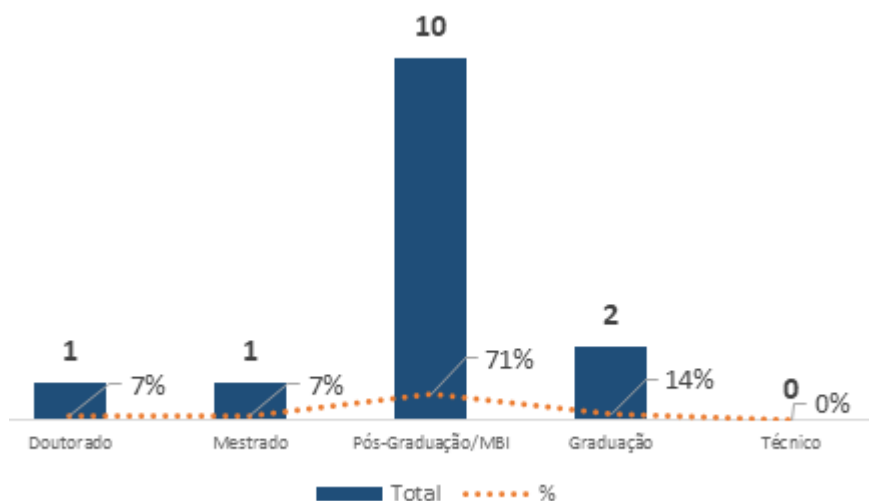


Gráfico 1 - Formação acadêmica, maior graduação.

Fonte: Dados da pesquisa

A maioria dos empreendedores possuem alto nível de formação acadêmica, ratificando os resultados da pesquisa realizado pelo Sebrae com 113 empreendedores em Startups o qual 38% possuem altíssima escolaridade. A origem dos empreendedores tem como procedência o mercado de tecnologia, o qual representa 43% dos respondentes, os profissionais de áreas como: Contabilidade, Finanças e Auditoria, representam 28,6%, 7,1% oriundos de outras Startups e 21,4% não se manifestaram, contrapondo a pesquisa do Sebrae, realizada com 113 empreendedores em Startups, o qual revela que 43% são de áreas de tecnologias.

## Caracterização das Empresas da Amostra

A classificação de porte das empresas se deu conforme seu faturamento, de acordo com os critérios Lei Complementar 123/2006 (Lei Geral da Micro e Pequena Empresa)

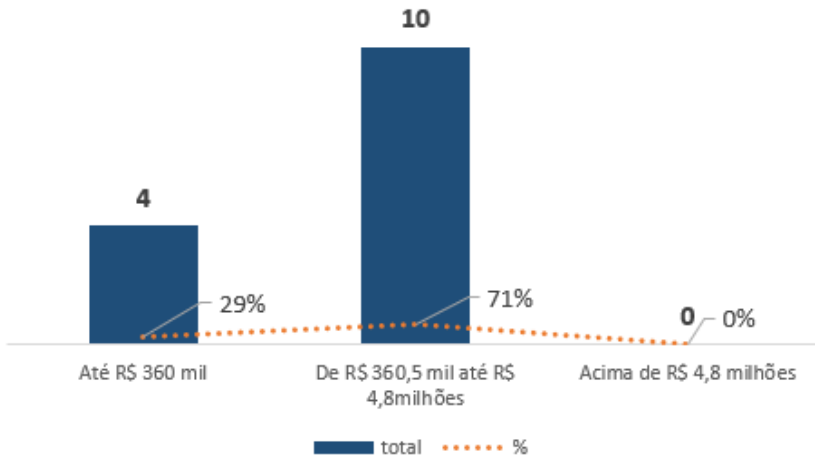


Gráfico 2 - Porte da Empresa - Faturamento/Ano

Fonte: Dados da pesquisa

A pesquisa aponta uma concentração de Empresa de Pequeno Porte – EPP, com 71% das respondentes, 29% de Microempresa – ME.

O gráfico 3 demonstra o modelo utilizado pelas startups com relação a contabilidade da empresa. Apesar da afinidade com tecnologia a maioria dos gestores prefere os escritórios de contabilidade tradicionais aos escritórios online.

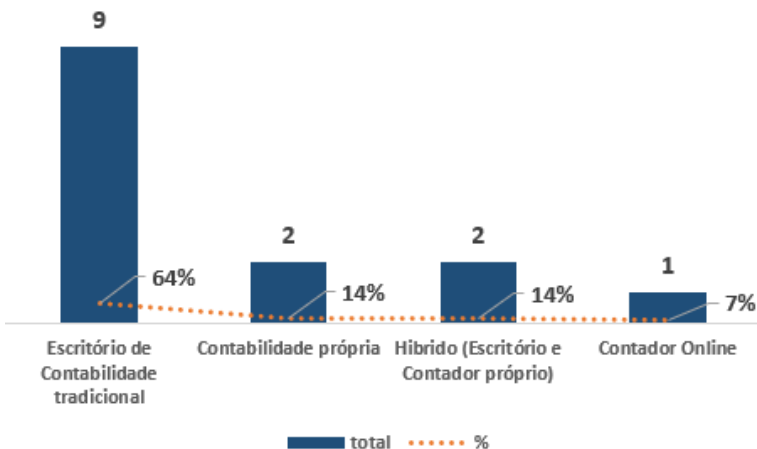
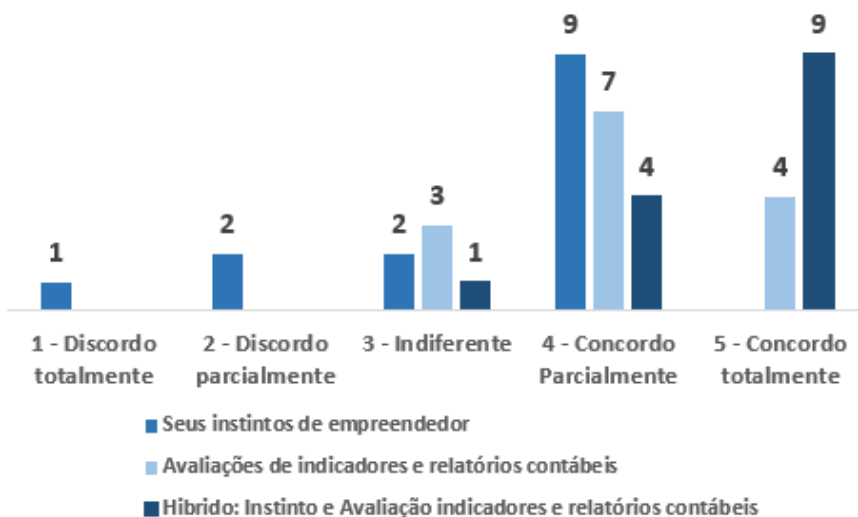


Gráfico 3 - Modelo de Contabilidade Utilizado

Fonte: Dados da pesquisa

O Processo Decisório: Percepção dos gestores sobre a importância atribuída aos Sistema de Informações Contábeis e sua utilização para a tomada de decisão.

O gráfico 4, apresenta os recursos utilizados com maior frequência para subsidiar o processo decisório, quando confrontados com uma decisão fundamental a sobrevivência da empresa.

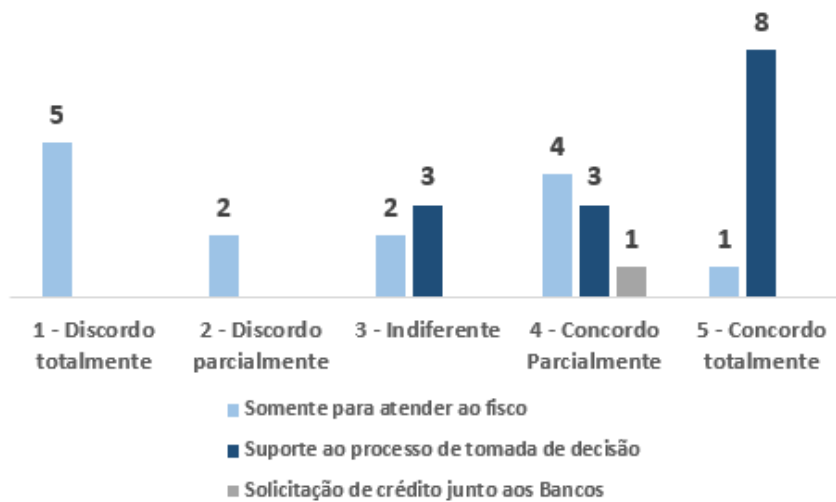


Gráfica 4 – Subsídios Utilizados no Processo Decisório

Fonte: Dados da pesquisa

O SIC, conforme a indicação dos respondentes, são utilizados para compor o processo de tomada de decisão aliada aos instintos dos empreendedores, reforçando a importância dos relatórios contábeis.

MacCrimmon (1973) admite que o julgamento é inseparável da tomada de decisão, porque faz parte dela e implica em pensamento e ação.



O gráfico 5 – Questiona a utilização dos relatórios gerados pelo Sistema de informação Contábil.

Fonte: Dados da pesquisa

Ratificando Marion (1988). Foi observado uma concordância com relação relevância atribuída à informação contábil na tomada de decisões.

Neste tópico, foi identificado os benefícios com a utilização dos Sistema de Informações Contábeis, por meio dos relatórios, contábeis e gerenciais.

O gráfico 6 – identifica a utilização das informações processadas pelo Sistema de Informações Contábeis.

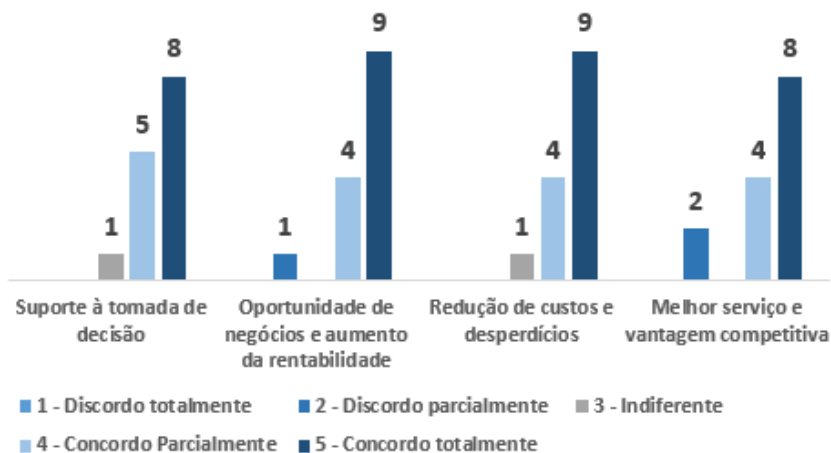


Gráfico 6 - Utilização das informações.

Fonte: Dados da pesquisa

Foi identificado, baseando-se no agrupamos entre os itens concordo totalmente e concordo parcialmente que, além do suporte a tomada de decisão os sistemas de informações gerenciais apresentam outros benefícios, conforme afirmação de Oliveira (2002, p.54). O sistema de informação gerencial pode, sob determinadas condições, trazer benefícios à empresas:

## 5 | CONSIDERAÇÕES FINAIS

Para Oliveira (1992), a informação auxilia no processo decisório, pois quando devidamente estruturada é de crucial importância para a empresa, associa os diversos subsistemas e capacita a empresa a impetrar seus objetivos.

MacCrimmon (1973) admite que o julgamento é inseparável da tomada de decisão, porque faz parte dela e implica em pensamento e ação.

Neste contexto, foi proposto neste trabalho um estudo de caráter descritivo por buscar descrever e apresentar uma visão da utilização da contabilidade no apoio às decisões aos gestores de Startups, frente ao uso de fatores subjetivos.

Este trabalho investigou a percepção dos empreendedores de Startups, em relação ao suporte fornecido pelo Sistema de Informação Contábil, por meio de pesquisa aplicada nos gestores de Startups, participantes de aceleradoras e de projetos de co-inovação, buscou-se identificar a relevância atribuída às informações contábeis no gerenciamento dessas empresas e no suporte à tomada de decisões.

Com base nas informações resgatadas da pesquisa fica evidente que o Sistema de Informações Contábeis tem influência no suporte para o processo de tomada de decisão

aos gestores de Startups. Identificou-se tal influência ao entender que a maioria dos entrevistados concordaram com a relevância atribuída às informações contábeis, como um norteador à tomada de decisão, além do suporte a decisão, outros benefícios foram indicados, ratificando a afirmação de Oliveira (2002, p.54). O sistema de informação gerencial pode, sob determinadas condições, trazer benefícios à empresas:

Os gestores de Startups concordam com a importância dos relatórios extraídos por meio do Sistemas de Informações Contábeis e, que esses são essenciais para auxiliá-los na gestão das mesmas, por atuarem em um ambiente de extrema incerteza e por buscarem investimento no mercado, os quais demonstram de forma objetiva a situação da empresa, em determinado momento, possibilitando uma retrato da realidade das Startups.

Os sistemas de informação contábeis, por meio das informações extraída fortalecem a atuação das Startups. A geração de informações, precisas para o processo de tomada de decisão, garantem a estruturação de gestão diferenciada, resultando em vantagem competitiva.

Esta pesquisa limitou-se à cidade de São Paulo, abrangendo apenas as empresas participantes de programas de aceleração. Para novas pesquisas, sugere-se que sejam abrangidos os demais estados, de maior relevância.

## REFERÊNCIAS

ABRAMCZUK, A. A. *A Prática da Tomada de Decisão*. São Paulo. Atlas, 2009.

BATISTA, Emerson de Oliveira. *Sistema de Informação: o uso consciente da tecnologia para o gerenciamento*. São Paulo: Saraiva, 2004.

BLANK, STEVE; DORF, BOB. *STARTUP: Manual do Empreendedor: O Guia Passo a Passo para Construir uma Grande Empresa*. Rio de Janeiro: Alta Books, 2014.

CREPALDI, SILVIO APARECIDO. *Contabilidade gerencial: teoria e prática*. São Paulo. Atlas, 2007.

DORNELAS, JOSÉ CARLOS ASSIS. *Empreendedorismo: Transformando ideias em negócios*. 4. ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2012.

DORNELAS, JOSÉ CARLOS ASSIS, 1971-*Empreendedorismo corporativo* / José Carlos Assis Dornelas. – 2.ed. – Rio de Janeiro: Elsevier, 2003

FRANCO, HILÁRIO. *Contabilidade geral*. 23. ed. São Paulo: Atlas, 1997.

GITAHY, YURI. *O que é uma start up?* Empreendedor Online – Empreendedorismo na Internet e negócios online, 2011. Disponível em: <<http://www.empreendedoronline.net.br/o-que-e-uma-startup/>> Acessado em 16 de junho de 2018

FERRÃO, SARA. *Empreendedorismo e Empresas Startup: uma nova visão estratégica como motor de empregabilidade jovem*. boletim de sociologia militar: centro de psicologia aplicada do exército, Lisboa, v. 4, p.9-26, 2013. anual.

GOLDSMITH, DAVID. *Problem Solved! The Secrets of Decision Making and Problem Solving*. 1 ed. Goldsmith Publishing, 2014.

GOMES, LUIZ FLAVIO AUTRAN MONTEIRO; GOMES, CARLOS FRANCISCO SIMÕES. *Tomada de decisão gerencial: enfoque multicritério*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2012.

GUERREIRO, REINALDO. *Modelo conceitual de sistema de informação de gestão econômica: uma contribuição a teoria na comunicação da Contabilidade*. São Paulo. 1989. Tese (Doutorado). Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade da Universidade de São Paulo

HORNGREN, CHARLES T.; SUNDEM, GARY L.; STRATTON, WILLIAM O. *Contabilidade Gerencial*. 12. ed. São Paulo: Pearson Education, 2004.

IUDÍCIBUS, SÉRGIO DE; MARION, JOSÉ CARLOS. *Curso de contabilidade para não contadores*. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2008

IUDÍCIBUS, SÉRGIO. *A Contabilidade no meio econômico e administrativo*. Revista de Contabilidade –CRC SP. São Paulo, n. 13, p. 18–23, set. 2000

LEWIS, LAWRENCE D. *The Power of Accounting: What the Numbers Mean and How to Use Them*. 1. ed. Routledge, 2012

MACCRIMMON, K. R. *Managerial Decision Making*. In: McGuire, J. W., ed. *Contemporary management: issues and dewpoints*. Englewood Cliffs, New Jersey, Prentice-Hall, 1973. Cap. 15 (b).

MARION, JOSÉ CARLOS. *Contabilidade básica*. 10. ed. São Paulo: Atlas, 2009 a.

*Contabilidade empresarial*. 14. ed. São Paulo: Atlas, 2009 b.

MARION, JOSÉ CARLOS. *Contabilidade básica*. 6.ed. São Paulo: Atlas, 1998.

MOSCOVE, STEPHEN A; SIMKIN, Mark G.; BAGRANOFF, NANNCY A. *Sistemas de informações contábeis*. São Paulo: Atlas, 2002.

MURPHY, T. *Achieving business value from technology: a practical guide for today's executive*. New Jersey: John Wiley & Sons, 2002.

OLIVEIRA, DJALMA DE PINHO. *Rebouças de. Sistemas de informação gerenciais: estratégias, táticas, operacionais*. 8. ed., São Paulo: Atlas, 1992. \_\_\_\_\_. *Sistemas, organizações e métodos: uma abordagem gerencial*. 13. ed. São Paulo, 2002

O panorama das Aceleradoras de Startups no Brasil (2016) [online] Centro de Estudos em Private Equity e Venture Capital (GVcepe) Centro de Empreendedoris-mo e Novos Negócios da FGV/EAESP (GVcenn) Available at: Disponível <[http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/18853/Abreu%3b%20Campos%20Neto\\_Panorama%20das%20aceleradoras%20de%20startups%20no%20Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y](http://bibliotecadigital.fgv.br/dspace/bitstream/handle/10438/18853/Abreu%3b%20Campos%20Neto_Panorama%20das%20aceleradoras%20de%20startups%20no%20Brasil.pdf?sequence=1&isAllowed=y)> Acesso: 07 de setembro de 2018.

PADOVEZE, CLOVIS LUÍS. *Sistema de Informações Contábeis: Fundamentos e Análise*. 2.ed. São Paulo: Atlas, 2000

PORTON, ROSIMERE ALVES DE BONA; LONGARAY, ANDRÉ ANDRADE. *Relevância do uso das informações contábeis nos processos decisoriais*. Revista Angrad, v. 7, n. 4, p. 89-110, dez. 2006.

REZENDE, DENIS ALCIDES; ABREU, ALINE FRANÇA. *Tecnologia da informação aplicada a sistemas de informação empresariais: o papel estratégico da informação e dos sistemas de informação nas empresas*. 9. ed. São Paulo: Atlas, 2013.

Rivaningrum, A. *Faktor-faktor yang mempengaruhi kinerja sistem informasi akuntansi pada Rumah Sakit Saras Husada Purworejo*. Tesis. Universitas Negeri Semarang. 2015. Disponível em: <[https://www.researchgate.net/publication/320835947\\_The\\_Quality\\_of\\_Accounting\\_Information\\_System\\_a\\_Case\\_of\\_Regional\\_Public\\_Hospital\\_Manokwari](https://www.researchgate.net/publication/320835947_The_Quality_of_Accounting_Information_System_a_Case_of_Regional_Public_Hospital_Manokwari)> Acesso: 07 de setembro de 2018.

ROSINI, A. M.; PALMISANO, A. *Administração de sistemas de informação e a gestão do conhecimento*. 2. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.

SCHMIDT, PAULO (Organizador). *Controladoria: agregando valor para a empresa*. Porto Alegre: Bookman, 2002.

SHIMIZU, T. *Decisão nas organizações: introdução aos problemas de decisão encontrados nas organizações e nos sistemas de apoio a decisão*. São Paulo: Atlas, 2001

STAIR, Ralph M.; REYNOLDS, GEORGE W. *Fundamentals of Information Systems*. 5th [s. 1]: Southwester, 2009.

STAIR, RALPH M.; REYNOLDS, GEORGE W. *Princípios de sistemas de informação*. 9. ed. São Paulo: Cengage Learning, 2012.



## **SOBRE O ORGANIZADOR**

**GUSTAVO HENRIQUE CEPOLINI FERREIRA** - Graduado em Geografia (Bacharelado e Licenciatura) pela PUC-Campinas, Mestre e Doutor em Geografia Humana pela Universidade de São Paulo. Pós-doutor em Geografia pela USP. Atualmente é Professor do Departamento de Geociências e do Programa de Pós-Graduação em Geografia - PPGEO na Universidade Estadual de Montes Claros (UNIMONTES), onde coordena o Núcleo de Estudos e Pesquisas Regionais e Agrários (NEPRA-UNIMONTES). Exerce também a função de Coordenador Didático do Curso de Bacharelado em Geografia – UNIMONTES e Coordenador Institucional do PIBID/CAPES. Tem experiência na área de Geografia Humana, atuando principalmente nos seguintes temas: Geografia Agrária, Regularização Fundiária, Amazônia, Ensino de Geografia, Educação do Campo e Conflitos Socioambientais e Territoriais. Participação como avaliador no Programa Nacional do Livro e do Material Didático - PNLD de Geografia e no Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior (SINAES), vinculado ao Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (INEP). É autor e organizador das seguintes obras: No chão e na Educação: o MST e suas reformas (2011), Neoliberalismo, Agronegócio e a Luta Camponesa no Brasil (2011), Cenas & cenários geográficos e históricos no processo de ensino e aprendizagem (2013), Agroecologia, Alimentação e Saúde (2014), Gestão Ambiental (2015), Práticas de Ensino: Teoria e Prática em Ambientes Formais e Informais (2016), Geografia Agrária no Brasil: disputas, conflitos e alternativas territoriais (2016), Geografia Agrária em debate: das lutas históricas às práticas agroecológicas (2017), Atlas de Conflitos na Amazônia (2017), Serra da Canastra território em disputa: uma análise sobre a regularização fundiária do Parque e a expropriação camponesa (2018), Conflitos e Convergências da Geografia - Volumes 1 e 2 (2019), Geografia Agrária (2019), Questões que norteiam a Geografia (2019), Espaço agrário em questão (2019), Debates Geográficos da Realidade Brasileira (2020), Atlas da Questão Agrária Norte Mineira (2020), entre outras publicações. E-mail: gustavo.cepolini@unimontes.br

## ÍNDICE REMISSIVO

### B

Brincar 7, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104

### C

Campo 7, 4, 6, 11, 20, 21, 46, 56, 57, 58, 59, 61, 63, 65, 66, 72, 73, 75, 76, 77, 85, 95, 105, 106, 109, 111, 117, 122, 129, 135, 137, 138, 140, 142, 143, 158, 171, 187

Cidadania 8, 3, 20, 21, 24, 66, 101, 146, 147, 149, 150, 151, 152, 154, 155, 156

Ciências 2, 5, 6, 1, 13, 24, 27, 31, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 56, 57, 58, 59, 60, 61, 62, 63, 64, 105, 119, 128, 170

Comunicação 7, 21, 33, 34, 38, 41, 50, 51, 95, 96, 100, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 116, 128, 158, 163, 170, 185

Consciência 6, 2, 3, 18, 19, 20, 21, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 35, 41, 43, 92, 94, 95, 98, 100, 101, 102, 103

Consciencialismo 6, 18, 19, 24, 25, 26

Consultoria 8, 157, 160, 161, 162, 163, 165, 166, 167, 168, 169, 170

Covid-19 7, 8, 44, 45, 50, 53, 105, 106, 107, 108, 110, 113, 116, 117, 146, 147, 148, 150, 151, 152, 153, 155

Crise Sanitária 146, 147, 149

### D

Democracia 7, 2, 92, 93, 94, 99, 100, 101, 102, 103, 104, 136, 150

Design de moda 157, 160, 169

Diversidad Cultural 7, 81, 82, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 90, 91

### E

Educação 5, 6, 1, 2, 3, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11, 13, 14, 15, 16, 17, 18, 19, 20, 21, 22, 23, 24, 25, 26, 27, 28, 29, 30, 32, 41, 42, 43, 45, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 55, 56, 57, 61, 62, 63, 64, 65, 66, 67, 68, 69, 70, 71, 72, 73, 74, 75, 76, 77, 78, 79, 80, 81, 82, 92, 98, 99, 100, 103, 104, 108, 111, 114, 115, 119, 120, 121, 126, 127, 128, 152, 158, 159, 160, 187

Educação Ambiental 6, 1, 2, 4, 5, 6, 7, 9, 10, 11

Educação Cidadã 92

Educação Integral 6, 18, 19, 20, 22, 23, 26, 27, 28, 29

Educación Intercultural 7, 81, 82, 83, 88, 89, 90, 91

Ensino de ciências 6, 31, 39, 56, 57, 58, 63, 64

Escola Ribeirinha 56, 58, 59

## **F**

Família 21, 22, 50, 51, 98, 99, 101, 104, 105, 106, 107, 108, 113, 115, 118

Formação de licenciandos 32

## **G**

Gestão democrática 6, 6, 13, 15, 16, 65, 66

Gestão pública educacional 13

## **I**

Infância 7, 23, 57, 92, 93, 94, 97, 99, 100, 102

Informação 8, 41, 51, 105, 106, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 117, 118, 121, 161, 171, 172, 174, 175, 176, 177, 182, 183, 184, 185, 186

## **J**

Jogar 7, 92, 93, 94, 96, 97, 98, 100, 101, 102, 103, 104

## **M**

Mediação 95, 105, 107, 108, 109, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118

## **P**

Pais 7, 50, 51, 52, 72, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 115, 116, 117, 118

Plano de educação 16

Políticas Públicas 6, 1, 3, 4, 5, 9, 11, 16, 44, 53, 54, 75, 108, 146, 147, 150, 151, 152, 153, 154, 155

Práticas Pedagógicas 7, 81, 83, 84, 85, 86, 87, 88, 89, 90

Prática Interdisciplinar 157, 169

Precarização 6, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 53, 54, 55

Prisão 129

Privado de libertad 129

## **R**

Registro Civil 8, 146, 147, 149, 151, 152, 153, 154, 155, 156

Reprodução 39, 96, 129, 160

## **S**

Startups 171, 177, 180

Sujeito 22, 23, 24, 34, 38, 63, 94, 95, 97, 98, 99, 117, 129

Sustentabilidade 1, 2, 3, 4, 5, 11

## T

Tecnologia Digital 31, 38, 39, 40

Tecnologia Educacional 7, 119, 123, 125, 126, 128

Tecnologias 6, 31, 36, 38, 39, 45, 51, 52, 105, 106, 107, 108, 109, 110, 111, 112, 113, 114, 121, 122, 125, 128, 175, 179

Tomada de decisão 109, 171, 172, 173, 174, 178, 181, 182, 183, 184, 185

Trabalho 6, 1, 2, 5, 7, 8, 13, 20, 23, 28, 32, 33, 35, 36, 37, 38, 39, 40, 41, 43, 44, 45, 46, 47, 48, 49, 50, 51, 52, 53, 54, 55, 65, 66, 72, 109, 110, 114, 119, 120, 124, 125, 126, 127, 128, 152, 172, 174, 183

Transdisciplinaridade 18, 23, 24, 30, 31, 32, 33, 34, 35, 37, 38, 40, 41, 42, 159

# AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PROTAGONISTAS NO MUNDO ATUAL 3

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 

 **Atena**  
Editora

Ano 2021

# AS CIÊNCIAS HUMANAS COMO PROTAGONISTAS NO MUNDO ATUAL 3

[www.atenaeditora.com.br](http://www.atenaeditora.com.br) 

[contato@atenaeditora.com.br](mailto:contato@atenaeditora.com.br) 

[@atenaeditora](https://www.instagram.com/atenaeditora) 

[www.facebook.com/atenaeditora.com.br](https://www.facebook.com/atenaeditora.com.br) 