



EUNICE NÓBREGA PORTELA
DIRCE MARIA DA SILVA

EDUCAÇÃO, CULTURA e SOCIEDADE


Editora
UNIESMERO



EUNICE NÓBREGA PORTELA
DIRCE MARIA DA SILVA

EDUCAÇÃO, CULTURA e SOCIEDADE


Editora
UNIESMERO

2024 – Editora Uniesmero

www.uniesmero.com.br

uniesmero@gmail.com

Autoras

Eunice Nóbrega Portela

Dirce Maria da Silva

Editor Chefe: Jader Luís da Silveira

Editoração e Arte: Resiane Paula da Silveira

Imagens, Arte e Capa: Freepik/Uniesmero

Revisão: As autoras

Conselho Editorial

Ma. Tatiany Michelle Gonçalves da Silva, Secretaria de Estado do Distrito Federal, SEE-DF

Me. Elaine Freitas Fernandes, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Me. Laurinaldo Félix Nascimento, Universidade Estácio de Sá, UNESA

Ma. Jaciara Pinheiro de Souza, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Dra. Náyra de Oliveira Frederico Pinto, Universidade Federal do Ceará, UFC

Ma. Emile Ivana Fernandes Santos Costa, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Me. Rudvan Cicotti Alves de Jesus, Universidade Federal de Sergipe, UFS

Me. Heder Junior dos Santos, Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho, UNESP

Ma. Dayane Cristina Guarnieri, Universidade Estadual de Londrina, UEL

Me. Dirceu Manoel de Almeida Junior, Universidade de Brasília, UnB

Ma. Cinara Rejane Viana Oliveira, Universidade do Estado da Bahia, UNEB

Esp. Jader Luís da Silveira, Grupo MultiAtual Educacional

Esp. Resiane Paula da Silveira, Secretaria Municipal de Educação de Formiga, SMEF

Sr. Victor Matheus Marinho Dutra, Universidade do Estado do Pará, UEPA

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)

| | |
|-------|---|
| | Educação, Cultura e Sociedade |
| P843e | / Eunice Nóbrega Portela; Dirce Maria da Silva. – Formiga (MG): Editora Uniesmero, 2024. 160 p. : il. |
| | Formato: PDF |
| | Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader |
| | Modo de acesso: World Wide Web |
| | Inclui bibliografia |
| | ISBN 978-65-5492-067-4 |
| | DOI: 10.29327/5393356 |
| | 1. Educação. 2. Cultura. 3. Sociedade. I. Portela, Eunice Nóbrega. II. Silva, Dirce Maria da. III. Título. |
| | CDD: 370.115 CDU: 37 |

Os artigos, seus conteúdos, textos e contextos que participam da presente obra apresentam responsabilidade de suas autoras.

Downloads podem ser feitos com créditos às autoras. São proibidas as modificações e os fins comerciais.

Proibido plágio e todas as formas de cópias.

Editora Uniesmero
CNPJ: 35.335.163/0001-00
Telefone: +55 (37) 99855-6001
www.uniesmero.com.br
uniesmero@gmail.com
Formiga - MG
Catálogo Geral: <https://editoras.grupomultiatual.com.br/>

Acesse a obra originalmente publicada em:

<https://www.uniesmero.com.br/2024/04/educacao-cultura-e-sociedade.html>



EUNICE NÓBREGA PORTELA

DIRCE MARIA DA SILVA

EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE

Brasília/DF

2024

SUMÁRIO

| | |
|--|-----|
| PREFÁCIO | 8 |
| PARTE I - CULTURA & SOCIEDADE: SUJEITO E SUBJETIVIDADE | |
| CAPÍTULO 1 O MAL-ESTAR PSÍQUICO DO DOCENTE É CULPA DO MAGISTÉRIO?..... | 13 |
| CAPÍTULO 2 A SÍNDROME DE BURNOUT E A SUBJETIVIDADE: A (RE) CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA PROFISSÃO DOCENTE PELO SUJEITO-PROFESSOR | 28 |
| CAPÍTULO 3 AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A PESQUISA: O MÉTODO E A METODOLOGIA EM QUESTÃO | 40 |
| CAPÍTULO 4 A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR | 52 |
| PARTE II - EDUCAÇÃO & CULTURA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE ENSINO | |
| CAPÍTULO 5 A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA E O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES | 66 |
| CAPÍTULO 6 AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA: QUE LUGAR É ESSE?..... | 84 |
| CAPÍTULO 7 A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19: DILEMAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA..... | 96 |
| PARTE III - INTERFACES INTERDISCIPLINARES: CULTURA E SOCIEDADES | |
| CAPÍTULO 8 O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES NO PERÍODO DA PANDEMIA PELO CORONA VÍRUS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS..... | 106 |
| CAPÍTULO 9 AS DIMENSÕES DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19 | 132 |

CAPÍTULO 10

OS PARADOXOS DA DESIGUALDADE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS CENÁRIOS SOCIAIS REPRESENTADOS NO DOCUMENTÁRIO “GARAPA” E NO *REALITY-SHOW* “MULHERES RICAS”149

POSFÁCIO 159

AUTORAS 160

PREFÁCIO

O livro **EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE** reúne publicações que discorrem sobre temas que se ocupam da compreensão dos comportamentos dos sujeitos na construção da cultura e das formas contemporâneas de organização social, interconectadas com a educação.

É inevitável não estabelecer conexões entre essas três grandes áreas de abrangência nas produções de pesquisas em ciências humanas, considerando a relação intrínseca e indissociável entre as mesmas em seus múltiplos processos de interações. Por conseguinte, a obra apresenta abordagem interdisciplinar de temas diversos, inter-relacionados dentro dessas grandes áreas de estudos. A obra está dividida em três partes.

A Parte I, intitulada **CULTURA & SOCIEDADE: SUJEITO E SUBJETIVIDADE** é composta por quatro capítulos: 1. *O mal-estar psíquico do docente é culpa do magistério?*; 2. *A síndrome de Burnout e a subjetividade: a (re) construção de sentidos da profissão docente pelo sujeito-professor*; 3. *As contribuições da psicanálise para a pesquisa: o método e a metodologia em questão*, e, 4. *A intervenção psicopedagógica na perspectiva do processo de adaptação e da aprendizagem na educação superior*.

No capítulo 1, o texto *O mal-estar psíquico do docente é culpa do magistério?*, discorre sobre o problema do adoecimento profissional docente na perspectiva psicanalítica. O texto faz abordagem contextualizada do professor como sujeito inserido no contexto social e, portanto, suscetível a mal-estares próprios da cultura civilizatória. A relevância da temática decorre da necessidade de reiteradas reflexões sobre o fenômeno da desistência da profissão, usualmente relacionado a diagnósticos de patologias recorrentes no exercício das funções do magistério.

No capítulo 2, o texto *A síndrome de Burnout e a subjetividade: a (re) construção de sentidos da profissão docente pelo sujeito-professor* traz reflexões sobre a síndrome de *Burnout* como uma das principais patologias responsável por afastamentos de professores das atividades laborais. O recorte aborda as relações entre sujeito, subjetividade e meio social, como forma de aclarar o fenômeno do sofrimento psíquico do profissional do magistério.

No capítulo 3, *As contribuições da psicanálise para a pesquisa: o método e a metodologia em questão* são abordadas as contribuições da psicanálise para a pesquisa,

aproximando questões pertinentes ao uso do método e da metodologia adotados nos estudos psicanalíticos, evidenciando-se que a teoria do método psicanalítico é basilar para sua cientificidade. O recorte textual discorre sobre a abrangência do método para a pesquisa psicanalítica enquanto fundamento teórico e prático, abordando sobre especificidades e conhecimentos peculiares da psicanálise, como a experiência transferencial.

No capítulo 4, o texto *A intervenção psicopedagógica na perspectiva do processo de adaptação e da aprendizagem na educação superior* traz revisão de literatura sobre a Psicopedagogia como campo de auxílio da aprendizagem em seus diferentes processos. Esclarece que a Psicopedagogia pode atuar no nível dos aspectos cognitivos, emocionais e psicossociais, que têm correlação com problemas apresentados pelos discentes nas diferentes etapas do aprender. O auxílio interventivo psicopedagógico pode auxiliar na compreensão do processo de aprendizagens, contextos e situações da vida acadêmica.

A Parte II, EDUCAÇÃO & CULTURA: FORMAÇÃO DE PROFESSORES E PRÁTICAS DE ENSINO é composta por três capítulos: 5. *A indissociabilidade entre teoria e prática e o papel do estágio supervisionado na formação de professores*; 6. *A avaliação do ensino e da aprendizagem na escola: que lugar é esse?* e, 7. *A avaliação do ensino e da aprendizagem no período da pandemia da COVID-19: dilemas entre a teoria e a prática*.

O capítulo 5, *A indissociabilidade entre teoria e prática e o papel do estágio supervisionado na formação de professores* apresenta os resultados de uma pesquisa participante realizada em uma instituição de Educação Superior localizada em Brasília-DF, com 150 alunos do curso de licenciatura em Pedagogia. O texto tem como objetivo discutir a dicotomia teoria/prática e o papel do estágio supervisionado na formação de professores. Busca-se aí a compreensão do papel do estágio na formação docente ao enfatizar a indissociabilidade entre as instâncias formativas, apresentando reflexões sobre as Práticas de Ensino e o Estágio Supervisionado como instrumentos da *práxis*.

O capítulo 6, *A avaliação do ensino e da aprendizagem na escola: que lugar é esse?* descreve como as práticas educativas devem procurar transcender a dimensão dos conteúdos e, de forma transversal, conseguir contemplar as relações intersubjetivas e experienciais de natureza afetiva, ética e valorativa, igualmente relevantes na formação do sujeito pleno. O texto convida o leitor a pensar o lugar da avaliação na complexidade que envolve o processo educativo, considerando, além dos aspectos formais do

currículo, a formação integral dos sujeitos e seus processos de construção do conhecimento e das intencionalidades da escola.

O capítulo 7, cujo título é *A avaliação do ensino e da aprendizagem no período da pandemia da COVID-19: dilemas entre a teoria e a prática* traz reflexões sobre as mudanças ocorridas em função da pandemia causada pelo Coronavírus. O texto discorre sobre a necessária adaptação pela qual a educação passou para evitar a descontinuidade das aulas e possíveis prejuízos à aprendizagem dos alunos. Aborda a respeito das mudanças propostas nos níveis de ensino e a urgência de adaptar-se a novas metodologias, concomitante ao uso de ferramentas em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

A Parte III, CULTURA & SOCIEDADES: INTERCONEXÕES INTERDISCIPLINARES contempla três capítulos: 8. *O fenômeno da violência doméstica contra as mulheres no período da pandemia pelo Coronavírus: uma análise na perspectiva das políticas públicas*; 9. *As dimensões do atendimento socioeducativo e o contexto da pandemia da COVID-19*; e capítulo 10, intitulado *Os paradoxos da desigualdade no Brasil: uma análise dos cenários sociais representados no documentário “garapa” e no reality-show “mulheres ricas”*.

No capítulo 8, *O fenômeno da violência doméstica contra as mulheres no período da pandemia pelo Coronavírus: uma análise na perspectiva das políticas públicas* discorre sobre o aumento do fenômeno da violência doméstica no atual período de isolamento social, na perspectiva das políticas públicas, ao buscar a compreensão do crescimento das agressões físicas e do feminicídio no ambiente familiar abordando o conceito de violência, que teve a pandemia como dinamizadora de agressões.

O capítulo 9, *As dimensões do atendimento socioeducativo e o contexto da pandemia da COVID-19* discorre sobre o atendimento socioeducativo, no que concerne a aspectos físicos das unidades de internação, abordando os conceitos de intersectorialidade e trabalho em rede, além de informações sobre cuidados direcionados à saúde dos adolescentes em medida de internação, no atual cenário pandêmico.

O capítulo 10, *Os paradoxos da desigualdade no Brasil: uma análise dos cenários sociais representados no documentário “Garapa” e no reality-show “mulheres ricas”*, apresenta uma discussão sobre os contextos sociais de famílias que sofrem com a fome no interior do Ceará, em contraposição ao ambiente do *reality* “Mulheres Ricas”, atração televisiva sobre a vida de brasileiras que possuem alto poder aquisitivo.

Espera-se que as perspectivas textuais aqui apresentadas possam contribuir para a formação de leitores e para o desenvolvimento de novos estudos nas áreas abordadas.

As Autoras.



PARTE I

CULTURA & SOCIEDADE: SUJEITO E SUBJETIVIDADE

Capítulo 1

O MAL-ESTAR PSÍQUICO DO DOCENTE É CULPA DO MAGISTÉRIO?

INTRODUÇÃO

O problema do mal-estar docente tem sido revisitado na literatura nacional e internacional. Sua importância decorre da necessidade de se compreender o fenômeno da desistência da profissão, usualmente relacionado aos diagnósticos de Síndrome de *Burnout* ou do Esgotamento, uma das patologias mais recorrentes em professores no exercício das funções do magistério. O sofrimento psíquico é amplamente discutido na literatura como o mal-estar docente.

A partir da compreensão desse fenômeno como campo fértil de pesquisa e vasto em publicações, o recorte provocativo ora proposto, apresenta uma visão panorâmica quanto à questão do mal-estar psíquico e o trabalho docente.

Inicialmente deve-se considerar que o trabalho é prioridade ontológica, indissociavelmente inserida à *práxis* humana, cuja dinâmica é determinante do processo de autoconstrução do sujeito. Sendo assim, é uma atividade vital da espécie humana, objeto da sua vontade livre e consciente e, ao mesmo tempo, meio para garantir sua subsistência. O trabalho constitui atividade social imprescindível, transcende os limites das formas biológicas, fazendo parte da evolução gradativa fundamental do indivíduo (Portela, 2018, Antunes, 2004, Lukács, 1979).

Nesse sentido, o trabalho docente é uma escolha do profissional, que com sua ocupação procura garantir bem-estar social, psíquico, e a necessária qualidade de vida. Entretanto, existem controvérsias a esse respeito, uma vez que o exercício do magistério tem sido apontado como gerador de mal-estares e de sofrimento dos professores. Esse capítulo apresenta-se como aporte teórico da temática em estudo e como norteador de novas pesquisas.

Conforme o objetivo proposto adotou-se abordagem qualitativa e descritiva de revisão de literatura, por proporcionarem ampliar a compreensão do fenômeno, no sentido de ampliar a contribuição reflexiva sobre o assunto em questão.

A escolha do método é caminho preponderante para se iniciar qualquer pesquisa. Optou-se aqui pelo método indutivo, que tem como característica a utilização de estruturas do pensamento lógico, que nos possibilita examinar fenômenos já existentes em contextos nos quais é possível confirmar a validade das informações (Triviños, 1987; Cervo e Bervian, 2002; Vergara, 2005).

A ORIGEM DO MAL-ESTAR PSÍQUICO DO DOCENTE: CONCEITOS E MANIFESTAÇÕES

A obra “O mal-estar na civilização” escrita por Freud originalmente em 1930 e publicado no Brasil em 1997, é fundamento da tese dessa discussão e está relacionada ao pressuposto freudiano que se vincula ao propósito da vida, a busca do bem-estar individual. Empenhado em empregar elementos teóricos psicanalíticos na interpretação da natureza religiosa do homem, Freud afirma que, historicamente, a religião deu conta de responder a muitas questões, todavia, deve-se abandonar o anseio de uma resposta universal absoluta e totalizante, pois o propósito da vida só pode ser definido no campo individual.

Freud (1997) aponta uma possibilidade de colocação universal: os homens se esforçam para encontrar a felicidade. Esta é alcançada por meio da vivência de intensos sentimentos de prazer, e ante a perspectiva da ausência de sofrimento.

Baseando-se na lógica interna da teoria psicanalítica, podemos afirmar que o propósito da vida está contido no princípio do prazer. Na concepção trágica, que embasa o pensamento freudiano, a existência do prazer só é plausível em contraposição ao sofrimento. Logo, é necessário lutar pela existência, mesmo com todo o conflito. Nesse sentido, a felicidade é inesperada, passageira, toma-nos de surpresa, constituindo-se, portanto, uma raridade.

Por outro lado, o sofrimento é mais comum, pois ele decorre de três grandes fontes: (1) nosso próprio corpo; (2) o mundo externo; e (3) nossos relacionamentos com os outros. A origem maior de sofrimento são nossos relacionamentos. De acordo com Moreira (2005), se o outro, por um lado, apresenta-se em sua dimensão de pessoa, como

o inferno corporificado, de outro lado, sem o encontro com ele, não haverá mundo humano. Então, a constituição da esfera psíquica depende do encontro com a alteridade de si e do outro, encontro quase sempre traumático.

Isso ocorre por que no início da constituição do sujeito, não há o reconhecimento do outro, convive-se no autoerotismo, numa conjuntura de autossuficiência. Dessa forma, o nível de frustração é baixo ou inexistente. No entanto, quando o sujeito entende sua dependência do outro, a questão da frustração passa a ser categórica. De acordo com Freud, ocorre a transformação do ego. Deste para o ego-prazer, e em seguida, para a ego-realidade; as pulsões sofrendo então alterações que levam o autoerotismo original ao amor objetal (Freud, 1976).

Do mesmo modo, diante da ameaça do sofrimento, advindos da frustração, o princípio do prazer transforma-se em princípio de realidade. A frustração delimita o prazer, introduzindo a ideia de transferência, e até de não consumação do desejo. E a felicidade, que antes se concentrava na realização do desejo, passa a buscar a esquivo do sofrimento.

Na concepção freudiana o mal-estar é parte do processo civilizatório, pois civilização e sujeito estão imbricados, constituem-se reciprocamente, e, as inquietações e frustrações são elementos formadores da subjetividade.

O processo civilizatório impôs ao homem o autogerenciamento, que exige do sujeito a convivência com os outros. Essa regulação constitui condição para a existência de laços entre os sujeitos. No entanto, no cenário dessa civilização, suscita satisfação ou mal-estar, que advém pelo reconhecimento de si como sujeito e a identificação (ou não) com o outro, e pelo necessário cuidado da própria vida, mas também com a dos outros da espécie.

É por meio da cultura que o homem se constitui, enquanto humano, levando o selvagem à noção de si (sujeito) e do outro (objeto). Nasce assim o desejo, em substituição das pulsões instintuais, e seus objetos, como a felicidade, o amor, a tristeza, a frustração, a doença, a saúde. Impelido a conter a agressividade, inventa a culpa, e com isso gera doenças na alma e no corpo; destrói, constrói, desconstrói e reconstrói, procurando sentido para a vida, já que dela passa a ter consciência (Freud, 1976).

Isso acontece por que, no processo de constituição da subjetividade, ocorre a formação do aparelho psíquico, formado pelo superego, consciência da lei externa, que introduz o princípio de realidade, pois é a instância moral socializada.

Também pelo ego, que faz a mediação entre os mundos interno e externo, e procura equilibrar os instintos às exigências do mundo real, e, pelo id, mundo instintivo das pulsões, que, ao se dar conta do desprazer ou frustração, pode começar a gerar patologias.

Para Freud (1976), o sofrimento psíquico é um passivo do processo civilizatório, é o sofrimento do dar-se conta dos sentimentos, sem dar conta, fundamentalmente, de todos eles. A intensidade e a frequência do mal-estar ampliam o sofrimento psíquico, podendo gerar sentimentos como ansiedade, angústia, desprazer, sofrimento, depressão, e outros estados psíquicos comuns, que podem gerar doenças. Mas, ao tentar evitar o sofrimento, o sujeito coloca a obtenção do prazer em segundo plano.

Ao tentar utilizar de subterfúgios para fugir do sofrimento, o sujeito reveste-se da energia usada pelo ego na satisfação de seus desejos. Entretanto, Freud nos diz que, ao encontrar a interdição do mundo externo, há a reinvestida na busca de medidas anódinas, isto é, sem grande eficácia, como o apelo à religião, e satisfações substitutivas, como a sublimação oferecida pela arte; ou ainda, o uso de substâncias tóxicas, na tentativa de encontrar prazer e fugir do mal-estar provocado pela realidade vivida.

À luz da psicanálise freudiana, o homem não tem como fugir do delírio do processo civilizatório, pois é inserido nele ao nascer e constitui-se através dele enquanto indivíduo, embora sintá-se, por vezes, inimigo da civilização. Essa discussão é ampliada por Freud na obra “O Futuro de uma Ilusão” (1927), quando o autor aprofunda a compreensão do sujeito civilizado e dos percalços que passa em decorrência desse processo.

Para Freud, todo sujeito é virtualmente inimigo da civilização, e enfatiza que o homem não é espontaneamente amante do trabalho. A civilização elevou o sujeito acima de sua condição de animal, desenvolvendo conhecimento e capacidade para controlar a natureza, e obter por esse intermédio, riqueza para a satisfação de suas necessidades. Assim, o trabalho segue a lógica da carência, ou seja, por meio dele procura-se a satisfação e também a produção de riquezas.

Esta última, uma das ilusões alimentadas pelo sujeito civilizado. Esse sujeito civilizado, numa cultura capitalista, para responder aos apelos de consumo e à manutenção do status, submete-se a ampliadas jornadas de trabalho, como meio de melhorar os salários e manter o padrão de vida. Se, conforme afirmou Freud (1927), o

sujeito não é amante do trabalho, o excesso de atividade laboral pode ser um dos fatores que provoca sofrimento psíquico e aumenta a sensação de mal-estar.

A compreensão desses fenômenos leva ao entendimento do sentimento de mal-estar, descrito pelos docentes no exercício do magistério. Mas, todos que trabalham, independente da profissão, podem experimentar e descrever sintomas indicativos de sofrimento psíquico.

O SUJEITO E A ORGANIZAÇÃO DO TRABALHO DOCENTE: O LUGAR DO CONSCIENTE E DO INCONSCIENTE

Na teoria freudiana o trabalho faz parte da sujeição da realidade, que submete a pessoa ao sofrimento inevitável, considerando sua condição humana e as suas necessidades de sobrevivência no mundo civilizado. O sofrimento, ao qual ele é submetido na relação de trabalho, representa uma ameaça em três dimensões: o corpo, fadado à decadência; o mundo externo, que pode se voltar contra ele de forma destrutiva e, o relacionamento com os outros, sendo esta última, a dimensão considerada a mais torturante do sofrimento humano (Oliveira, 2006).

Nesse sentido, o trabalho docente, pela sua natureza relacional, intensifica o que na psicanálise considera-se uma dimensão do sofrimento, pois quanto maior o nível de interação, maior o sentimento de sofrimento. Outra forma de relacionamento geradora de sofrimento é a relação entre o trabalhador e o empregador, pois ela ocorre não só no plano do inconsciente, como também em uma dimensão imaginária. Trata-se de uma relação que envolve “dor” e “sofrimento”, apontados no sentido da ferida narcísica, quando algo nos incomoda, ou quando percebemos que nossas expectativas não correspondem à realidade (Oliveira, 2006).

Cabe ressaltar que essa relação entre o ser que trabalha e a organização que o emprega, não ocorre apenas no plano do inconsciente, mas como um investimento da libido para alcançar determinados objetivos. A energia aqui empregada busca a satisfação dos desejos de poder aquisitivo, status, viagens, compras, entre outros, que seria da ordem do consciente. O problema é como equilibrar consciente e inconsciente, no sentido de minimizar o sentimento de frustração, considerando-se que o sofrimento é inerente à civilização e, portanto, inevitável.

Para entender essa relação desenvolvida pelo homem em relação à instituição em que trabalha, é importante retornar ao estudo do “Caso Schreber” descrito por Freud publicado em 1910 e traduzido em português em 1981. Trata-se de um estudo de caso clínico de paranoia, que relata uma forma de transferência, desenvolvida pelo sujeito em relação à instituição em que trabalha, que passa a ter uma relação antropomorfizada com a empresa, passando a atribuir-lhe qualidades humanas, projetando ali sentimentos e afetos, como se fosse uma “quase-pessoa”, sujeita a sentimentos, ideias e padecimentos.

Oliveira (2006) confirma essa tese e acrescenta que “o mesmo acontece com os professores, em relação à escola: falam dela como se fosse a ‘segunda casa’, para alguns um verdadeiro ‘lar’, e estabelecem com os companheiros de trabalho e com os alunos, relações fraternas e quase parentais”. No entanto, essas relações são permeadas por ambivalências de amor e ódio e por outros sentimentos e fantasias presentes nos relacionamentos familiares. Contudo, o sentimento antropomorfizado pode ser encontrado em outras áreas, o que demonstra não ser uma característica apenas do profissional docente.

Sendo assim, o fenômeno ilusório que se constitui na relação sujeito/instituição não deve ser pensado enquanto erro, mas fundamentado num processo psíquico de tentativa de realização de desejo, ou seja, numa busca de encobrimento da falta e do próprio desamparo do homem na sua relação com a vida (Leite, 2002).

Os momentos de crise de uma cultura, quando fracassam os ideais, apontam para a existência de ilusões construídas, que se pautaram num pano de fundo de desconhecimento da precariedade da relação do homem com a realidade social.

O contraponto é o fato de que a vida, em contínuo devir, indica o limite dos ideais e, como consequência, a necessidade de sua reconstrução. Nessa perspectiva, o mal-estar do sujeito na cultura indica as principais fontes de infelicidade para o homem: o poder superior da natureza, a fragilidade de nossos corpos e a inadequação quanto às regras, Estado e sociedade.

Portanto, a existência do mal-estar exige do sujeito um trabalho psíquico contínuo, fundamental no incentivo às identificações e à construção permanente de ideais. A impotência do sujeito indica a presença de uma renúncia pulsional, efeito da identificação imaginária com a instituição em que trabalha, que é abarcada por um

desencantamento quanto aos ideais modernos, que produz no sujeito algo como uma tendência a desistir do polo desejante, devido à identificação com esses ideais perdidos.

A consequência, ao que tudo indica, parece conviver na dificuldade da reconstrução de novos ideais sociais, capazes de aglutinar os sujeitos em torno de um projeto comum, isto é, se há algumas décadas atrás, o trabalho na educação congregava uma série de expectativas favoráveis, no que diz respeito à realização do bem comum, hoje, revela certo fracasso nessa direção.

Nesse sentido, o mal-estar da sociedade pós-moderna compreende questões que são externas ao indivíduo, que envolvem aspectos culturais, religiosos, sociais, econômicos, políticos e científicos. Esses fatores conceberam tal crise nos ideais da modernidade, que trouxe como herança a renúncia do desejo do sujeito, demonstrando sua fragilidade e seu desamparo.

Entende-se que há em tais elementos, não um, mas diversos mal-estares, e o trabalho do professor possui relação direta com eles, sendo necessário haver a compreensão de que a existência do mal-estar na docência se deu em decorrência do mal-estar na cultura e na civilização.

Isso, por si só, já diferencia o mal-estar docente, conforme Lobato (2004), de um mal-estar qualquer, e apontaria para o caráter irreduzível e intransponível aos quais todos nós, os civilizados, estaríamos subordinados. Ainda que possamos senti-lo e nomeá-lo, o mal-estar se exprime como uma questão de não saber absoluto, incomodando a todos, inclusive aos que tentam teorizá-lo. O mal-estar docente é, então, um conceito que pretende traduzir os efeitos negativos que afetam a personalidade do professor, em decorrência do resultado das condições em que realiza o seu trabalho. Ele pode manifestar-se em diversos graus, partindo de uma insatisfação profissional e chegando a estados depressivos (Esteve e Fracchia, 1995).

Para Esteve e Fracchia (1988), o mal-estar docente nomeia os sentimentos de desmoralização, de desmotivação ou de desencanto que emergem no professor, devido às vicissitudes do processo de reconstrução identitária em que a emergência da mudança, como finalidade da educação, irreversivelmente, os colocou.

Para Lobato (2004), os elementos acima citados podem ser traduzidos em forma de culpa pelo sujeito, isto é, o mal-estar pode se manifestar de forma involuntária, sendo necessário observar o produto de seus efeitos. Tais resultados podem ser perceptíveis

nos aspectos sociológicos e nas relações, como também na perspectiva psicológica, que pode confirmar a vivência do mal-estar.

O problema do mal-estar docente deve ser visto de forma singular, não pode ser entendido somente como um problema biológico, nem apenas psicológico, ou tão somente de ordem sociológica. Vê-se o mal-estar docente como um sofrimento psíquico "com sintomas psíquicos, que apontam para o desconforto subjetivo e singular do sujeito, no exercício do seu *métier*", conforme Aguiar e Almeida (2008).

O conceito construído é o de que o mal-estar docente é uma descrição dos sentimentos do profissional professor na contemporaneidade, que pode ser evidenciado através da manifestação das dificuldades ou impossibilidades do profissional do magistério de lidar com os problemas presentes na escola (Aranda, 2007).

A manifestação do mal-estar docente é conhecida através de relatos de sentimentos de angústia, desconforto e impotência, resultantes da tensão nas relações estabelecidas, e mediante a necessidade de intervenção do professor, em situações que se colocam no cotidiano de sua prática. De acordo com Esteves (1999), são os efeitos de caráter negativo que afetam a personalidade do professor, resultado das condições psicológicas e sociais em que exerce a docência.

Acrescenta-se a esses, outros sintomas, tanto de ordem física quanto psíquica, manifestados quando se trata do mal-estar docente, tais como úlceras, insônia, tensão muscular, doenças cardiovasculares, afecções de laringe e pregas vocais, problemas de coluna, dentre outros, no que diz respeito a problemas físicos, e sintomas psicológicos como ansiedade e depressão, até chegar a graves comprometimentos da saúde mental. Tais ocorrências são resultantes de dificuldades no gerenciamento dos fatores que provocam esse mal-estar.

Portela (2018) nos diz que o problema das patologias descritas tem sido comumente diagnosticado como Síndrome de *Burnout*, Síndrome da desistência, ou ainda, do Esgotamento, e costuma afetar pessoas que trabalham nas profissões em que o nível de interação é mais acentuado. Entre as causas das queixas dos professores estão: excesso de trabalho, esforço excessivo e desempenho de funções para além das quais foi designado.

Há ainda, a desilusão, ao perceber que o trabalho não era o que se esperava; decepção com superiores, colegas e o ambiente de trabalho. Destaca-se ainda o nível elevado de expectativa e cobrança no que tange o próprio desempenho, em oposição ao

idealizado, ou ao manifestado por um ideal da sociedade, como a maior dentre essas causas.

Dados de uma pesquisa publicada por Codo (1999), realizada pelo Laboratório de Psicologia do Trabalho da Universidade de Brasília, por solicitação da Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, indicam que 48% dos docentes brasileiros apresentam sintomas da Síndrome de *Burnout*.

Murta (2002) acrescenta que *Burnout* é uma espécie de labor crônico, expressão do sofrimento psíquico e da deterioração afetiva da pessoa, que prejudica sua relação com o trabalho, com as instituições ou organizações e com as pessoas. O professor adoece em seu ambiente de trabalho, misturando sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional, ao conceber o exercício do magistério como lugar de sofrimento.

Mas, o sofrimento psíquico do professor não pode ser entendido como sendo um fenômeno somente de ordem biológica, pois há imensa carga de ordem psíquica, subjetiva e relacional, conforme ressaltam Aguiar e Almeida (2008), pois o mal-estar docente comparece pelo não dito, pela palavra não anunciada, por performances que traduzem a fragilidade psíquica do professor e que são evidenciadas por meio das doenças psicossomáticas.

O sofrimento, diz Dejours (1994), acontece por que, não encontrando possibilidade de descarga da energia pulsional acumulada, ocorre o sentimento de desprazer e tensão. Essa energia fixa-se no corpo, num processo de somatização da carga psíquica, podendo desencadear graves perturbações. Se não houver, no modo de organização do trabalho, oportunidades imediatas de descarga da energia pulsional, produzem-se as patologias.

O TRABALHO DOCENTE, O MAL-ESTAR E A SÍNDROME DE *BURNOUT*

O recorte psicanalítico deste trabalho direcionou o olhar para a compreensão do sujeito, trabalho, mal-estar e problemas psíquicos, como a Síndrome de *Burnout*. Tal abordagem parte do sentimento de desamparo que se inicia quando o homem se percebe como ser dividido, sente-se numa situação de desamparo, deixa de ser o “senhor de sua própria casa”, pois não tem pleno controle de todos os seus afetos, medos, desejos, impulsos, sentimentos e certezas. Sua mente tem uma imensa porção não consciente, sobre a qual ele não tem domínio.

A divisão do psíquico em consciente e inconsciente constitui a premissa fundamental da psicanálise. Freud, ao criar a psicanálise, verificou que existem processos que estão além da percepção da “nossa consciência” e que, assim sendo, não é possível mesmo haver domínio total e soberania, nem mesmo sobre si.

É com base nesta premissa, que diversos processos patológicos como histerias, neuroses, psicoses e outros fenômenos cotidianos, como atos falhos, esquecimentos e sonhos são compreendidos e explicados no contexto da ciência psicanalítica. Da mesma forma, entende-se que é por meio dela que se pode compreender e explicar o fenômeno do mal-estar e como ele se manifesta no trabalho docente. De modo semelhante, a patologia denominada Síndrome de *Burnout* configura-se no sujeito psíquico, de forma consciente e inconsciente.

O mal-estar, apesar da descrição dos sintomas psíquicos e físicos visivelmente descritos nos estudos, não está isento da análise subjetiva, na forma como cada sujeito interpreta essa realidade e interage com ela. Não se pode negligenciar que o que é sofrimento para alguns docentes, pode ser equilíbrio e felicidade para outros. Eis aí um paradoxo.

Dejours (1994) realizou estudo sobre a loucura, analisando patologias atribuídas ao processo laboral, e investigou, a partir da organização e do trabalho, relações existentes entre este, o prazer e o sofrimento. Para Dejours existe um paradoxo psíquico do trabalho: o que é para uns, fonte de equilíbrio, é para outros, causa de fadiga e sofrimento. Logo, atribuir tão somente ao mal-estar da civilização todos os problemas relativos ao trabalho, caracteriza de forma reducionista o sentido da compreensão do sujeito psíquico.

A análise detalhada de algumas pesquisas publicadas sobre o mal-estar dos professores, além de focarem sintomas do sofrimento psíquico, chamam atenção para a questão da relação entre o eu e o outro. Não se trata de uma visão pessimista à luz da discussão narcisista apenas, amplamente discutida por Freud na sua obra “O mal-estar na civilização”. Nos resultados das pesquisas sobre a temática relacionada, é possível fazer a leitura desses apelos e desejos narcísicos do eu, principalmente quando o outro aparece como um obstáculo. E é a partir desse espírito que encontramos espaço para a ampliação das possibilidades de análise do tema ao qual nos propomos.

Corroborando com essa linha de raciocínio, Aranda (2007) afirma que os principais fatores de mal-estar docente podem advir de uma parte ou do conjunto de

relações, por meio do necessário contato com o aluno, com a comunidade escolar, com colegas, com equipe diretiva. Nessas relações a figura do outro sempre aparece como obstáculo e como causador do sofrimento do professor.

O sentimento de solidão descrito pelos professores ao lidarem com os problemas do cotidiano escolar, e apontado como gerador do mal-estar docente, apresenta-se como um “incômodo sentimento difuso, que gera um ciclo degenerativo da eficácia docente.” Por ser um fenômeno situado para além do indivíduo nas relações que se estabelecem na escola e na sociedade, é possível referir-se a esse sentimento, conforme já mencionado, não como um mal-estar, mas como um conjunto de mal-estares.

O termo mal-estares, no plural, talvez seja a utilização mais assertiva para a compreensão do sofrimento psíquico do professor. Lopes (2010) traz essa visão a partir de vários aspectos: O mal-estar enquanto adoecimento psicológico, decorrente da situação de trabalho; o mal-estar enquanto gestão malsucedida, diante dos problemas que o professor detecta no cotidiano da escola e os insuficientes recursos disponíveis para lhes fazer frente; o mal-estar como discrepância entre o que se gostaria de ser e o que realmente se é, além de outros já descritos.

Mais uma vez reforça-se a tese da contradição existente entre o trabalho docente como protagonista do mal-estar dos professores. O que geralmente se observa nos estudos sobre o tema é a questão do sentimento de desamparo nas situações que envolvem a relação de convivência. O desamparo anuncia a dependência irremediável entre o eu e o outro.

Assim sendo, o encontro com a alteridade mostrará sua face. Isto porque o Eu anseia reduzir o outro a si mesmo, para satisfazer seu desejo de poder. Mas a irreduzibilidade é a marca da alteridade, o que produz um sofrimento sem saída no interior da relação, pois o sujeito não pode prescindir deste encontro. O encontro com o outro é um destino inexorável para o eu (Moreira, 2005).

Birman (2006) afirma que o mal-estar na modernidade se condensou em torno da experiência psíquica do desamparo. A presença trágica do experimento da individualidade moderna e os destinos, muitas vezes assustadores, construídos pelas subjetividades para lidar com o desamparo, conduziram os sujeitos, ao narcisismo, à crueldade e à destruição.

Assim, a sujeição não deixa de aparecer como um sentimento de impotência do professor em relação ao outro. Sujeitar-se ao que para ele apresenta-se como excesso de

idealização, pressões e cobranças, pode levar o docente ao mal-estar, por não conseguir gerenciar as contradições, e não percebem que passam a atribuir ao trabalho docente todo mal-estar sentido, e toda a causa do sofrimento psíquico.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno do adoecimento do professor no exercício do trabalho docente ainda é bastante negligenciado pelos próprios pares e também pelos atores governamentais.

O mal-estar vivenciado pelos profissionais do magistério é, a princípio, o mesmo experienciado por todos os indivíduos, diante dos dilemas do mundo civilizado. Na perspectiva da psicanálise, é considerado fenômeno inerente à sociedade, é cultural, no sentido antropológico do termo, fato que desmonta a afirmativa de que o trabalho do magistério seja o causador exclusivo do sofrimento psíquico do professor.

Sujeitar-se a normas, leis e a tudo que limita, representa para o homem a contenção da força da pulsão de morte, reprimida no âmbito social como forma de garantia da civilidade. Não há um meio de conter o mal-estar inerente à própria condição de existir e estar no mundo, ou anular a dor da dívida simbólica e eterna na convivência com o outro. Uma alternativa é aprender a conviver e entender que, apesar da angústia, que teima em se manifestar, o homem é um ser gregário, de natureza interdependente.

O magistério, com isso, deixa de ser visto como o único causador do mal-estar docente, por que, por mais que o ser humano tenha consciência da necessidade do trabalho, raramente o vê como uma satisfação. Mas é necessário considerar que a relação com o trabalho é subjetiva, podendo ser fonte de sofrimento ou de prazer, o que vai depender da forma como o sujeito se relaciona com ele, com o meio e com as pessoas.

Eis aí o paradoxo inexorável, pois, se o trabalho é causador de mal-estar, a falta dele gera maior sofrimento, por ampliar a sensação de desamparo. O trabalho aparece como um meio para garantir a subsistência. O ser sujeita-se à situação, embora demonstre sofrimento diante do emprego, das relações de trabalho e da necessidade de se relacionar. Assim, o sujeito narcisista, ao ter seus desejos frustrados, percebe sua situação de desamparo e de dependência do convívio social.

Não obstante, atribui ao outro, nesse caso, ao trabalho, o fator preponderante do seu mal-estar, vivenciando-o como obstáculo intransponível, que o impede de agir como o selvagem que foi, antes de habitar o mundo civilizado.

O mal-estar docente, quer seja de natureza psíquica ou física, não pode ser negligenciado, pois é real. Contudo, há que se observar o fenômeno da somatização de dores e doenças, sobretudo quando esse quadro emocional e psíquico pode ser diagnosticado como Síndrome de *Burnout*.

Dessa forma, os sintomas que levam à patologização do mal-estar do professor, nem sempre podem ter relação direta e exclusiva com o trabalho do magistério.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia Rolando; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008.

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do trabalho**. São Paulo: Expressão Popular, 2004.

ARANDA, Silvana Maria. **Um olhar implicado sobre o mal-estar docente**. UFRS, RS, 2007. (Tese de Doutorado). Disponível em: <https://lume.ufrgs.br/handle/10183/17311>. Acesso em: 15, nov. 2021.

BIRMAN, Joel. **Arquivos do mal-estar e da resistência**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 2006, 418 p.

BIRMAN, Joel. **Dor e sofrimento na contemporaneidade**: sobre o sujeito na modernidade. *Trieb*, v. 5, Rio de Janeiro: Sociedade Brasileira de Psicanálise do Rio de Janeiro, 2006.

CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. **O que é Burnout?** In: CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes / Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1990.

DEJOURS, Christophe. **A loucura do trabalho: estudo de psicopatologia do trabalho**. São Paulo, Cortez – Oboré, 1992.

DEJOURS, Christophe e ABDOUCHELI, Elisabeth. **Desejo ou motivação? A interrogação psicanalítica do trabalho.** In: DEJOURS, Christophe, ABDOUCHELI, Elisabeth e JAYET, Christian. *Psicodinâmica do trabalho: contribuições da escola Dejouriana à análise da relação prazer, sofrimento e trabalho.* São Paulo, Atlas, 1994.

ESTEVE, José Manuel *et al.* **Las situaciones de ansiedad y la formación inicial y permanente del profesorado: la realidad española.** In: Esteve, José Manuel, *Profesores en conflicto* (pp. 223-234). Madrid: Narcea, 1984.

ESTEVE, José Manuel; FRACCHIA, Alice. **Le malaise des enseignants.** *Revue Française de Pédagogie*, 1988.

ESTEVE, José Manuel. **Mudanças Sociais e função docente.** In: NÓVOA, António (Org.). **Profissão Professor.** Lisboa, Porto Editora, 1995.

ESTEVE, José Manuel. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, SP, EDUSC, 1999.

FREUD, Sigmund. **Análise terminável e interminável.** In: S. Freud, *Edição Standard brasileira das obras psicológicas completas de Sigmund Freud*, Vol. 23, pp. 247-287. Trabalho original publicado em 1937, Rio de Janeiro: Imago, 1975.

FREUD, Sigmund. **Reflexões para os tempos de guerra e morte.** In: **A história do movimento psicanalítico, artigos sobre metapsicologia e outros trabalhos.** Edição Standard Brasileira das Obras Psicológicas Completas de Sigmund Freud, Vol. XIV, pp. 311-326. Texto original publicado em 1915. Rio de Janeiro: Imago, 1976.

FREUD, Sigmund. **Um caso de paranoia descrito de forma autobiográfica (Caso Schreber),** em *Obras Completas - original publicado em 1910.* Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos.** *Trabalhos originais publicados em 1927, 1930.* *Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira; traduzido do alemão por Jayme Salomão.* Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FREUD, Sigmund. **Luto e melancolia.** Texto originalmente publicado em 1917. Editora Cosac Naify, 2014.

LAVILLE, Claudine Blanchard. **Os professores - entre o sofrimento psíquico e o sofrimento.** Loyola. São Paulo, 2005.

LEGNANI, Viviane Neves; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte. *A Idealização do Ato Educativo: efeitos no fracasso escolar das crianças das camadas populares.* *Estilos da Clínica. Revista sobre a infância com problemas.* Vol. V, n. 8, 1º semestre, 2006.

LEITE, Sonia. *Das relações sujeito-instituição: uma leitura psicanalítica.* **Revista Mal-Estar e Subjetividade**, v.2, n.2, Fortaleza, 2002.

LOBATO, Ângela. **O mal-estar e a sublimação**. In: O mal-estar na civilização, hoje. Percorso Psicanalítico de Brasília. Terceira Jornada de Trabalhos. Brasília, 2004.

LOPES, Amélia. **Painel: Motivação e Mal-estar Docente**. IV Colóquio de Ciências da Educação "Os professores: identidades (re) construídas" - Área das Ciências da Educação da Universidade Lusófona de Humanidades e Tecnologias, 2010.

LUKÁCS, Georg. **Ontologia do ser social: os princípios ontológicos fundamentais de Marx**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. São Paulo: Livraria Editora Ciências Humanas, 1979.

MOREIRA, Jacqueline de Oliveira. A alteridade no enlaçamento social: uma leitura sobre o texto freudiano "O mal-estar na civilização". **Revista Estudos de Psicologia**, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/epsic/a/SkZrvYm5kDQr3yd4QtHYcTm/?lang=pt> Acesso: 15, nov. 2021.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **A análise do fenômeno do "mal-estar docente" a partir da categoria da contradição, 2009**. Disponível em: <https://arquivo.sepq.org.br/II-SIPEQ/Anais/pdf/poster4/02.pdf>. Acesso em: 03, nov. 2021.

OLIVEIRA, Eloiza da Silva Gomes de. **O "mal-estar docente" como fenômeno da modernidade: os professores no país das maravilhas**. *Ciência Cognitiva*, 7, 27-41, 2006. Disponível em: <http://www.cienciasecognicao.org> Acessado em: 14, nov. 2021.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **As representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente**. (Tese de Doutorado). Programa de Pós-Graduação em Educação da Faculdade de Educação Universidade de Brasília, 2018. 293p.

TRIVIÑOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais: a pesquisa qualitativa em educação**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Métodos de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2005.

Capítulo 2

A SÍNDROME DE BURNOUT E A SUBJETIVIDADE: A (RE) CONSTRUÇÃO DE SENTIDOS DA PROFISSÃO DOCENTE PELO SUJEITO-PROFESSOR

INTRODUÇÃO

Estudos apontam que das patologias geradoras do mal-estar docente, a Síndrome de *Burnout* apresenta-se como uma das principais responsáveis por afastamentos de professores das atividades laborais. Por conseguinte, o presente estudo tem como objetivo buscar uma relação entre sujeito, subjetividade e meio social, como forma de iluminar uma melhor compreensão para o fenômeno do sofrimento psíquico.

A Síndrome de *Burnout*, também conhecida como síndrome do esgotamento físico, costuma afetar pessoas que trabalham em profissões que requerem contato direto com o público. As causas mais comumente relatadas do transtorno costumam ser mais alegadamente, o excesso de atividades, o esforço excessivo e a desilusão por expectativas frustradas no trabalho, que desencadeiam sintomas de apatia, despersonalização, depressão e síndrome do pânico, entre outras (Codo, 1999, Aguiar e Almeida, 2008; Portela, 2011; Portela, 2018).

É pertinente buscar novas concepções sobre tema tão discutível e ainda dúbio, frente à complexidade que envolve o distúrbio, pois o professor adocece em seu ambiente de trabalho quando mistura sua história pessoal com acontecimentos da vida profissional, passando a conceber o exercício do magistério como lugar de sofrimento, sentimento que não pode ser entendido como fenômeno de ordem tão somente biológica, mas também e, sobretudo, de ordem psíquica, subjetiva e relacional (Aguiar e Almeida, 2008; Portela, 2018).

Corroborando a assertiva, Aguiar e Almeida (2008) afirmam que o problema do adoecimento do professor não pode ser visto como biológico apenas, nem apenas psicológico ou tão somente de aspecto sociológico. O mal-estar docente deve ser visto como “um sintoma psíquico que aponta o desconforto subjetivo e singular do sujeito, no exercício do seu *métier*”, mas vai muito além das configurações subjetivas.

Em artigos publicados anteriormente apresentou-se o problema do mal-estar docente subsidiado pelo aporte psicanalítico, o que nos permitiu realizar esclarecedor exercício no sentido de compreender o adoecimento do professor na perspectiva da dimensão da psicanálise, compreendendo as dimensões preocupantes do sofrimento psíquico pelo qual o profissional docente vem passando e que acaba, na maioria das vezes, por retirar-lhe da profissão (Portela, 2011).

Compreende-se que a subjetividade deve ser estudada dentro do contexto do adoecimento e do processo de despersonalização do docente em sofrimento psíquico ligado ao exercício da profissão e que é possível compreender os elementos da subjetividade e as possibilidades de (re) configurações subjetivas pelo sujeito.

Por conseguinte, dentro desse fértil campo de discussão, optamos por dialogar com a Teoria da Subjetividade sob a perspectiva dialética, dentro de um enfoque histórico-cultural que contempla as diferentes perspectivas da Psicologia contemporânea e constituem conjecturas basilares as quais nos ancoramos para um diálogo que enseja uma transposição para a (re) construção de sentidos da profissão docente pelo “Sujeito-Professor”.

Quanto à metodologia, optamos pela perspectiva indutiva, que tem como característica a utilização da estrutura de pensamento lógico, que possibilita examinar a validade de informações já existentes (Triviños, 1987).

Não há a pretensão de explicar exhaustivamente o objeto investigado e, para a consecução desta proposta, adotou-se abordagem exploratório-descritiva, que tem como desígnio tornar um assunto mais explícito; ao passo que a perspectiva descritiva apresenta o fenômeno investigado, descrevendo uma realidade de forma imparcial. O objeto ora proposto está centrado em fontes bibliográficas trabalhadas sob uma abordagem qualitativa (Triviños, 1987; Gil, 1999; Cervo e Bervian, 2002).

DESENVOLVIMENTO: APORTE TEÓRICO

Na segunda metade do século XIX e início do XX, a subjetividade, processo pelo qual algo se torna constitutivo e pertencente ao indivíduo de modo singular, foi relegada a uma espécie de limbo pela visão positivista, que passou a limitar a experiência humana ao mundo dos fatos. Ao longo desse processo histórico, Motta e Urt (2009) destacam que viu-se desenvolver a necessidade de uma nova concepção de sujeito e novas complexidades, surgindo a necessidade de novos modelos científicos e metodológicos para estudá-las.

A ruptura, por parte da Psicologia, com o modelo positivista, elevou a subjetividade a categorias complexas e interdependentes. Nesse sentido, a Psicologia histórico-cultural de base *vygotskyana* passa a considerar as atividades humanas como “socialmente enraizadas e historicamente desenvolvidas”, constituintes fundamentais da Psicologia Social.

A Teoria da Subjetividade representa hoje uma alternativa de superação de quaisquer reducionismos na Psicologia. Este enfoque mantém um forte compromisso ontológico no sentido de compreender a psique como produção histórico-cultural. González Rey (2003) define subjetividade como um sistema complexo que tem dois espaços de constituição permanente e inter-relacionais: o individual e o social, que se constituem de forma recíproca, constituídos um pelo outro, sem que se esgotem numa relação de causa e efeito, pois são sistemas recursivos. A subjetividade não é uma categoria mentalista, mas uma compreensão sistêmica do psiquismo humano.

Para Martínez (2005), a subjetividade enquanto teoria refere-se “a uma representação da psique, que na perspectiva histórico-cultural avança na sua compreensão como realidade complexa irreduzível a outras formas do real”.

Já o conceito de sujeito gerou outros desdobramentos teóricos, advindos, inclusive, da teoria Marxista. Foi o marxismo quem estimulou o pensamento sobre a pessoa humana, nas formas como efetiva suas relações, por meio de suas atividades e ações, em meio a condições históricas e sociais, na vertente histórico-materialista. Segundo Rey (2005), a psicologia apreendeu que o sujeito concreto, feito de histórias sociais, nasceu em berço marxista, mantinha relação de proximidade entre as atividades psíquica e material (González Rey, 2005).

Ao introduzir a categoria de subjetividade social, Gonzáles (2005) tinha a intenção de irromper com a antiga ideia de que a subjetividade é um fenômeno individual e tratá-la como um sistema complexo e determinado, de formato simultâneo, no nível social e individual, isto é, não agregada somente às experiências atuais de um sujeito ou instância social, mas à forma em que uma experiência atual ganha sentido e significação, dentro da constituição subjetiva da história do agente de significação, que pode ser tanto social como individual.

Embora esse pensamento esteja muito presente na Teoria da Subjetividade de González Rey, foi possível encontrar nas obras de Le Moigne e Morin (2000) correlações entre a subjetividade e a Teoria dos Sistemas Complexos, no que tange às noções monolíticas de objeto. Le Moigne e Morin apontam que o objeto não é visto como unidade essencial, pois é simultaneamente uno e múltiplo, e promove integrações e conflitos entre dimensões opostas na tradição da psicologia tradicional.

Deste modo, Neubern (2005) considera que alguns pontos podem surgir dessas articulações, sendo um deles a possibilidade de incluir o contraditório que possibilitaria a compreensão dos processos e as rupturas humanas, que traria uma possibilidade de abordar a diversidade de problemas contidos no sujeito cotidiano. Portanto, pode-se imaginar os processos subjetivos, em meio às múltiplas dimensões opostas que os constituem e são por elas constituídos, como histórico-atual, como a determinação do livre-arbítrio; autonomia-dependência; individual-social, externo-interno, dentre inúmeras outras sem que isso implique a produção de um conhecimento pouco confiável.

Cabe ressaltar, que a conjectura não visa substancializar e universalizar a contradição como um conteúdo psíquico, mas sim como uma forma de criar condições de diálogo com tal complexidade que as contradições se constituam como momentos integrantes, não elementos de disfunção ou de patologias. Estão incluídas nesse conjunto as contradições oriundas do contexto histórico e existencial dos sujeitos, vistos e dialogados numa perspectiva sistêmica. Isso permitirá estabelecer um diálogo com as diversidades de movimentos e de expressões desse sujeito, cuja infinidade de potencialidades e diversidades de processos inculcará a marca da incompletude, que caracteriza a dinâmica própria da existência do sujeito (González Rey, 1999).

O modelo intelectual linear e a lógica do «ou/ou», que praticamente eliminam a complementaridade e a diversidade, podem coexistir com um modelo mental integrador

e a lógica inclusiva do «e/e». Ambos são necessários e úteis, consoantes as circunstâncias e os problemas com que se depara, nos diversos contextos nos quais estamos inseridos por meio de uma relação dialética. Segundo Tacca (2009) este diálogo é articulado e desenvolvido a partir de conteúdos subjetivos do indivíduo com o social e vice-versa, pois se encontra inserido numa sociedade produzida histórica e culturalmente.

Para Tacca (2009), falar de subjetividade é discorrer sobre pessoas que estão em convivência; é, pois, discorrer a respeito de seus relacionamentos nos diversos espaços relacionais, ou seja, é elucubrar sobre o ser humano e compreender a nossa própria existência, a nossa experiência cotidiana e situacional da própria vida.

González Rey (1999), afirma que a subjetividade é entendida como uma realidade do ser humano; como um sistema de significações e sentidos constituídos nas relações que o sujeito, nos mais variados estágios do desenvolvimento, estabelece no seu contexto social, como um sujeito concreto, histórico, que tem vontade e age de forma consciente. Do mesmo modo, a subjetividade é a organização dos processos de sentido e de significação que aparecem e se organizam de diferentes formas e em diferentes níveis no sujeito e na personalidade, assim como nos diferentes espaços sociais em que o sujeito atua e nos quais se institui enquanto sujeito (Rey, 1999).

Para Castoriadis (1988), o mundo histórico é o mundo do fazer humano. De acordo com o autor, esse fazer humano tem um caráter dinâmico e, portanto, de alteração permanente da sociedade, que é possibilitado pelo social histórico, que ele denomina de coletivo anônimo, pois relaciona sociedades e os indivíduos. Sendo assim, o social histórico abrange o que já existiu e o que existirá. Para ele, o social histórico é instituído, solidificado na sociedade, e também é instituinte, representado por aquilo que é novo, que se cria.

Dentro dessa vertente histórico-cultural, em que toda sociedade é inserida num contexto histórico instituído e instituinte, que se constrói e reconstrói de forma dinâmica, cheio de significados é que ousamos penetrar. Tacca (2009) afirma que a teoria histórico-cultural se fundamenta nos princípios do materialismo dialético com Vygotsky (1896-1934), que busca elucidar a constituição histórico-cultural do desenvolvimento do sujeito no processo de apropriação da cultura, mediante a comunicação com outras pessoas.

O conceito de sentido foi introduzido por Vygotsky na psicologia histórico-cultural, com a descentração da metáfora naturalista-individualista que levou ao predomínio de uma metáfora linguístico-sociológica, inaugurando a nova ordem de processos que caracterizava a produção subjetiva. “Isso faz desvanecer a dicotomia objetivo-subjetivo, que era inseparável da dicotomia interno-externo. A subjetividade não é oposta ao objetivo, é uma qualidade da objetividade nos sistemas humanos produzidos culturalmente” (González Rey, 2012).

Na concepção de Guattari e Rolnik, (1996) a subjetividade é um processo de produção composto por múltiplos componentes. Esses componentes são expressos pelos diferentes modos de percepção que permitem ao ser humano compreender a heterogeneidade de informações atuais no contexto social. A partir dessa compreensão, o sujeito inicia o processo de singularização de conceitos, valores, e sentidos, que são elementos representativos das emocionalidades construídas e manifestadas nesses encontros com o social.

Entende-se que essa produção de subjetividades assume caráter provisório, podendo sofrer modificações nos contextos e nas trocas intersubjetivas, pois nessa interação o sujeito ao mesmo tempo em que recebe os elementos de subjetivação em circulação, também os produz, estabelecendo assim um processo de troca, de construções múltiplas, coletivas, dinâmicas e atuais, que são construídas e reconstruídas no convívio social.

Conforme González Rey (2012), a cultura não é uma adaptação à realidade objetiva que se proclama nela, e sim, “uma produção humana sobre essa realidade, desenvolvida não como expressão direta de atributos objetivos a ela, e sim, pela forma como o homem e a sociedade produziram sentidos subjetivos, diferenciados diante dela a partir de suas histórias”. Rey acrescenta que a subjetividade é intrínseca das necessidades que ela gera no curso de suas histórias e, portanto, em nível subjetivo. O autor ressalta a impossibilidade da existência de um reflexo objetivo que de algum modo não esteja conectado às necessidades do sistema que reflete, necessidades essas que se expressam, tanto em sujeitos concretos como nos espaços em que são estabelecidas as relações sociais.

Na concepção de Guattari e Rolnik (1996), a subjetividade não alude uma posse, mas uma produção contínua que acontece a partir da convivência com o outro. No entendimento desses autores o outro pode ser compreendido como o outro social, mas

também como a natureza, os acontecimentos, as invenções, enfim, aquilo que produz efeitos nos corpos e nas maneiras de viver. Esses efeitos circulam por meio de múltiplos componentes de subjetividades que ocorrem no campo social. Guattari e Rolnik reforçam que a “subjetividade é essencialmente fabricada e modelada no registro do social.”

A subjetividade é um sistema em processo permanente de construção, mas com modos de organização difíceis de descrever. ‘Isso foi corretamente expressado pela representação que Freud fez sobre a psique, quando afirma que “a subjetividade é da ordem do constituído, mas representa uma forma de constituição que, por sua vez, é permanentemente reconstituída pelas ações dos sujeitos dentro dos diversos cenários sociais que atuam” (González Rey, 2012).

Para González Rey (2012), a subjetividade representa uma condição macroteórica para a construção do pensamento psicológico. Para ele, é uma teoria basilar e geral que colabora na produção do sentido em todas as construções dentro da delimitação teórica que norteia esse processo construtivo. Sendo assim, a subjetividade, representa uma teoria geral sobre a psique, que admite a articulação dos diferentes campos da Psicologia aplicada, até agora fragmentada e dispersa por construções teóricas parciais, passando a contemplar aspectos da complexidade. Isso demonstra que “há a capacidade de progresso naquilo que é diferente no conhecimento de um sistema complexo, que tem diferentes cenários, e que se expressa em todos os contextos de atividade humana” (González Rey, 2012).

Ao estudar os elementos subjetivos envolvidos no diagnóstico de sofrimento psíquico do professor, denominado de mal-estar ou Síndrome de *Burnout*, nos deparamos com processos que caracterizam o funcionamento da psique humana e é necessário incorporar esse atributo ao social, observando a subjetividade como sujeito-professor nas interfaces da profissão docente. Ao propor esse diálogo com os autores, entendemos que é uma abordagem complexa, que contempla a expressão de processos sociais dominantes nesse espaço em que são construídos e reconstruídos os sentidos, que nos permite considerar a especificidade do mal-estar docente como elemento subjetivo imbricado por processos sociais.

Freud (1997) considera que a civilização implica um autogerenciamento que permite ao indivíduo a convivência com os outros. Para ele os dispositivos reguladores das relações humanas é o que nos diferencia dos nossos antepassados animais. Essa

regulação constitui condição para a existência de vínculos entre os homens. No entanto, o cenário dessa civilização suscita satisfação ou mal-estar, pelo reconhecimento de si como sujeito e pela necessária identificação (ou não) com o outro.

O mal-estar docente se situa na consciência subjetiva do professor, através de constituintes que a teoria psicanalítica considera presentes na constituição do aparelho psíquico, como o superego, considerado a consciência da lei externa, que se configura como o princípio de realidade; o ego, responsável pela mediação entre os mundos externo e interno e que, ao não dar conta da insatisfação ou frustração gerada na relação com o mundo e com o outro, pode desencadear mal-estar ou patologias; e o id, considerado por Freud como o mundo instintivo das pulsões, mediadas pelo ego e reprimidas pelo superego (Freud, 1997).

Para Freud, é sim por meio da cultura que o homem se constitui enquanto humano, levando o ex-selvagem à noção de si (sujeito) e do outro (objeto). Nasce o desejo em substituição das pulsões instintivas, e seus objetos, como a felicidade, o amor, a tristeza, a frustração, a doença, a saúde, que devem ser capazes de conter a agressividade, e então inventa a culpa, que gera doenças na alma e no corpo; destrói, constrói, desconstrói e reconstrói, dando algum sentido à vida, já que dela passa a ter consciência.

Na obra “O Mal-estar da Civilização” (1997), Freud afirma que o passivo do processo civilizatório é o sofrimento do dar-se conta dos sentimentos, sem dar conta fundamentalmente de todos eles, e, conforme a intensidade e frequência do mal-estar, gerado por sentimentos como ansiedade, angústia, desprazer, sofrimento, depressão e outros estados psíquicos comuns, passa-se a desenvolver sintomas psicopatológicos.

Freud ressalta que a energia investida pelo ego para a satisfação de seus desejos, ao encontrar a apreensão do mundo externo, é reinvestida na busca de medidas anódinas, como o uso de medicamentos, e construções de subterfúgios auxiliares, tais como alimentar o desencanto do mundo por meio da religião, por exemplo. Ou ainda, a busca de satisfações substitutivas, como a sublimação oferecida pela arte, o uso de substâncias tóxicas (e/ou medicamentos), na tentativa de encontrar prazer e fugir do mal-estar provocado pela realidade vivida (Freud, 1997).

Face a essa realidade, os docentes foram historicamente se constituindo, entre a percepção da sua realidade pessoal e profissional, e as contradições entre realidade e legalidade; objetividade e subjetividade. Diante desse cenário historicamente caótico, os

docentes foram se despersonalizando, adoecendo, abandonando as salas de aula, num processo histórico que gerou na categoria uma aparente falta de sentido para com a profissão docente.

Contudo, é possível a (re) construção de sentidos sobre a profissão, o que pode contribuir para que os docentes produzam ou reconfigurem seus sentidos para sua atividade profissional. Segundo Tacca (2009) “os professores são sujeitos produtores de sentidos subjetivos em seus processos de aprender e de ensinar, nos quais estão integradas suas condições sociais, afetivas, pensamentos e emoções”.

Por conseguinte, a literatura nos aponta que a (re) construção de sentidos no trabalho deve ser uma produção do sujeito. Como juntar essas “peças de sentidos” na profissão docente? Como juntá-las nesse momento concreto em que a realidade aponta o desfalecer de sentidos no magistério?

Para Mansano (2009), essas peças ganham acuidade coletiva e são atualizadas de diferentes formas no cotidiano dos sujeitos, pois “elas podem ser abandonadas, modificadas e reinventadas em um movimento de misturas e conexões que não cessa”. Para ela, os múltiplos componentes de subjetividade espalham-se em direções que percorrem o meio social, dando-lhes movimento.

Reforçando esse argumento, Rey (2012) afirma que o que nos permite sair desse ‘beco sem saída’ é precisamente o conceito de subjetividade, na medida em que a produção de sentido se articula de forma simultânea no sujeito individual e na subjetividade social, em processos contraditórios, em que a produção subjetiva de um nível influi no outro. A ação do sujeito individual é um momento do sentido produzido por qualquer evento ou processo social sobre o sujeito (González Rey, 2012).

Nessa perspectiva, o docente precisa resistir e encontrar motivação para agir, enquanto sujeito individual e assim, simultaneamente, provocar mudanças na subjetividade social.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Na perspectiva psicanalítica é possível entender que o mal-estar docente, ou o sofrimento psíquico do professor, não é algo ligado exclusivamente ao trabalho. Embora alguns estudos mostrem possível relação entre o mal-estar e o exercício da profissão do magistério, existem controvérsias nesse sentido, pois estão imbricados nesse processo

elementos da subjetividade do sujeito constituído dentro de um contexto histórico-social.

Cabe ressaltar que o mal-estar docente é inerente ao mal-estar da sociedade e que a Síndrome de *Burnout* afeta profissionais de outras áreas. No entanto, o referencial construído nesta pesquisa mostra que é possível a (re) construção de sentidos subjetivos pelo profissional docente.

Encontramos alguns caminhos que podem ajudar nesse processo de (re) construção de sentidos para a profissão e para o trabalho do professor. Propõe-se, para tanto, produzir sentidos subjetivos nos processos de aprender e de ensinar. Não se trata de desconsiderar as contradições e as condições materiais, mas, de ressignificá-las dentro de uma concepção de realidade dinâmica e mutável. Não podemos compactuar com a crença de que o magistério é um lugar de sofrimento. É impossível negar o fato de que hoje essa realidade se apresenta como algo concreto na profissão e circula como uma representação social negativa da profissão docente. Mas, para além da questão patológica, somos produtores de sentido e formadores de outros sujeitos que também produzem sentidos.

Como sujeitos que aprendem, ensinam e constroem sentidos, podemos propor mudanças e a escola parece ser o *locus* ideal por excelência, o nosso campo de luta para iniciar o processo de mudança dessa realidade. Não percamos nossa capacidade de produzir sentidos; retomemos, pois, nossa posição política e pedagógica. Afinal, as “contradições são elemento que movem a história e ela é mutável e imparável”.

REFERÊNCIAS

AGUIAR, Rosana Márcia; ALMEIDA, Sandra Francesca Conte de. **Mal-estar na educação: o sofrimento psíquico de professores**. Curitiba: Juruá, 2008

CASTORIADIS, Cornelius. **Encruzilhadas do Labirinto II. Domínios do Homem**. (José Oscar de Almeida Marques, trad.). Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1988.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CODO, Wanderley (Org.). **Educação: carinho e trabalho**. Petrópolis, RJ, Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

CODO, Wanderley e VASQUES-MENEZES, Iône. **O que é Burnout?** In: CODO, Wanderley (Org.). Educação: carinho e trabalho. Petrópolis, RJ, Vozes/Brasília: Confederação Nacional dos Trabalhadores em Educação, Universidade de Brasília, Laboratório de Psicologia do Trabalho, 1999.

ESTEVE, José M. **O mal-estar docente: a sala de aula e a saúde dos professores.** Bauru, Porto Editora, São Paulo, 1995.

FREUD, Sigmund. **O Futuro de uma ilusão, o mal-estar na civilização e outros trabalhos.** Obras psicológicas completas de Sigmund Freud: Edição Standard Brasileira; traduzido do alemão por Jayme Salomão. Rio de Janeiro: Imago, 1997.

FREUD, Sigmund. **Um caso de paranoia descrito de forma autobiográfica.** (Caso Schreber) em Obras Completas (Original publicado em 1910). Madrid: Biblioteca Nueva, 1981.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** São Paulo: Atlas, 1999.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Sujeito e subjetividade: uma aproximação histórico-cultural** (Raquel Souza Lobo Guzzo, trad.). São Paulo: Pioneira Thompson Learning, 2003.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **O social na psicologia e a psicologia social.** Petrópolis, Vozes, 2012.

GONZÁLEZ REY, Fernando. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade: os processos de construção da informação.** São Paulo: Thomson Learning, 2005.

GUATTARI, Félix e ROLNIK Suely. **Micropolítica: cartografias do desejo.** Petrópolis: Vozes, 2005, 1996.

LE MOIGNE, Jean-Louis. **Sobre a modelização da complexidade.** In: MORIN, Edgar; LE MOIGNE, Jean-Louis. A Inteligência da Complexidade. São Paulo: Petrópolis, 2000.

MARTINEZ, Albertina Mitjás. **A Teoria da Subjetividade de GONZÁLEZ REY: uma expressão do paradigma da complexidade na psicologia.** In Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. GONZÁLEZ REY, Fernando (Org.). São Paulo: Thomson Learning, 2005.

MITJÁS MARTINEZ, Albertina, TACCA, Maria Carmem V. R. (Org.). **A complexidade da aprendizagem.** Campinas: São Paulo: Editora Alínea, 2009.

MORAES, Maria Cândida. **Ecologia dos Saberes: complexidade, transdisciplinaridade e educação** – novos fundamentos para iluminar novas práticas educacionais. São Paulo: Antakarana, 2008.

MORIN, Edgar. **A noção de sujeito,** IN SCHNITMAN, D. F. (Org.). Novos Paradigmas, cultura e subjetividade, São Paulo: Artes Médicas, 1996.

MOTTA, Maria Alice e URT, Sônia da Cunha. **Pensando o sujeito**: um diálogo entre Castoriadis e González Rey. Psicologia em Estudo. Maringá, PR, 2009.

MOSCOVICI, Serge. **Representações sociais**: investigações em psicologia social. Rio de Janeiro, Vozes, 2003.

MANSANO, Sonia Regina Vargas Sujeito, subjetividade e modos de subjetivação na contemporaneidade. In: **Revista de Psicologia da UNESP**, São Paulo, 2009.

NEUBERN, Maurício da Silva. **A subjetividade como noção fundamental do novo paradigma**: breve ensaio. In: REY Fernando González (coordenador). Subjetividade, complexidade e pesquisa em psicologia. São Paulo: Pioneira Thomsom Learning, 2005.

PORTELA, Eunice Nóbrega. Adeus, professores. Artigo publicado em 18/02/2011 no **Jornal de Brasília**, Brasília, 2011.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **As representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de Licenciatura da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente**. Tese. (Doutorado em Educação). Universidade de Brasília, Brasília, 2018.

TACCA, Maria Carmem V. R (Org.). **Aprendizagem e trabalho pedagógico**. Campinas: São Paulo: Editora Alínea, 2009.

TACCA, Maria Carmem V. R (Org.). **Processos de aprendizagem e a perspectiva histórico-cultural: concepções e possibilidades em torno do movimento de inclusão**. Trabalho apresentado na IX ANPED. Brasília, 2008.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

Capítulo 3

AS CONTRIBUIÇÕES DA PSICANÁLISE PARA A PESQUISA: O MÉTODO E A METODOLOGIA EM QUESTÃO

INTRODUÇÃO

O presente artigo tem como objetivo apresentar as contribuições da psicanálise para a pesquisa, abordando questões pertinentes quando ao uso do método e da metodologia que comumente é adotado nos estudos psicanalíticos.

Para tanto, partiu-se do pressuposto de que a teoria do método psicanalítico é basilar para sua cientificidade. Dessa maneira, a abrangência desse método pode se tornar fundamento para se pensar a necessidade da compreensão da pesquisa psicanalítica enquanto fundamento teórico e prático, bem como para orientar a escrita de um documento psicanalítico que descreve as especificidades e conhecimentos peculiares da psicanálise, como a experiência transferencial.

Fazer pesquisa não é tarefa fácil, muito menos quando o tema a ser investigado passa pelo aporte psicanalítico. A escolha da metodologia tem sido sempre um caminho árido, e por vezes duvidoso, quanto à sua cientificidade, principalmente quando o pesquisador se depara com questões sobre o caminho que dará a investigação. Diante desse complexo dilema metodológico é possível que advenham as seguintes indagações: essa pesquisa é clínica/empírica ou a pesquisa é científica? Que método é mais adequado para a investigação? Que metodologia poderá ser adotada nessa abordagem? Inicialmente parece que estamos diante de um imbróglio metodológico que pode descaracterizar a cientificidade do estudo.

Costa Filho (1998) ressalta que apesar das oposições praticadas por alguns filósofos e cientistas, a essência da psicanálise é um fenômeno que não se pode denegar. Para ele as teorias psicanalíticas promovem uma revolução nos conceitos

antropológicos, assim como a metapsicologia significa uma nova alternativa dentro da grande revolução, forçando mesmo o positivismo, numa revisão metodológica e epistemológica da ciência do homem.

De acordo com Celes (2006), esses olhares críticos sobre a insuficiência do método de pesquisa privilegiam o aspecto da investigação, adotando a compreensão da psicanálise, como sendo fundamentalmente um procedimento de observação, ainda que insuficientemente planejado e controlado segundo uma metodologia precisa. Por isso, por ser inadequada a observação, a teoria em psicanálise tem um caráter metafórico, teórico e prático.

Na concepção desse mesmo autor a *práxis* e a 'pesquisa' se confundem no trabalho da psicanálise. Se muitos psicanalistas e críticos da psicanálise persistem em apoiar a ideia de que há uma analogia "teoria/aplicação" entre metapsicologia e tratamento da neurose em psicanálise, não se pode fazer a separação entre o trabalho de "pesquisa" e o trabalho de tratamento da neurose, pois ambas são complementares.

Toda a construção da psicanálise que Freud desenvolveu é a comprovação de que não há, no trabalho de psicanálise, uma dupla atitude: uma que serviria à pesquisa dos processos psíquicos, e a outra que serviria ao tratamento da neurose. Celes (2006) esclarece que é possível ter um duplo efeito, porém indissociáveis, do mesmo trabalho de fazer falar e fazer ouvir. Portanto, o trabalho psicanalítico de fazer falar e fazer ouvir, revelado como trabalho de tratamento da neurose, é, ele mesmo, trabalho investigativo dos processos anímicos.

Mesmo que a psicanálise seja considerada uma teoria extremamente rica, que ofereça suporte para diversas explicações, ela pode não dar conta de explica nada que não resista aos critérios da testabilidade. Para que suas hipóteses sejam tidas como Ad hoc, não se pode negar seu projeto hermenêutico (Japiassu, 1989; Costa Filho, 1998).

Para Costa Filho (1978), a psicanálise é uma ruptura semântica que caracteriza o pensamento científico. O autor reconhece a psicanálise como ciências do homem que pode contribuir para uma interpretação hermenêutica do sujeito.

A hermenêutica proposta por Habermas é a interpretação contextualizada, historicizada, privilegiando o discurso dos sujeitos subjetivos. Cabe destacar que a hermenêutica trouxe grandes contribuições para o campo da psicanálise, principalmente para uma fundamentação epistemológica em que cabem a especificidade do conhecimento psicanalítico e os procedimentos intrínsecos ao seu método.

METODOLOGIA

O método utilizado nessa pesquisa sobre as contribuições da psicanálise para a pesquisa foi o indutivo, que tem como característica a utilização da estrutura de pensamento lógico, que possibilita examinar a validade de informações já existentes.

Tendo em vista o objetivo proposto adotou-se a abordagem exploratória descritiva. Conforme Gil (1999), a pesquisa exploratória tem como desígnio explorar um problema pouco conhecido, com vistas a torná-lo mais explícito, ao passo que a descritiva visa apresentar como se dá o fenômeno investigado. Segundo Vergara (2000, p. 47), a pesquisa descritiva “não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”.

Sendo assim, neste estudo apresenta-se uma análise detalhada e descritiva do objeto, sem a pretensão de explicar exhaustivamente sobre o tema investigado, considerando, inclusive, a opção, exclusiva, de fontes de natureza bibliográficas com abordagem qualitativa (Cervo e Bervian, 2002; Triviños, 1987).

APORTE TEÓRICO: CONTEXTUALIZAÇÃO DA PSICANÁLISE, PESQUISA E MÉTODOS

A psicanálise é considerada uma invenção de Freud. Mesmo tendo suas origens na prática clínica do médico e fisiologista Josef Breuer, coube a Sigmund Freud (1856-1939) inventá-la. Ou seja, a valorização e o aperfeiçoamento da técnica e dos conceitos, criados nos desdobramentos posteriores do método, e da doutrina, coube a Freud, que o fez, brilhantemente, valendo-se do pensamento de alguns filósofos e de sua própria experiência profissional.

Desse modo, a psicanálise é, ao mesmo tempo, um modo característico de tratamento do desequilíbrio mental, e uma teoria psicológica que se ocupa dos processos mentais inconscientes. É uma teoria da estrutura e funcionamento da mente humana e um método de análise dos pretextos do comportamento. É uma doutrina filosófica e um método terapêutico de doenças de natureza psicológica, supostamente sem motivação orgânica.

Visto desse modo, pode-se até justificar o imbróglio metodológico que pode descaracterizar a cientificidade do estudo. Inicialmente é fundamental traçar-se o percurso metodológico compreendendo que a formulação da Psicanálise representou,

essencialmente, a consolidação em um corpo doutrinário de conhecimentos existentes, como a estrutura tripartite da mente, suas funções e correspondentes tipos de personalidade; e a teoria do inconsciente, o método terapêutico da catarse, e toda a filosofia pessimista da natureza humana difundida na época. Além de alicerçar-se como método terapêutico nas descobertas do médico austríaco Josef Breuer como doutrina, tem em seus fundamentos, muito do pensamento filosófico de Platão e do filósofo alemão Arthur Schopenhauer.

No entanto, ao incorporar esses conhecimentos à Psicanálise, foi aberto o caminho para um número grande de conceitos subordinados que eram novos, como os de atos sintomáticos, sublimação, perversão, tipos de personalidade, recalque, transferência, narcisismo, projeção, introjeção, dentre outros.

A psicanálise constituiu-se, por isso, em um modo novo de abordar as condições psíquicas e suas inter-relações com elementos da subjetividade e da intersubjetividade humanas, pois o complexo de Édipo é o núcleo constitucional da subjetividade. Freud inspirou-se ainda na psicologia de Franz Brentano (1838- 1917) e Karl Von Hartman (1824-1906). Os críticos consideram impressionante o quanto, possivelmente, Brentano influenciou a Freud. Este assistiu às aulas daquele por pelo menos dois anos, e exatamente na época que Brentano publicou seu famoso livro de 1874, “A Psicologia de um ponto de vista empírico”, momento em que seu equacionamento entre o físico, o psíquico e o psicossomático, é salientado.

Brentano sofreu inspiração de Schopenhauer, sendo este citado muitas vezes na sua obra. Acredita-se que foi daí que Freud se inspirou na teoria de Schopenhauer para articular a maior parte da sua proposição sobre a sexualidade.

Essa inspiração dá forma à sua teoria dos instintos. O poder dos complexos com origem na inibição sexual, incesto, fixação materna e no complexo de Édipo, atendem perfeitamente à vontade opressora que, na psicologia de Schopenhauer, rege as ações do homem, e o faz de modo total, não apenas no instinto sexual (*Eros*) como também no instinto de morte (*Tanatus*), uma amostra da mesma vontade condutora da natureza.

Com desenvoltura, Freud cita autores da antropologia, da etnologia, da filologia, da física, da biologia e, principalmente, da literatura poética. Freud procurou, assim, introduzir o discurso psicanalítico no interior da polifonia dos discursos existentes que abordavam o tema da origem da espécie humana. Um deles é o discurso nietzschiano.

Segundo Costa Filho (1998), embora Freud evitasse o contato explícito com a filosofia, dela não pôde abster-se totalmente, o que pode ser visto nos fundamentos filosóficos que o subsidiaram, quando recorre ao pensamento e aplicação do pensamento de alguns filósofos para definir o conceito básico da psicanálise, estreitamente vinculado à tradição filosófica de Schopenhauer e Nietzsche.

Na elaboração psicanalítica, à medida que se estabelece o objeto de estudo e o trata mediante um saber, que se pretende científico “não é possível evitar que ela seja confrontada”. Tanto é assim que houve a necessidade de elaborar todo um corpo teórico, por ele chamado de “metapsicologia”, que desdobra a lógica da interpretação na situação analítica do diálogo. Desse modo, “ela se localiza ao mesmo nível da metodologia das ciências da natureza e do espírito”.

A Psicanálise é descrita por Freud como uma metodologia que serve para investigar procedimentos anímicos dificilmente compreensíveis por outras vias; como um método terapêutico de perturbações neuróticas, instituído nessa indagação. E também como uma série de contenções psicológicas, adquirida por esse caminho, que pouco a pouco se integram em uma nova disciplina científica.

Segundo Conte (2006), a psicanálise, como teoria e método, da mesma forma que o sujeito psíquico, em sua gênese e estruturação, recorre a movimentos que suscitam história, produzindo diferenças, polaridades e conflitos que devem ir se resolvendo. Freud inicia seu trabalho como um método de investigação dos sintomas, até chegar à compreensão de um método de tratamento e de uma nova ciência, a Psicanálise.

De acordo com Celes (2006), Freud define a psicanálise como um método de tratamento das neuroses, uma teoria sobre os processos anímicos e um procedimento de investigação desses mesmos processos. Sendo assim, visivelmente, a psicanálise compraz-se ao modelo da concepção vigente de ciência.

A Psicanálise é, então, uma teoria cuja construção se dá por um método de pesquisa e uma prática planejada e controlada por essa teoria e por sua metodologia. Na psicanálise se identifica um discurso sobre o seu objeto (metapsicologia), uma metodologia de pesquisa, que precisamente permite a “observação” do objeto, portanto, um procedimento “visualizador”, e uma aplicação do conhecimento que é o tratamento da neurose (Celes, 2006.p 1).

A PSICANÁLISE COMO TEORIA E MÉTODO

A base teórica de investigações no campo psicanalítico incide em interpretações gerais do desenvolvimento psicodinâmico que explicitam suas fases: oral, anal, fálica, genital, de conflito, controle e identificação. Tal como nas ciências naturais, essas explicações gerais permitem deduzir relações “causais invariantes entre tipos específicos de conflito e modos patológicos específicos de resolvê-los” (Costa Filho, 1998, p.45).

Nessa perspectiva, contrapõem-se às teorias das ciências naturais, nas quais ocorrem ciclos de estágios de desenvolvimento, semelhante a leis, guardando uma dimensão hermenêutica e teleológica: o ego é como autor de um drama, lutando para alcançar sua plena identidade moral, sua autonomia e autocompreensão.

A coerência reflexiva de causas ocultas invalida a junção patológica entre os motivos reprimidos e uma conduta particular do sujeito. Finalmente, ao contrário das previsões científicas, as interpretações gerais não podem ser refutadas de modo demonstrável, pois a conduta normal que preveem, depende da reflexão entre os sujeitos envolvidos (Costa Filho, 1998).

Deste modo, Freud constrói uma teoria do aparelho psíquico, sendo a metapsicologia sua sustentação teórica, e o método da interpretação, a ferramenta de acesso ao inconsciente, através da análise de suas produções e interpretações.

O método psicanalítico, como vimos, tem seu começo na compreensão da histeria. A hipnose e seu procedimento catártico são instrumentos para que o sujeito possa recordar eventos esquecidos, que estão na base do sintoma para liberar os afetos perturbadores relacionados a esses eventos. Dessa experiência, Freud descobre que as amnésias (esquecimentos) são resultantes de um processo chamado recalque, que separa o desprazer da ideia correspondente, gerando resistência para que se reproduza a associação entre a ideia e esse afeto. Entre o material recalcado e a consciência, se produzem desfigurações que guardam relação com o desfigurado e que permitem que o material inconsciente se torne consciente (Conte, 2006, p 4).

Assim, interpretar, para Freud é recorrer do consciente ao inconsciente os caminhos que resultam na produção do fenômeno. Deutung, deste modo, é uma explicação, uma aclaração que determina sua *bedeutung*, sua significação. A arte de interpretar é a técnica que consiste em encontrar sentido sobre o que é produzido, a

partir do inconsciente. Interpretar não tem como objetivo um sentido único e final de compreensão, senão uma visão possível acerca de um fenômeno investigado e analisado de forma hermenêutica.

Nesse tipo de interpretação leva-se em conta a subjetividade, o inconsciente, a realidade dada, o “oculto”, o estranho e recalque, que tem que surgir e emergir dessa análise.

A ABORDAGEM HERMENÊUTICA NA PSICANÁLISE

A abordagem da psicanalítica é considerada por Costa e Filho (1998) como hermenêutica do profundo. Segundo esse mesmo autor de um jeito ou de outro, a psicanálise foi aos poucos sendo incorporada ao adágio contemporâneo. O pensamento psicanalítico possui uma conotação interdisciplinar, tendendo a romper com as demais disciplinas.

Dessa forma, as outras ciências acabaram sofrendo as influências da teoria psicanalítica, pois se viram impulsionadas a aderir a alguns conceitos dessa teoria que já fazia parte do senso comum moderno. Até mesmo as filosofias da consciência tiveram que redirecionar suas perspectivas.

Podemos considerar que a Escola de Frankfurt foi a maior responsável pela aproximação da filosofia com a psicanálise, considerando que a maioria de seus pensadores interpretaram as várias nuances do pensamento freudiano em conciliação com a teoria social de Marx.

A Escola de Frankfurt foi berço da Teoria Crítica. Um dos teóricos frankfurtianos que mais trouxe contribuições à Teoria Psicanalítica foi Jurgen Habermas. Habermas reconstrói a psicanálise de Freud como uma teoria da comunicação sistemática distorcida, dando prosseguimento à reflexão hermenêutica que Dilthey deixará interrompida, por incapacidade de escapar aos pressupostos positivistas do seu tempo (Costa Filho, 1998, 45).

Para Habermas, Freud aprofunda a psicanálise com a hermenêutica, na medida em que projetou conscientemente a interpretação dos sonhos, segundo o modelo hermenêutico da investigação filosófica. No entanto, os esforços interpretativos do analista requerem da hermenêutica ampliada, capacidade de explicar sobre o conteúdo latente das expressões simbólicas, inacessível ao próprio autor.

Freud declara em sua teoria a existência de um desconhecido dentro de cada sujeito sob o qual não se tem total domínio. Em contraste com as hermenêuticas normais, a interpretação psicanalítica versa, pois, sobre textos que revelam, e que por outro lado ocultam os autoenganos do seu autor. A hermenêutica profunda que Freud amplia para abordar tais textos se baseia em perspectivas teóricas, em regras técnicas, que vão além das competências normais de um falante de uma língua natural. Além disso, divulga o material reprimido, algo que se revela na comunicação com o sujeito consciente e inconsciente.

No campo da pesquisa psicanalítica, a hermenêutica encontra-se constituída por duas polaridades ideais: o da interpretação reprodutiva e o da interpretação criativa. O primeiro termo diz respeito ao eixo mais tradicional da problemática hermenêutica, aquele que considera a interpretação como reprodução do sentido, que pressupõe uma identidade de sentido do objeto, a qual é passível de uma atividade sintética do intérprete.

No entanto, a hermenêutica não se constitui apenas um referencial metodológico para a interpretação de textos e discursos. O desenvolvimento da problemática hermenêutica tem um impacto importante no campo da filosofia contemporânea, além de ter implicações diretas para o estatuto do saber psicanalítico.

Numa perspectiva tradicional as alterações sobre o lugar da interpretação e da significação, na constituição do campo de saber psicanalítico, tenderam a recair em uma polarização epistemológica bastante infecunda, pois colocava a psicanálise, ou como uma ciência natural ou como uma ciência compreensiva. Essa discussão se estendeu por um longo período, conforme pode ser visto na história da psicanálise, e que não será detalhada aqui pela impossibilidade de discorrer, no presente artigo, sobre todos os seus momentos evolutivos.

Numa abordagem mais renovada, a hermenêutica tem origem no deslocamento da problemática do método para a ontologia, o que está em estreita ligação com os avanços contemporâneos na filosofia da ciência. Essa perspectiva tomaria a hermenêutica como aquilo que brota da falha do projeto epistemológico da modernidade.

Quanto à investigação teórica em psicanálise, essas diferentes perspectivas hermenêuticas estão presentes em abordagens metodológicas distintas. Figueiredo

(1999) define dois expedientes hermenêuticos na investigação de textos psicanalíticos: as leituras sistemáticas e próximas, e as leituras próximas e desconstrutivas.

O impreciso aqui revela uma contradição de teses ou um ponto de desvio que é redimensionado, em função da evolução das teses da obra, ou do seu horizonte externo. Sua validade é dada não só por um entendimento pragmático rigoroso, mas pela sua fecundidade heurística e pelo rigor de uma verdade consensual.

Uma leitura próxima, desconstrutiva, por sua vez, parte de uma posição até então subdimensionada, na tradição hermenêutica, a saber, de que o texto seja outro, para si mesmo. Seu fundamento é a afirmação da precedência e prevalência da marca diferencial sobre a essência. Entende-se a diferença como fator constituinte dos sentidos, e a identidade se constituindo sobre esse campo descentrado, ambíguo e móvel.

Essa perspectiva se alimenta do retórico e do contingente para evidenciar os limites das teses centrais de um texto, implodindo-as para evidenciar seus próprios sentidos marginais. A metodologia desconstrutiva, portanto, traz de novidade a ideia de que o texto é constituído de ambiguidades suplementares, se desdobrando sobre uma série de articulações intra e intertextuais criadoras de tensão.

A METODOLOGIA PSICANALÍTICA

A caracterização de uma metodologia psicanalítica de leitura foi preconizada por Jean Laplanche (1988). Sua perspectiva é expressa na concepção de fazer o texto trabalhar, por meio de um expediente de leitura dos escritos psicanalíticos, sustentados no próprio método psicanalítico. Esse método está baseado em um princípio de análise igualitária, que é o nivelamento ou desmantelamento dos enunciados textuais, em que crescem de importância à absurdidade dos detalhes e os esquecimentos e deslocamentos de um texto. A ideia é destituir os “remanejamentos egoicos” da teoria psicanalítica, desmontando os conceitos de uma obra.

Nessa abordagem, a noção de desenvolvimento histórico é problematizada. A ideia fundamental é percorrer a obra em todos os sentidos, sem nada omitir ou privilegiar a priori, possibilitando a emergência de uma problemática que não se resolve linearmente e que, pelo contrário, constrói um campo intermediário de exigências teóricas.

Embora constituam abordagens próximas, é preciso marcar algumas distinções. Enquanto a análise desconstrutiva não visa nenhum fim para além de si mesmo e toma esse tipo de compromisso teleológico como uma ilusão essencialista, uma hermenêutica psicanalítica guarda lugar para um sentido final no movimento do pensamento do autor. A noção de uma exigência de teorização que emerge das contradições e ambiguidades de um texto recoloca-o no lugar de um ideal regulador, embora se trate de uma temporalidade espiral e, ao mesmo tempo, polarizada em oposições.

Assim, acredita-se que os desenvolvimentos no campo da hermenêutica contribuíram para uma fundamentação epistemológica em que cabem a especificidade do conhecimento psicanalítico e procedimentos inerentes ao seu método, além de delimitar uma abordagem metodológica específica de investigação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Vimos que embora alguns considerem a psicanálise como método clínico ou empírico, ela não deixa de ser científica. A investigação empírica ou sistemática não se torna incompatível ou ameaçadora ao método clínico, ao contrário, submete o trabalho clínico às indagações teóricas que revitalizam a psicanálise.

Desse modo, os questionamentos da clínica têm que ser reavaliados através da pesquisa e dos escritos psicanalíticos em nosso tempo, a partir das especificidades da cultura contemporânea. A interpretação, como método clínico, não tende a conferir sentido; ao contrário, deve desenvolver o sentido, fazendo circular, no psiquismo e no espaço de transferência, representações ou significados que proporcionem originais probabilidades de simbolização.

Observa-se que a prática e a pesquisa supõem embasamentos comuns, tais como a relação intersubjetiva, que leva em conta o inconsciente, como teoria do aparelho psíquico e de seu funcionamento, e a alteridade, que são abordados de forma heurística e hermenêutica.

Assim, no método do trabalho da psicanálise, a atitude para com o paciente e a maneira de tomar o seu discurso, de modo que se resume e ganha sentido na transferência, assinala ainda outra distância entre o trabalho metódico de pesquisa científica e o trabalho psicanalítico, que não tem pretensões de objetividade, por trabalhar com elementos subjetivos, complexos, contraditórios e atemporais. O fundamento da metapsicologia é subjetivo, ainda que ela mesma não o seja.

Numa psicanálise que se passa entre analista e analisando, a subjetividade implicada se revela no termo transferência. Ao mesmo tempo, a transferência distancia a psicanálise do subjetivismo. Talvez venha mostrar a inadequação do critério objetividade versus subjetividade na valorização do conhecimento que se constrói e que não pode ser desconsiderada quanto ao método, à metodologia e a sua cientificidade.

REFERÊNCIAS

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

CELES, Luiz Augusto Monnerat. **Relações entre subjetividade e linguagem nos procedimentos da psicanálise**. Psicologia: teoria e pesquisa (Instituto de Psicologia Universidade de Brasília), Brasília, 1987.

CELES, Luiz Augusto Monnerat. Da Psicanálise à Metapsicologia: uma reflexão metodológica. **Pulsional Revista de Psicanálise**, 2006.

CELES, Luiz Augusto Monnerat. **Da psicanálise a psicanálise: uma reflexão metodológica**. Disponível em: <http://www.oocities.org/hotsprings/Villa/3170/Celes.htm> Acesso em: 18, dez, 2011.

CONTE, Bárbara de Souza. **Reflexões sobre o método e a metodologia em psicanálise**. Disponível em: <https://www.yumpu.com/pt/document/view/14039465/reflexoes-sobre-o-metodo-e-a-metodologia-em-psicanalise> Acesso em: 20, dez. 2021.

COSTA FILHO, Severino Dias. **Aproximações entre filosofia e psicanálise: contribuições de Jurgen Habermas**. Universidade Católica de Pernambuco, 1978. Disponível em: <https://www.maxwell.vrac.puc-rio.br/2906/2906.PDF> Acesso: 20, dez. 2021.

FIGUEIREDO, Luís Cláudio. **Palavras cruzadas entre Freud e Ferenczi**. São Paulo: Escuta, 1999.

FREUD, Sigmund. **O interesse científico da psicanálise**. Edição Standard das Obras Psicológicas de Sigmund Freud. Rio de Janeiro: Imago, 1996.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. São Paulo: Atlas, 1999.

JAPIASSU, Hilton. **Psicanálise: Ciência ou Contra-ciência?** Rio de Janeiro: Imago, 1989.

LAPLANCHE, Jean. **Interpretar com Freud**. In: LAPLANCHE, J. Teoria da sedução generalizada e outros ensaios. Porto Alegre: Artes Médicas, 1988.

SAFRA, Gilberto. A investigação em psicanálise na universidade. **Revista de Psicologia da USP**. V 12 n.2. São Paulo- SP.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Gilmar Duarte. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. São Paulo: Atlas, 2000.

Capítulo 4

A INTERVENÇÃO PSICOPEDAGÓGICA NA PERSPECTIVA DO PROCESSO DE ADAPTAÇÃO E DA APRENDIZAGEM NA EDUCAÇÃO SUPERIOR

INTRODUÇÃO

A Psicopedagogia é o campo que estuda a relação entre aprendizagem e a mente humana em seus diferentes processos. Ela se ocupa dos aspectos cognitivos, emocionais e psicossociais que possam ter correlação com problemas apresentados pelos discentes nas diferentes etapas do aprender a aprender. Seus fundamentos são oriundos da Psicologia Educacional e em seu campo de atuação, a Psicopedagogia busca compreender o processo de aprendizagem humana, para identificar soluções para problemas que ocorrem neste processo, a fim de auxiliar o sujeito em sua superação.

A psicopedagogia chegou ao Brasil, na década de 1970, inspirado no modelo argentino, como uma alternativa para resolver as dificuldades de aprendizagem, que eram preocupantes e diagnosticadas como disfunção cerebral mínima (DCM), um distúrbio neurocomportamental caracterizado por desordem de aprendizagem em crianças e adolescentes.

Atualmente tem sido uma alteração que requisita intervenção psicopedagógica em situações em que se percebe dificuldade de assimilação de conhecimento, não adaptação a novos contextos de aprendizagem, ou ainda, em que se requeira mudança de comportamento e desempenho acadêmico.

Nesse sentido, o presente estudo tem como objetivo geral, analisar a intervenção psicopedagógica na educação superior, na perspectiva do processo de adaptação e da aprendizagem, e, como específico, contextualizar a historicidade da área no Brasil. O

problema que buscou-se investigar foi: Quais as contribuições da intervenção psicopedagógica na educação superior, no processo de adaptação e da aprendizagem dos acadêmicos?

Considerando o objetivo a ser alcançado, este estudo caracterizou-se como exploratório e descritivo. Os dados coletados são predominantemente descritivos e foram analisados na abordagem qualitativa. A pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e as fontes pesquisadas (Gil, 1999; Cervo; Bervian, 2002; Triviños, 1987).

DESENVOLVIMENTO

Nos primórdios, o trabalho do Psicopedagogo estava basicamente relacionado a intervenções no campo da Educação Infantil. O contexto do Ensino Superior é pautado na perspectiva andragógica, que requer autonomia e aprendizagem continuadas ao longo de toda a vida. A palavra Andragogia, é de origem grega - *andrós*, homem e *gogos*, guiar ou conduzir, e refere-se à educação dos adultos, em oposição à Pedagogia, ciência da educação de crianças.

Fazendo alusão aos estudos de Cavalcante e Gayo (2005) sobre educação de adultos, entende-se que os estudantes universitários, em sua maioria, estão entrando na fase adulta, e necessitam de desafios. Porém, mais do que ficar ouvindo ou assistindo, passivamente, precisam aprender a gerir seu aprendizado e desenvolvimento profissional. Requerem metodologias que potencializem o aprendizado e valorizem seus conhecimentos prévios, porque são sujeitos centrais do seu processo de ensino-aprendizado.

O Ensino Superior no Brasil está vinculado à definição dos objetivos concernentes ao Nível Superior, expressos na Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDBEN), Lei n. 9.394/1996. O capítulo IV da referida Lei traz um conjunto de finalidades que rege a Educação Superior no país, que deve ser assegurada por avaliação da qualidade pelo Ministério da Educação (Castro, 2011).

Além da competência de executar regulamentações, ajustando-se às determinações, a instituição de Ensino Superior deve ser capaz de ir além da simples transmissão de conhecimentos acumulados, pois precisa ser capaz de direcionar, de forma crítica, os graduandos para uma formação plena e cidadã. De acordo com Bissoto

(2015), as instituições devem trabalhar para além das disciplinas técnicas e profissionais, ao incentivar formação autônoma e social, de forma produtiva e ética.

Nesse sentido, Castro (2011) nos diz que o Ensino Superior contempla educação voltada para a formação profissional, cujos educandos são adultos capazes de tomar decisões, fazer escolhas e direcionar suas ações para perseguir seus objetivos. Atrelado a isso, estão as discussões que devem acompanhar os Parâmetros Curriculares da Educação Superior, que sinalizam para a concepção de uma educação que deve buscar a excelência e da qual são exigidas competências e habilidades necessárias por parte dos egressos.

Entretanto, em nosso país, ao adentrarem no Ensino Superior, os jovens trazem dificuldades típicas de alunos que percorrem os anos escolares aprendendo a responder apenas o que a escola pede e ao serem desafiados e solicitados a utilizarem mecanismos de reflexão e não de memorização e reprodução, estes estudantes sentem grande dificuldade, o que se alia ao fato de ao acadêmico ingressante não ser concedido período de preparação para a vida universitária.

Embora saibamos que o conhecimento enciclopédico acumulado seja de indispensável importância e esteja atrelado à questão do desenvolvimento das capacidades cognitivas individuais, é necessário que no processo de compreensão, aquisição e construção do conhecimento no período escolar, em qualquer nível, haja correlação com a capacidade de sentir, pensar, entender e reconstruir conhecimentos, com objetivos voltados à produção de saberes que estejam comprometidos com a melhoria da qualidade de vida. Assim, o ensino-aprendizagem deve apoiar-se tanto nas políticas e nas capacidades de autorregulação, quanto no desenvolvimento motivacional (Berbel, 2011, p. 4).

Nesse sentido, é fundamental que o discente possa se ver não apenas como receptáculo de conteúdos e valores preestabelecidos, pois tal mentalidade não mais se coaduna com os modernos valores requeridos à formação acadêmica de nível superior.

Mas, aprendizado e dificuldades podem não ocorrer, ou não se manifestar de forma tão evidente, e por essa razão, trazemos neste trabalho reflexões sobre a necessidade da Psicopedagogia no ambiente acadêmico, bem como da importância do trabalho psicopedagógico especializado no acompanhamento aos discentes, no intuito de auxiliar na promoção da aprendizagem.

Quanto ao surgimento da Psicopedagogia, datam da década de 1940 os primeiros centros psicopedagógicos com direção pedagógica e médica na Europa, fundados por J. Boutonier, psicóloga e psicanalista e George Mauco, psicanalista, ambos franceses. A Psicopedagogia se deu pela junção da Psicologia, Medicina e Pedagogia e tinha como objetivo a reabilitação de crianças com comportamentos inadequados na escola ou em casa. Com o passar dos anos, ganhou autonomia e tornou-se um campo de estudo independente denominado de processo de aprendizagem, de recursos diagnósticos, corretores e preventivos próprios (Bossa, 2000; Almeida, 2010).

Há algumas décadas, segundo Almeida (2010), os transtornos de aprendizagem eram tidos em consequência de problemas orgânicos apenas, afirmação embasada nos estudos teóricos de Doris J. Johnson (1983) sobre os distúrbios de aprendizagem, que atribuía tais problemas a disfunções neurológicas tão somente, fazendo com que ocorrências de ordem sociopedagógica acabassem ficando encobertas, com dificuldades atribuídas unicamente à inaptidão do aluno.

Atualmente a área lida com a compreensão e o tratamento dos problemas de aprendizagem, ampliando o foco através da contribuição de diversas outras áreas do conhecimento como a Didática, Linguística, Psicanálise, Psicologia, Filosofia, Sociologia, Neurologia, Antropologia, entre outras, projetando o termo Psicopedagogia para além da mera junção vocabular, denotando significação mais complexa que a simples aglomeração de palavras, por ser multidisciplinar quanto à área de formação, mas possuir visão independente quanto ao objeto de estudo, que é o ser humano e a construção do conhecimento.

Em nosso país, tomando-se como norte a concepção ontológica de problemas de aprendizagem, se iniciaram, a partir de 1970, cursos de formação de especialistas em Psicopedagogia na Clínica Médico-Pedagógica de Porto Alegre, com a duração de dois anos. Nesse início, dificuldades de aprendizagem eram associadas tão somente à disfunção neurológica, denominada Disfunção Cerebral Mínima (DCM), fator que ajudava a camuflar problemas sociopedagógicos (Bossa, 2000).

Sampaio (2006) afirma que o nosso país recebeu influências americanas e europeias através da contribuição de profissionais argentinos como Sara Paín, Jacob Feldmann, Ana Maria Muniz e Jorge Visca, para o desenvolvimento da área psicopedagógica, sendo este último, um dos maiores contribuintes da difusão da psicopedagogia no Brasil. Visca é o criador da Epistemologia Convergente, linha teórica

que utiliza da integração de três linhas da Psicologia: a Escola de Genebra com a Psicogenética de Piaget, a Escola Psicanalítica de

Freud, e a Escola de Psicologia Social de Enrique Pichon Rivière, mais sociointeracionista, com perspectiva de aprendizado determinado pelas influências que se sofre dos meios socioculturais.

A Psicopedagogia possui duas principais áreas de atuação: a clínica e a institucional. O psicopedagogo clínico atende pacientes individualmente, sejam eles crianças, adolescentes ou adultos para diagnosticar situações e processos que podem estar dificultando a aprendizagem, sejam eles cognitivos, emocionais ou pedagógicos. O trabalho clínico consiste em desenvolver estratégias e ações com o objetivo de promover mudanças comportamentais e facilitar os processos de assimilação de conteúdo.

O trabalho do psicopedagogo clínico pode ter caráter preventivo ou interventivo (de avaliação, diagnóstico e intervenção), e pode utilizar métodos diversos para tentar conduzir à aprendizagem. Segundo Barbosa (2001), o método clínico psicopedagógico pode utilizar diferentes enfoques teóricos, sendo o mais comum o “diagnóstico pedagógico”, voltado ao ensino-aprendizagem-avaliação. Outros enfoques seriam o “enfoque do potencial de aprendizagem”, que identifica pontos fortes e habilidades usados para conduzir a mediação; o “enfoque condutor”, que estuda a aprendizagem por condutas medidas por estímulo-resposta; além do enfoque “psicométrico ou psicotécnico”, usado para quantificar fatores da inteligência como prognóstico de desempenho futuro.

O Psicopedagogo institucional deverá atuar como um mediador junto aos diversos grupos e segmentos da instituição, identificando sintomas e dificuldades, organizando projetos de prevenção, fazendo a mediação entre grupos, transformando queixas em pensamento reconstrutivo, criando espaços de escuta, fazendo encaminhamentos, sempre com foco no processo ensino-aprendizagem (Quintana, 2004).

O profissional Psicopedagogo¹ poderá também auxiliar na elaboração de projetos de apoio e orientação a professores. De acordo com Bossa (2000), além de realizar diagnóstico institucional para identificar se o problema está na instituição, o Psicopedagogo deve observar e avaliar se os objetivos da instituição estão em

¹ No Brasil, só poderão exercer a profissão de Psicopedagogo os portadores de certificado de conclusão em curso de especialização expedido por instituições devidamente autorizadas ou credenciadas nos termos da lei vigente, a Resolução 12/83, de 06/10/1983.

consonância com as políticas setoriais, com o Plano de Desenvolvimento Institucional (PDI) e o Projeto Político Pedagógico (PPP), no auxílio à condução do processo de ensino-aprendizagem e à garantia de sucesso de seus estudantes.

Durante muito tempo pensou-se que a problemática do insucesso escolar fosse uma questão exclusiva da Educação Básica. No entanto, a literatura aponta para uma necessidade de mudança de pontos de vista, ao relatar a presença das dificuldades de aprendizagem em todos os níveis educacionais (Almeida e Silva, 2005, p. 46).

A busca por uma educação de excelência no Ensino Superior pressupõe, além de investimentos na infraestrutura, biblioteca e laboratórios, investimentos na formação docente e ações direcionadas ao desenvolvimento do processo de aprendizagem dos alunos, campo de ação do Psicopedagogo (Castro, 2011; Quintana, 2004).

A entrada no mundo acadêmico provoca mudança radical na vida do jovem, por exigir respostas adaptativas frente a um conjunto de situações desafiadoras relacionadas ao gerenciamento da própria vida, segundo Gottlieb, Still e Newby-Clark (2007), mas é percebida também como algo que produz crescimento pessoal.

Ferrari e Candi (2005), em estudo intitulado “Investigação Psicopedagógica das Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Superior”, ao pesquisar sobre adversidades nesse nível de ensino, observaram que os seguintes fatores podem interferir de forma positiva ou negativa na aprendizagem: (1) Motivação que o acadêmico tem para estudar, (2) Estrutura da personalidade do acadêmico, (3) Adaptabilidade ao mundo universitário, (4) Ação de relacionar teoria e prática, (5) Relação professor-aluno, (6) Condições socioeconômica do acadêmico e a (7) Opção pelo curso.

De acordo com as autoras esses elementos devem fazer parte do arcabouço conceitual e pragmático das atividades psicopedagógicas das instituições de Ensino Superior, no intuito de maximizar a construção da aprendizagem, aumentando as chances de sucesso acadêmico, o que pode evitar estresse por possíveis frustrações iniciais, sentimentos de decepção e até de abandono do curso.

Em sua pesquisa na área da Psicologia Escolar, Teixeira *et al* (2008) também analisam alguns desses mesmos fatores no estudo “Adaptação à Universidade em Jovens Calouros”. A pesquisa destaca que o quesito “motivação” vem junto com a alegria pelo ingresso no Ensino Superior, mas traz também certo desamparo gerado pela experiência de perda de referências anteriores. Ter que lidar por conta própria com grande volume

de exigências acadêmicas e administrativas é experiência que pode provocar sentimentos de estar perdido, gerando desmotivação.

Assim, o envolvimento na instituição com atividades acadêmicas não obrigatórias como projetos, grupos de pesquisas, iniciação científica e mesmo as semanas acadêmicas e grêmios estudantis, podem ser integradoras, pois, além de exigirem responsabilidade, oportunizam contato com outros acadêmicos e outros professores, melhorando a capacidade de entender e tolerar eventuais frustrações iniciais.

São raras as pesquisas que versam sobre motivos de escolha de cursos. Nogueira (2007) nos diz que é necessário que se investigue com mais detalhe as variações no comportamento individual diante da escolha dos cursos superiores, mas vê-se que a grande maioria dos alunos se antecipa à seleção do vestibular e se autosseleciona, adequando sua ambição às suas possibilidades objetivas.

A relação professor-aluno, na educação superior é de fundamental importância, todavia, deve-se observar que está sujeita a normas, escolhas pedagógicas, objetivos dos alunos, dos professores e do curso, critérios de avaliação e convenções que nem sempre são estabelecidas só pelos professores e alunos, mas também pela gestão do curso, e, algumas delas, pela legislação vigente no País (Roncaglio, 2004).

Esse “contrato didático” reafirma a concepção de instituições de educação superior como instituições sociais, que têm como responsabilidade a formação do sujeito não só por meio de ensino, pesquisa e extensão, mas também pela transmissão cultural, visão que vai ao encontro da finalidade do Ensino Superior expressa na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB, 1996, Art. 43).

A concepção construtivista, de acordo com Carrara (2004), nos diz que o ensino não consiste em transmitir conhecimentos acabados, mas oferecer ajuda para que cada aluno consiga construir as aprendizagens básicas estabelecidas no currículo escolar. Dessa forma, a centralidade da aprendizagem está no aluno, sujeito ativo da aprendizagem, com o educador atuando como mediador.

É consenso que o aprender envolve a produção de mudanças nos conceitos prévios e tal aprendizagem serve para continuar aprendendo. Para que haja aprendizagem é necessário que o educando tenha disposição para aprender, pois a simples memorização arbitrária e literal será considerada mecânica. Conforme Maluf (2008), o conteúdo deve ser aprendido de forma lógica e psicologicamente significativa,

fator relevante à educação superior, tendo em vista a necessidade do desenvolvimento da autonomia nos discentes neste nível de ensino.

No ensino superior existe a preponderância das Metodologias Ativas de ensino-aprendizagem, didática voltada para um processo que envolve mais reflexão e participação na formação por parte do aluno universitário, privilegiando o construtivismo do processo de aprendizagem. Dentre as Metodologias Ativas mais utilizadas está a problematização, que tem como objetivo instigar o estudante mediante problemas, pois assim ele tem a possibilidade de examinar, refletir e posicionar-se de forma crítica (Borges e Alencar, 2014).

Na Educação Superior, o binômio teoria-prática leva em consideração o conceito de aprendizagem significativa de Rogers (1988), destacando-se que a aprendizagem é mais que a acumulação de conhecimento, pois provoca mudança no comportamento do sujeito, reordenando ações determinadas por novos elementos da vivência.

O amadurecimento do jovem é gradual, característico e intenso, e o ingresso na universidade é o momento que ele percebe que a fase difícil ainda não foi superada, está apenas recomeçando, numa nova circunstância (Azevedo e Faria, 2006). Nesse sentido, a Psicopedagogia, que tem como objeto de pesquisa o ser humano e a construção do conhecimento, deve auxiliar o sujeito em sua superação, sendo preciso que as instituições educacionais, nos diversos níveis de ensino, possuam um profissional com competência para atuar junto aos professores e aos alunos mediando os problemas que possam vir a ocorrer na situação de ensino/aprendizagem.

O Psicopedagogo pode ajudar o iniciante a aproveitar ao máximo seus estudos, auxiliá-lo a entender a dinâmica institucional e a se ajustar às novas condições de ensino e aprendizagem. Pode também identificar as deficiências de formação do aluno ingressante e providenciar atividades para promoção do nivelamento desse aluno, condizentes com a proposta da instituição e do curso de graduação (Castro, 2011).

O diagnóstico e a abordagem psicopedagógicas no Ensino Superior proporcionam medidas permanentes de atendimento aos alunos, incluindo orientação acadêmica, no que diz respeito à sua vida escolar e à sua aprendizagem, e também podem, de acordo com Castro (2011), contribuir para a orientação metodológica e didática junto aos professores e à abordagem acadêmica, principalmente para os alunos dos primeiros e segundos períodos. Os trabalhos devem ser conduzidos de forma personalizada, assegurando o sigilo absoluto, como forma de preservar a identidade do participante.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Embora a literatura traga muitas contribuições da Psicopedagogia no processo de aprendizagem, não contamos com muitas publicações voltadas para esse assunto na Educação Superior.

A partir deste estudo foi possível constatar as inúmeras contribuições que a Psicopedagogia pode trazer ao discente do Ensino Superior. A Educação, de modo geral, lida com anseios e expectativas também; com aspirações, fantasias, e com a individualidade, o que pode ocasionar choque de adaptação a novos valores, e o caráter não controlável do porvir pode ser causador de ansiedades.

Ao realizar atendimento psicopedagógico nas instituições de educação superior, oportuniza-se ao acadêmico espaço de apoio, escuta sensível e reflexão individual ou coletiva, incentivando assim a utilização de suas potencialidades e a busca de soluções para os problemas de aprendizagem e adaptação ao novo nível de escolaridade.

Compreendemos que existem fatores genéticos que podem determinar o potencial do indivíduo, que pode ou não se desenvolver, de acordo com os meios e condições, pois o meio, entendido como o conjunto de influências e estímulos ambientais, exige a mudança de padrões de comportamento. Assim, ao Psicopedagogo é requisitado à intervenção, de forma a facilitar a inter-relação entre os sujeitos e o volume de novas competências com as quais os alunos têm que lidar no processo de aprendizagem e adaptação, dentro dos novos ambientes acadêmicos nos quais se encontram.

Hoje, boa parte dos acadêmicos vai para o Ensino Superior, ainda muitos jovens. A dependência psicológica com relação aos pais pode suscitar reflexos no processo de adaptação, porque essa etapa demanda um grau maior de autonomia e maturidade por parte do jovem ingressante. A Psicopedagogia pode contribuir de forma interventiva, passando a fazer parte da rede de apoio, orientando na forma como o estudante deverá lidar com o cabedal de novas informações e sentimentos no novo nível escolar.

A maneira como o universitário se relaciona no ambiente acadêmico é determinante, logo, é necessário que haja a construção de sentido partilhado, que ajuda a desenvolver estratégias de ajustamento, sendo a formação de redes de apoio afetivo e acadêmico, essenciais no processo de aprendizagem e de adaptação ao ambiente educativo.

O aprender na Educação Superior requer práticas, pesquisas e interações que exigem esforço de adaptação por parte do aluno ingressante, que requer, para alguns, o apoio psicopedagógico na proposição de maneiras voltadas ao aprender ao longo do curso e da vida, vinculadas a uma interação em que seja possível compreender a aprendizagem como um processo de emancipação humana, pois deve procurar romper o paradigma da transmissão unilateral de conhecimento.

A psicopedagogia é serviço de apoio especializado àqueles acadêmicos com maiores dificuldades de adaptação, seja por não conseguirem fazer amigos, por não conseguirem se organizar para dar conta das exigências acadêmicas, ou mesmo por apresentarem outros problemas pessoais que possam interferir no funcionamento cotidiano, como depressão, solidão, estresse; ou ainda, problemas de aspectos específicos, pessoais ou contextuais, e para um Ensino Superior com mais qualidade, mais inclusivo e democrático, na medida em que contribui para a qualidade e permanência do estudante nesta etapa de formação.

Por conseguinte, o apoio Psicopedagógico também poderá contribuir por meio das melhorias do potencial de aprendizagem dos discentes, com o desempenho dos mesmos no Exame Nacional de Desempenho de Estudantes (ENADE), que tem o objetivo de medir o rendimento dos alunos dos cursos de graduação em relação aos conteúdos programáticos, suas habilidades e competências.

Não se pode esquecer, das adequações, em termos de acessibilidade e currículo, para a inclusão de Portadores de Necessidades Especiais, o que pode ajudar a reduzir problemas de evasão e de insucesso acadêmicos, dentre outras contribuições que justificam a importância do Psicopedagogo na Educação Superior.

O atendimento psicopedagógico contribui no processo de aprendizagem e adaptação do acadêmico, além de fortalecer a política de inclusão e democratização no acesso e permanência dos ingressantes na educação superior. Dessa forma, dificuldades identificadas na construção do conhecimento por parte de estudantes do Ensino Superior, na atualidade, precisam suscitar mais reflexões concernentes à necessidade e importância do assessoramento psicopedagógico no acompanhamento institucional e clínico individualizado, por parte de docentes e profissionais do Ensino Superior, pois o fenômeno educativo é complexo e multidimensional.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Franciele de; SILVA, Marita Bertassoni. **Psicopedagogia para adultos - psicoandragogia: uma proposta de atendimento psicopedagógico para adolescentes e adultos jovens**. RUBS, Curitiba, v.1, n.4, sup.1, p.46-48, out./dez. 2005.
- ALMEIDA, Isabella Santos de. **A importância de um psicopedagogo em uma instituição escolar**. Universidade Cândido Mendes. Rio de Janeiro, 2010.
- AZEVEDO, Ângela Sá.; FARIA, Luísa. **Motivação, sucesso e transição para o ensino superior**. Psicologia, v.20, n.2, p.69-93, 2006.
- BARBOSA, Laura Monte Serrat. **A Psicopedagogia no Âmbito da Instituição Escolar**. In: A Leitura do Emergente e do Latente na Instituição Escolar. Curitiba: Expoente, 2001.
- BERBEL, Neusi Aparecida Navas. **As metodologias ativas e a promoção da autonomia de estudantes**. Semina: Ciências Sociais e Humanas, 2011. In: MELO, Renata dos Anjos. "A Educação Superior e as Metodologias Ativas de Ensino-aprendizagem: uma análise a partir da educação sociocomunitária". Americana: Centro Universitário Salesiano de São Paulo SP, 2017.
- BISSOTO, Maria Luisa Amorim Costa. **As metodologias ativas e suas correlações com os processos cognitivos humanos: implicações para o ensino de adultos**; In: Anais..., IX EPEMM (Encontro Pedagógico do Ensino Médio Militar, 9). Campinas-SP, 2015
Disponível em:
http://www.lo.unisal.br/sistemas/conise2015/anais/31_13500233_ID.pdf Acesso em: 01, nov. 2021.
- BOGDAN, Robert; BIKLEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. 12. ed. Porto: Porto, 2003.
- BORGES, Tiago Silva. ALENCAR, Gildélia. Metodologias Ativas na Promoção da Formação Crítica do Estudante: o uso das metodologias ativas como recurso didático na formação crítica do estudante do Ensino Superior. **Cairu em Revista**. jul./ago. 2014, Ano 03, nº 04, p. 1 19-143.
- BOSSA, Nádya Aparecida. **A Psicopedagogia no Brasil: contribuições a partir da prática**. Porto Alegre; Artes Médicas, 2000.
- CARRARA, João Alfredo. **Desenvolvimento e Aprendizagem: Uma revisão segundo Ausubel, Piaget e Vygotsky**. 2004.
- CASTRO, Emerson Luiz. AMORIM, Elaine Soares de. **Psicopedagogia na Educação Superior: possibilidade ou necessidade?** Belo Horizonte: Centro Universitário Newton Paiva, 2011. 64 p.
- CAVALCANTE, Albuquerque; GAYO, Maria Alice Fernandes da Silva. **Andragogia na educação: a Educação em Debate**, Fortaleza, Ano 16, nº 27 e 28, p 31-50, 2005.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

FERRARI, Rosane de Fátima. CANCI, Adriana. **Dificuldades de Aprendizagem no Ensino Superior**. URI – Campus de Frederico Westphalen – RS, 2005.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5ed. São Paulo: Atlas, 1999.

GOTTLIEB, Benjamin. H., Still, E.; Newby-Clark, I. R. (2007). *Types and precipitants of growth and decline in emerging adulthood*. **Journal of Adolescent Research**, 22, 132-155.

JOHNSON, Doris J. e MYKLEBUST, Helmer R. **Distúrbios de Aprendizagem**. 3. Ed. São Paulo: Pioneira, 198.

LAKATOS, Eva Maria.; MARCONI, Marina de Andrade Marconi. **Metodologia do trabalho científico**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 1992.

MALUF, Angela Cristina Munhoz. **Atendimento Psicopedagógico no Ensino Superior: Buscando Condições para Aprendizagem Significativa**. 2008. In: PINTO, Suelem. *Psicopedagogia no Ensino Superior: Contribuições para o Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas*. João Pessoa: 2012.

NOGUEIRA, Cláudio Marques Martins. **O processo de Escolha do curso Superior: análise sociológica de um momento crucial das trajetórias escolares**. GT: Sociologia da Educação / nº 14 - UFMG, 2007.

QUINTANA, Mabel Sala. **Psicopedagogia na universidade, uma necessidade**, 2004. In: PINTO, Suelem. *Psicopedagogia no Ensino Superior: Contribuições para o Desenvolvimento de Aprendizagens Significativas*. João Pessoa: 2012.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROGERS, Carl. **Tornar-se pessoa**. São Paulo: Martins Fontes, 1988.

RONCAGLIO, Sônia Maria. A Relação Professor-Aluno na Educação Superior: a Influência da Gestão Educacional. Faculdade Evangélica do Paraná – FEPAR - **Revista Psicologia, Ciência e Profissão**, 2004, 24 (2), 100-111.

SAMPAIO, Simaia. **Um pouco da história da psicopedagogia**. Disponível em <https://www.portaleducacao.com.br/conteudo/artigos/pedagogia/ponto-devista-psicopedagogia-contexto-conceito-e-atuacao/4382> Acessado em: Novembro de 2021.

SINAES – Sistema Nacional de Avaliação da Educação Superior: da concepção à regulamentação. 2ª ed., ampl. Brasília: Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira, 2004.

TEIXEIRA, Marco Antônio Pereira *et al.* Adaptação à universidade em jovens calouros. **Revista Brasileira da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional (ABRAPEE).** Volume 12, Número 1 – Janeiro/Junho, 2008. P. 185-202.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais.** São Paulo: Atlas, 1987.



PARTE II

EDUCAÇÃO & CULTURA: FORMAÇÃO DOS PROFESSORES E PRÁTICAS DE ENSINO

Capítulo 5

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA E O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

INTRODUÇÃO

O presente estudo, de caráter exploratório e descritivo, foi desenvolvido a partir de uma pesquisa de natureza participante, com o objetivo de discutir a indissociabilidade entre teoria e prática durante o Estágio Supervisionado, na formação do professor. A pesquisa foi realizada em uma Instituição de Educação Superior, localizada em Brasília-DF, com alunos do curso de licenciatura em Pedagogia, com participação direta das docentes pesquisadoras e dos alunos estagiários do curso.

Buscamos com isso, compreender o papel do estágio supervisionado e a formação docente, no que diz respeito à articulação teoria e prática, contextualizando a indissociabilidade entre as especificidades teóricas e práticas, inseridas na sistematicidade do momento do estágio, pois, a teoria formulada em ações concretas, pode ser modificada, assim como pode modificar, inclusive, a própria teoria.

O Estágio Supervisionado é um momento fundamental no processo de aprendizagem da formação de professores, pois é componente curricular que constroi conhecimentos, habilidades e competências profissionais, oportunizando ao aluno o contato direto com a realidade da escola, em seus diferentes contextos. O Estágio constitui-se, portanto, um período de construção da *práxis*, momento em que o aluno associa os conhecimentos e passa a compreender suas reais constituições e atribuições.

A *práxis* estimula e promove o exercício do senso crítico e da criatividade, permitindo ao estagiário vivenciar a realidade da escola e a reflexão sobre a própria

prática desempenhada, necessária ao exercício como futuro educador. É no estágio supervisionado que o aluno apreende e compreende a complexidade da *práxis*, indispensável para a construção da sua identidade e formação profissional.

O Estágio é visto pela maioria dos alunos como uma atividade meramente burocrática, a ser cumprida ao longo do curso. Essa visão distorcida foi uma crença que as pesquisadoras procuraram desconstruir durante a pesquisa, desde a elaboração da proposta pedagógica do estudo, quanto nas Atividades de Práticas Supervisionadas (APS).

A importância da pesquisa é norteadada pelo necessário processo de construção da concepção do Estágio, das Práticas de Ensino e da Pesquisa no cotidiano escolar, que precisam contribuir para a construção, a troca de conhecimentos e a compreensão dos problemas vivenciados, que podem, apenas no momento do Estágio, serem observados nas escolas. A atividade do Estágio possui também a atribuição de auxiliar na ampliação dos horizontes de pesquisa para o Trabalho de Conclusão do Curso.

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA E O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO NA FORMAÇÃO DE PROFESSORES

O estágio supervisionado é um componente curricular obrigatório nos cursos de licenciatura e tem como objetivo desenvolver competências e habilidades profissionais específicas, além de propiciar ao aluno uma aproximação à realidade na qual irá atuar. O estágio curricular é definido, ainda, como um "tempo de aprendizagem que, através de um período de permanência, alguém se demora em algum lugar ou ofício para aprender a prática do mesmo e depois poder exercer uma profissão ou ofício" (Parecer 21- CNE, 2001).

Assim, o estágio supõe uma relação pedagógica entre diferentes profissionais da educação e o estagiário em ambiente de aprendizagem, considerado *locus* por excelência de formação do profissional docente, dada a complexidade que o envolve e as possibilidades de o futuro professor aprender em situação real de trabalho.

O estágio supervisionado deve ser visto pelo aluno, não como um aspecto burocrático a ser cumprido, mas como a possibilidade de concretizar saberes, construir identidade, assumir compromisso político e pedagógico com a sua profissão, considerando sua responsabilidade nas transformações sociais e políticas, com ênfase na visão proativa e o caráter transformador que a sua profissão tem no contexto social.

Apesar das Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores (CNE/CP 009/2001), ter apresentado proposta de reformulação dos cursos de licenciatura, inclusive, ampliando a carga horária destinada à formação de professores, que passou a ser de 800 horas, sendo 400 horas de estágio supervisionado; 200 horas de atividades práticas e 200 horas destinadas a atividades acadêmicas científicas e culturais, ainda é comum encontrarmos cursos de licenciaturas que conservam o caráter apenas conteudista nos currículos, e acaba por dissociar a teoria da prática.

Candau e Lelis (2001) destacam que a teoria não mais comanda a prática, não mais a orienta, no sentido de torná-la dependente das ideias, como também não se dissolve na prática, anulando-se a si mesma.

Segundo Pimenta (2001), teoria e prática são elementos indissociáveis na formação dos professores e devem fazer parte de toda a formação acadêmica, desde o princípio. Entendemos que o estágio, pelas suas características especiais, é uma disciplina interdisciplinar, contextualizada e integradora que deve realizar-se por meio da inserção de alunos e professores na realidade educacional, confrontando as teorias com as práticas, compreendendo-as a partir das experiências e aplicações.

As aulas de Estágio Supervisionado devem contemplar a leitura dessa realidade e das experiências vivenciadas pelos estagiários, tornando-se o eixo da reflexão teórica das outras disciplinas, e espaço de construção de saberes construídos coletivamente, o que nos permite a reflexão de uma *práxis* consciente e democrática. Aprendemos, quando introduzimos alterações na forma de pensar e de agir, e ensinamos, quando partilhamos com o outro experiências e saberes (Teodoro e Vasconcelos, 2005, p. 35).

Corroborando essa discussão, Fazenda (1991); Kulcsar (1991); Candau (1999) e Pimenta (2001) apresentam críticas quanto à dissociabilidade entre teoria e prática nos cursos de licenciaturas e ressaltam a importância do Estágio Supervisionado na formação didático-pedagógica dos professores. As críticas apresentadas fundamentam-se na priorização da teoria, em detrimento da prática, que resulta na formação de docentes com *déficit* na formação, ou seja, aprenderam muita teoria e não sabem como aplicar na prática, quando estão numa situação de ensino.

Nessa perspectiva, teoria e prática devem estar indissociavelmente ligadas nas licenciaturas, pois constituem elementos fundamentais para as atividades complementares destinadas à formação de educadores.

O PAPEL DO ESTÁGIO SUPERVISIONADO E A FORMAÇÃO DOCENTE NA RELAÇÃO TEORIA E PRÁTICA

Kulcsar (1991) considera o estágio supervisionado/práticas de ensino uma parte importante para a relação teoria e prática, podendo ser um elo articulador da escola com a realidade. Para isso, o estágio/prática de ensino tem que deixar de ser uma tarefa burocrática a ser cumprida nos cursos de formação docente e assumir uma dimensão mais dinâmica, profissional, produtora de troca de serviços e possibilidades que gerem mudanças.

Compreendemos que o estágio supervisionado deve sugerir atividades diferenciadas que criem condições para que as práticas de ensino proporcionem aos alunos uma integração entre a teoria e a prática, que deve acontecer ao longo do curso, iniciando-se logo nos primeiros semestres da licenciatura. A adoção dessa estratégia visa uma reflexão contextualizada do cotidiano das escolas para que o aluno possa familiarizar-se com a futura profissão, e poder desenvolver as habilidades e competências necessárias às *práxis* educativas (Perrenoud e Thurler, 2002).

Nessa mesma perspectiva, Pimenta (2001) acrescenta que o exercício da atividade docente requer preparo. Preparo que não se esgota nos cursos de formação, mas para o qual o curso pode contribuir de forma específica, enquanto mediador de conhecimento sistemático, enquanto identidade de criação das condições técnico-instrumentais propiciadoras da formação, pois é momento em que a unidade entre teoria e prática é fundamental para a *práxis* transformadora. Fávero (apud Pimenta, 2001) propõe, para a formação do profissional em educação, uma concepção dialética, em que teoria e prática sejam uma unidade nuclear articuladora dessa formação. Assim, a análise teórica da prática seria o ponto de partida e de chegada, sendo, portanto, elementos indissociáveis.

No entanto, isso tem sido um desafio a ser superado nos cursos de licenciatura no Brasil. Essa realidade, apontada pelos diversos teóricos da área, demonstra a falta de consistência do currículo, que priorizou a formação teórica dentro das matrizes curriculares. Fazenda (1991) aponta que uma maneira capaz de integrar a teoria à prática, redimensionando as atividades práticas obrigatórias, em todos os currículos de licenciatura, é desenvolver a pesquisa como dimensão de um projeto coletivo de formação do educador.

A revisão da bibliografia dos autores acima citados remete à discussão da pesquisa do cotidiano escolar como um norte da formação, capaz de integrar atividades complementares e estágio supervisionado, de forma a ressignificar a formação do futuro professor; dar condições para que o aluno possa vivenciar práticas educativas, bem como agir, planejar, avaliar, pesquisar e apresentar subsídios teóricos e práticos, para nortear discussões e produzir novos saberes.

O ensino superior tem a responsabilidade de promover a apropriação de saberes, procedimentos, atitudes e valores que possam nortear a prática educativa e direcionar reflexões voltadas para a pesquisa no cotidiano da escola e da sala de aula, transformando-os em saberes que podem orientar sua formação por meio da aplicabilidade em eventos que propiciem a prática reflexiva, num ambiente coletivo de vivências e discussões dos problemas cotidianos, que envolvem o processo ensino aprendizagem.

A ideia de pesquisa como componente necessário ao trabalho e à formação de professores está presente em obras de inúmeros estudiosos da educação, sua importância é reconhecida de maneira unânime, mas ainda não se sabe o suficiente sobre sua prática efetiva nas instituições superiores. Dessa forma, acreditamos que há a necessidade de criar, nesse nível escolar, espaços para que os alunos possam organizar laboratórios de aprendizagem, jornadas acadêmicas, dentre outras atividades, para aplicação dos conhecimentos adquiridos por meio da pesquisa realizada no cotidiano das escolas, confrontando a realidade com a teoria estudada nos cursos, e desenvolver, por meio dos laboratórios ou jornadas acadêmicas, instrumentos complementares das práticas pedagógicas, para a *práxis* transformadora.

A INDISSOCIABILIDADE ENTRE TEORIA E PRÁTICA NO ESTÁGIO SUPERVISIONADO

O estágio supervisionado nos cursos de licenciatura sofreu modificações quanto à prática, geralmente realizada na segunda metade do curso, conforme Resolução CNE/CP 2, de 19 de fevereiro de 2002, que instituiu a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da educação básica em nível superior.

O artigo 1º dessa Resolução prevê a carga horária mínima de 2.800 h (duas mil e oitocentas horas), nas quais a articulação teoria-prática garantida, nos termos dos projetos pedagógicos, o cumprimento da carga horária de 800 h (oitocentas horas) destinadas ao estágio e às atividades práticas supervisionadas, somadas a 1.800 h (mil e oitocentas horas) de aulas para os conteúdos curriculares de natureza científico cultural, e mais 200 h (duzentas horas) para outras formas de atividades acadêmico-científico-culturais, que integram ao final do curso a carga horária mínima para a conclusão da licenciatura.

Apesar da autonomia concedida pela legislação às Instituições de Ensino Superior para organização do estágio/atividades práticas supervisionadas, essa não era uma realidade da nossa IES. Observamos que no currículo da Instituição na qual a pesquisa foi realizada, que o componente Estágio Supervisionado só aparecia na grade nos últimos semestres, e que as Atividades Práticas Supervisionadas (APS), eram realizadas de forma desarticulada do Estágio Supervisionado, o que deixava lacunas no processo de formação. A organização das disciplinas era apenas de cunho teórico, concentradas nos primeiros semestres, e o aluno não realizava atividades na escola-campo antes da segunda metade do curso.

As APS eram teóricas e desprovidas de propriedades de aplicação ou pesquisa no contexto escolar, o que acabava por esvaziá-las do caráter prático da formação do professor.

Incomodada com essa questão, e acreditando ser indispensável criar condições para superar a visão dicotômica entre teoria e prática, e sair do determinismo teórico, iniciamos uma discussão, com os professores e alunos das licenciaturas, sobre os aspectos que consideravam falhos no processo de formação profissional docente. Era comum ouvir dos alunos a máxima “na teoria é uma coisa e na prática é outra”. As queixas eram sempre as de que a dissociabilidade entre teoria e prática não favorecia a compreensão da realidade complexa do fenômeno educativo.

Após a análise detalhada das críticas e sugestões, resolvemos reformular o projeto de estágio da Instituição, inserindo o aluno calouro no contexto escolar, com o objetivo de integrá-lo à profissão que escolheu, por meio do ingresso no curso de licenciatura. A proposta foi oferecer uma imagem realista dos problemas que eles precisam resolver, todos os dias, no que diz respeito aos conhecimentos que precisam dominar, as competências e habilidades profissionais que necessitam desenvolver, a

construção da identidade profissional, além do compromisso ético, político e pedagógico que construirão ao longo da formação acadêmico-profissional.

Paquay e Perrenoud (2001) apontam que o melhor caminho para a prática é o aprendizado que ela propicia. A possibilidade de construir e reconstruir a prática, foi o ponto de partida da nossa experiência com o estágio supervisionado e as APS, que culminou na transformação de nossa estratégia de formação de professores.

Inicialmente, buscamos realizar convênios com a Secretaria de Educação do Distrito Federal, com Clínicas de atendimento psicopedagógico, que trabalham com reforço escolar, e com instituições que tivessem pedagogos no quadro de funcionários exercendo essa profissão. O propósito era ampliar o campo de estágio do aluno, de forma que ele pudesse conhecer as diferentes áreas de atuação do pedagogo, e propiciar aos mesmos, possibilidades de aplicação dos conhecimentos teóricos estudados no curso, em situações práticas.

Após um longo processo de discussão coletiva, iniciamos o desafio de encaminhar o aluno ingressante no curso de pedagogia para as escolas-campo², logo no primeiro semestre. Inicialmente, percebemos a “insegurança ser superada pela segurança; o medo que, ao ser ‘educado’, gerava a coragem” (Freire, 1996 p.45). Observamos também que o índice de trancamento, mudança de opção e desistência diminuíram a partir do momento em que adotamos esse novo paradigma de formação teórico-prático-reflexivo, logo a partir do primeiro semestre de implementação.

Assim, o trabalho assumiu o caráter dinâmico, reflexivo, autônomo, criador e recriador das possibilidades de novas experiências educativas, organizadas em torno dos eixos temáticos, que orientavam as vivências e práticas educativas, tanto nas escolas como nos laboratórios acadêmicos, que os alunos organizavam sob a orientação do professor responsável. O papel do professor orientador deveria ser o de mediador, motivador das atividades, dando suporte para que os alunos e as equipes pudessem realizar, com êxito, suas práticas nas escolas-campo, nas jornadas acadêmicas e nos laboratórios de ensino e aprendizagem, promovidos nos IES, bem como estimular a pesquisa no curso de Pedagogia.

² Para efeitos desse artigo escolas-campo compreendem os diferentes espaços de estágio/APS para as quais os acadêmicos são encaminhados, por meio de convênios firmados, em que exercem atividades não remuneradas. Em alguns convênios conseguimos bolsas de estudos para o aluno estagiário que exerce atividades de auxiliares docentes.

Tal proposição encontra fundamento na Resolução CNE/CP 01 de 18 de fevereiro de 2002, que estabelece que “a dimensão prática transcenderá o estágio e terá como finalidade promover a articulação das diferentes práticas, numa perspectiva interdisciplinar”. Os artigos 13º e 14º dessa Resolução tratam da flexibilidade para a articulação e desenvolvimento do estágio e retratam a preocupação em oferecer ao aluno que está sendo formado para exercer a função de professor, as habilidades necessárias à contextualização, à interdisciplinaridade e à formulação de projetos de pesquisa do cotidiano escolar.

Os alunos dos primeiros semestres passaram a ser encaminhados para conhecer a prática da gestão da escola, logo de início. O desafio era mesmo que o aluno conhecesse a estrutura, organização e gestão da escola. Essa atividade tinha uma carga horária prevista de 50 horas. O professor responsável orientou o trabalho, organizou o roteiro de estágio, encaminhou e acompanhou o desenvolvimento do trabalho na escola-campo. Nessa etapa trabalhamos somente nas escolas públicas e privadas do ensino fundamental.

As disciplinas de cada semestre do curso foram articuladas em torno dos eixos norteadores, que eram favorecedores das práticas, dando os fundamentos necessários para que o aluno articulasse a teoria estudada à prática vivenciada na escola.

No segundo semestre, os alunos fizeram estágio na área de orientação e supervisão escolar. A proposta era que os alunos vivenciassem e conhecessem as práticas desses profissionais da educação. No semestre em questão, o eixo norteador buscou fundamentar aspectos da gestão integrada, envolvendo a gestão, a orientação e a supervisão escolar.

Nesses dois semestres os alunos promoveram Laboratórios Acadêmicos³, em que apresentaram o relato de suas experiências e as pesquisas realizadas, a partir das demandas encontradas nas escolas que foi objeto de estudo.

De acordo com Brzezinski (2004), a educação, como instrumento propulsor da transformação social, exige de seus profissionais, atitudes, e, imbuídas dessa mentalidade, em alguns convênios conseguimos bolsas de estudos para o aluno estagiário que exerce atividades de auxiliares docentes. Nosso interesse é que iniciativas assim contribuam para a formação de profissional com a devida competência técnica,

³ Laboratórios Acadêmicos são oficinas práticas ministradas pelos alunos para outros alunos da IES e da comunidade. Nesses laboratórios foram discutidos temas vivenciados nas escolas-campo, que são pesquisados e apresentados, estabelecendo a relação teoria-prática.

para compreender as diferentes dimensões do ensino. Daí a necessidade de repensar a prática de formação de professores, tornando-a mais próxima do que acontece no cotidiano das escolas.

Nesses dois semestres os alunos promoveram Laboratórios Acadêmicos³ em que apresentaram o relato de suas experiências, as pesquisas realizadas a partir das demandas encontradas nas escolas e que foi objeto de estudo. De acordo com Brzezinski (2004) a educação como instrumento propulsor da transformação social, exige de seus profissionais atitudes e iniciativas que contribuam para a formação de um profissional da educação com a devida competência técnica para compreender as diferentes dimensões do ensino. Daí a necessidade de repensar a prática de formação de professores, tornando-a mais próxima do que acontece no cotidiano das escolas.

Consideramos que o estágio e APS possibilitam a iniciação à pesquisa, uma vez que o aluno é estimulado por meio da sua inserção na escola-campo a compreender a dinâmica de trabalho, as demandas educativas, dentre outros aspectos, e buscar respostas por meio da pesquisa, para os problemas encontrados no cotidiano das escolas.

A PESQUISA NAS PRÁTICAS DE ENSINO E ESTÁGIO SUPERVISIONADO COMO INSTRUMENTO DA PRÁXIS

Segundo Silva (1990), a vinculação entre ensino e pesquisa demanda defender o que a especificidade da pesquisa quer do ensino, no sentido de desenvolver as relações recíprocas entre uma e outra, fecundando as contribuições de conteúdo com as formas de ensinar.

Conceber a pesquisa como componente necessário ao trabalho de formação do educador é de suma importância nas práticas de ensino/estágio supervisionado, pois é nesse momento do curso, em que o aluno se vê numa situação real, que começa a investigar a realidade do profissional da escola-campo e sua prática, e o seu fazer pedagógico. Essa atividade faz com que o aluno reflita, relate e divulgue sua pesquisa, com a intenção de reverter os resultados em acervo da prática docente, produções escritas, aperfeiçoamento profissional, formação continuada e posteriormente projetos de pesquisa em programas de pós-graduação.

A pesquisa, quando utilizada no estágio/práticas de ensino, tende a assumir uma função educativa e social, contribuindo não só para tornar a escola uma instituição menos reprodutiva e mais criativa, como tornar o estagiário um agente de sua própria formação e de seu aprender a ensinar. Ressaltamos, ainda, que a pesquisa é pilar de sustentação do aprender a aprender que deve ser constante, não só na formação, como também ao longo da carreira docente (Delors, 2000).

Castanho (2000), analisando a inovação no cotidiano da sala de aula do professor universitário, relaciona a pesquisa à prática inovadora. Seu estudo mostra que a pesquisa contribui para a formulação de novos parâmetros científicos e para a produção do conhecimento, desenvolvendo a capacidade cognitiva do aluno. A pesquisa exerce assim, um importante espaço de mediação entre o ensinar e o aprender. Segundo Perrenoud (2000), desenvolve, ainda, as habilidades e competências profissionais.

Demo (2000) defende a pesquisa como princípio científico educativo, uma forma de saber fazer e refazer o conhecimento. A partir da pesquisa, há a possibilidade da reflexão e análise do cotidiano, do questionamento reconstrutivo, da elaboração própria. Educação e pesquisa alimentam a consciência crítica, o questionamento, a capacidade de intervenção educativa, e conseqüentemente, da ligação teoria e prática.

A pesquisa faz parte da profissionalização e da construção do conhecimento, sendo componente crucial na formação e recuperação da competência, substituindo o mero fazer (treinamento) pelo saber fazer (habilidade), que são elementos indispensáveis na competência profissional. Adotamos a pesquisa na formação do educador por possibilitar a reflexão e o aprofundamento teórico necessário à compreensão da realidade, das experiências vivenciadas, e da necessidade de buscar alternativas diferentes, criativas e inovadoras para o trabalho pedagógico.

Assim, o projeto de estágio/APS propõe que os alunos/“pesquisadores” e professores levantem os temas a serem investigados, a partir dos problemas detectados no ambiente escolar, em conjunto com os atores envolvidos. Cremos que a escola contribui com a sociedade, cumprindo com seu dever, que é refletir o seu próprio papel social. A reflexão é uma condição necessária ao pedagogo, pois é momento que permite a possibilidade de autocrítica, tanto das dúvidas, quanto das falsas justificações e representações. A reflexão é ao mesmo tempo, crítica, dialética e inovadora; promotora de novas possibilidades de aprendizagens e de construção de competências profissionais (Alarcão, 2001; Paquay e Perrenoud, 2001).

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

O método é o caminho ou maneira que, segundo Richardson *et al* (1999), usamos para se chegar a um determinado fim ou objetivo. Na concepção de Demo (1987), a metodologia é um caminho para a ciência abordar a realidade teórica e prática e centraliza-se, comumente, no esforço de comunicar uma introdução aos procedimentos lógicos voltados para temas da causalidade, dos princípios formais da identidade, da dedução e da indução, dentre outros.

A partir desses conceitos, o método utilizado neste estudo foi o dedutivo, que se caracteriza por utilizar estrutura de pensamento lógico, para permitir examinar a validade de informações já existentes. O método dedutivo é indicado por apresentar contextos nos quais sua validade pode ser confirmada (Gil, 1999; Cervo; Bervian, 2002; Triviños, 1987), e, considerando o objetivo proposto, o estudo classifica-se como exploratório e descritivo, pois buscou-se adquirir maior familiaridade com o fenômeno de estudo (Selltiz *et al.*, 1974).

A pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno” (Vergara, 2004), de maneira, que “os pesquisadores, neste tipo de investigação, têm preocupação mais prática, como acontece com a pesquisa exploratória” (Gil, 2007).

Quando à natureza, podemos caracterizá-la como pesquisa participante. Na pesquisa participante ocorre a inserção dos pesquisadores num campo de investigação. É considerado um repertório múltiplo e diferenciado de experiências de criação coletiva de conhecimentos, destinado a superar a oposição sujeito/objeto no interior de processos que geram saberes, e na sequência de ações que aspiram gerar transformações. A pesquisa contempla “a realidade concreta da vida cotidiana dos próprios participantes individuais e coletivos do processo, em suas diferentes dimensões e interações” (Brandão e Streck, 2006).

Os participantes da pesquisa foram 150 alunos do curso de Pedagogia, do primeiro e segundo semestres do curso.

Os dados foram coletados por meio da observação e questionário. O questionário continha 4 questões, sendo 2 fechadas do tipo múltipla escolha, com duas opções de respostas, sim ou não, nas quais buscou-se identificar interesse pelo curso, e sobre construção da identidade profissional. E duas questões abertas, que contemplavam as

variáveis: importância do estágio na formação docente e importância da indissociabilidade entre teoria e prática no curso por meio do estágio. A análise dos dados foi feita na abordagem qualitativa. Conforme Bogdan e Biklen (2003), a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e as fontes pesquisadas.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Essa pesquisa teve como objetivo discutir o estágio supervisionado como componente curricular da *práxis* nos cursos de formação de professores. O local desse estudo foi um Instituto Superior de Educação localizado em Brasília-DF. A escolha se deu em função das pesquisadoras trabalharem como docentes na Instituição e uma delas acumular a função de Coordenação do curso de Pedagogia.

Após contato preliminar com professores e alunos da licenciatura a respeito das mudanças possíveis no estágio/APS dos cursos, iniciamos a investigação utilizando a pesquisa bibliográfica e documental, para buscar os fundamentos de estágio supervisionado e contextualizá-lo nos cursos de formação de professores.

A pesquisa demonstrou que o estágio supervisionado não pode ser visto como algo à parte, desvinculado das atividades práticas, que devem ser desenvolvidas ao longo do curso, uma vez que as práticas integram a carga horária destinada à formação integral dos professores, conforme previsto na Resolução CNE/CP 2/2002. Sendo assim, entendemos que as atividades práticas são complementares ao estágio supervisionado e devem estar articulados às disciplinas teóricas ministradas ao longo do curso.

Logo, não se justifica dissociar teoria e prática. Mesmo que o estágio supervisionado seja oferecido a partir da segunda metade do curso (participação e regência), as atividades práticas devem dar suporte para antever essas duas últimas etapas, que é o coroamento da formação para a docência. A habilitação concedida ao professor não é limitada a ministrar aulas, ele deve conhecer o funcionamento, estrutura e gestão da escola, compreendendo sua dinâmica, como docente e sujeito ativo de transformação social. Para Freire (1996) “se a escola não transforma a sociedade, sem ela tampouco a sociedade muda”.

Além do contexto teórico-jurídico, destacamos o contexto físico, em que podem ocorrer o estágio. A prática educativa não se restringe apenas ao ambiente escolar, uma

vez que a educação é algo amplo. Conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação, “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade civil e nas manifestações culturais” (LDB, 1996, Artigo I).

Assim, podemos destacar que o contexto das práticas pode ser ampliado para escolas- campo que compreendem: empresas, hospitais, organizações não governamentais, órgãos do terceiro setor, dentre outros, que trabalhem com a formação de pessoas. Nesses espaços, escolares e não escolares, o aluno vivencia outras experiências educativas, que reforçam a importância da educação básica nas escolas formais de ensino, bem como sua contribuição para a formação do cidadão e sua inserção na sociedade e no mercado de trabalho.

A segunda questão que nos propomos a investigar foi: O estágio supervisionado oferecido ao longo do curso favorece a formação docente? Para tanto, utilizamos um questionário contendo perguntas que contemplavam as seguintes variáveis: interesse pelo curso; construção da identidade profissional; importância do estágio na formação docente e importância da indissociabilidade entre teoria e prática no curso, por meio do estágio.

Quanto ao quesito estágio e interesse pelo curso, os dados apontam que: 83% dos alunos se identificaram com o curso, 10% acham que precisam se dedicar mais, 5% acreditam que o estágio pode ajudá-los a se encontrar no curso e 2% não opinaram.

Algumas respostas da questão aberta, “Você considera que após o estágio seu interesse pelo curso aumentou?” evidenciam o aumento do interesse do aluno calouro pelo curso de Pedagogia, conforme ilustrado abaixo:

“Eu fiz vestibular para pedagogia, mas não sabia muito bem se era isso que queria (...) o estágio confirmou minha escolha. Amei!!!” (aluna do 1º semestre);

“Bem, eu só queria um curso superior para fazer concurso (...) descobri, durante o estágio, que eu quero atuar como professora. Foi uma experiência muito boa” (aluna do 2º semestre);

“O estágio me fez ver que o curso de pedagogia não se limita apenas a sala de aula; quero trabalhar como pedagoga e vou me dedicar ao curso e depois me especializar em gestão escolar, tem tudo a ver comigo” (aluna do 1º semestre);

“Nesse primeiro contato com a escola vi o quanto posso fazer como professora é isso que eu quero para mim” (aluna do 1º semestre).

Os dados demonstram que estágio supervisionado que trabalhe teoria e prática de forma integrada, propicia ao aluno maior interesse pelo curso e pelas questões educativas. Na opinião dos alunos o estágio supervisionado deverá ser desenvolvido buscando um saber que oportunize a análise de situações, possibilitando o pensamento prático do educador, podendo ser considerado como uma "oportunidade de aprendizagem da profissão docente e da construção da identidade profissional" (Pimenta, 2004).

Os dados encontram fundamento na afirmativa de Libâneo, quando assegura: "A formação profissional é um processo pedagógico, intencional e organizado, de preparação teórico-científica e técnica do professor para dirigir competentemente o processo de ensino" (Libâneo, 1994).

Essa suposição aponta para a importância do estágio na formação dos professores nos IES. Reforçam a tese de que, para dirigir com competência o processo de ensino-aprendizagem, o professor deverá ter sólida formação teórica, associada à prática docente, ambas adquiridas, respectivamente, em sua formação, desde os primeiros semestres do curso, na formação continuada e na prática docente. Nessa perspectiva, o estágio poderá contribuir diretamente no processo de formação, sendo, para além de um mero cumprimento de exigências curriculares, um importante instrumento de integração entre a escola e o profissional.

Quanto à variável-construção da identidade, tivemos que: 98% afirmou que o estágio contribuiu para a construção da identidade; 2% marcaram que não. Os dados constatarem que a construção da identidade profissional deverá ser estabelecida através da relação entre teórica e prática, contribuindo, desse modo, para melhorar a qualidade do ensino. Conforme Pimenta (2000), "práticas inovadoras prenes de saberes válidos às necessidades da realidade, colaboram para edificar identidade com a educação."

Os alunos confirmam essa correlação entre estágio e construção da identidade. Na questão aberta: Em sua opinião o estágio contribui para a construção da identidade? Os alunos afirmaram que:

"Sim, não me identificava com a profissão antes do estágio, agora já estou empolgada" (Aluna do 1º semestre);
"Sem conhecer o contexto de atuação do pedagogo e do professor não tem como construir identidade" (Aluna do 2º semestre);
"Só se constrói uma identidade se conhecendo dentro da profissão, agora eu me reconheço professora" (aluna do 2º semestre).

Os dados apontam que o Projeto de Estágio apresenta, por meio da prática, a desejada construção de uma identidade crítica, reflexiva, e produtora de saberes, que modifique os rumos dicotômicos desfavoráveis à profissão docente. O curso em estudo procurou proporcionar ao estudante experiências que possibilitassem a reflexão sobre os diferentes profissionais professores, com os quais esses acadêmicos têm contato no ambiente escolar/acadêmico; os diferentes contextos escolares e as diversas práticas pedagógicas no ambiente escolar e/ou institucional, com experiências que primassem pela formação de professores que buscam na docência as bases para o desenvolvimento de pesquisas que possam melhorar sua *práxis*.

Quando interrogados se, o estágio é importante na formação docente, os alunos responderam que:

“Não vejo como se forma professor sem praticar” (Aluna do 1º semestre);
“Sem estágio não se forma professor, ele é muito importante” (Aluna do 2º semestre);
“Considero o estágio importante e necessário na formação de professores” (Aluna do 2º semestre).

O estágio/APS no início do curso parece ter perdido a condição de “burocracia a ser cumprida para terminar o curso”, passando a ser considerado importante para a formação dos professores, haja vista que 100% dos alunos afirmaram que sim. Sob este aspecto, o estágio supervisionado torna-se relevante, por ser a oportunidade do discente adentrar no campo escolar, confrontar-se com o concreto, contextualizar, planejar e gerir a sua ação pedagógica.

Quando questionados sobre a importância da indissociabilidade entre teoria e prática no curso, por meio do estágio, os alunos destacaram essa necessidade:

“Acho que nossa experiência mostra que não dá para separar teoria e prática, o curso assim é mais dinâmico e significativo” (aluna do 2º semestre);
“Eu pedi transferência da outra faculdade em que estudava, pois lá era só teoria, e eu não estava gostando do curso; agora eu vejo o quanto unir teoria e prática faz o curso valer a pena” (Aluna do 2º semestre);
“Eu amo quando sei explicar algo que acontece na escola, por meio da teoria estudada aqui; assim eu me sinto muito capaz” (Aluna do 1º semestre);
“Quando eu estou lá no Laboratório Acadêmico, discutindo um tema da educação, eu fico emocionada (...) vejo que eu posso ser competente, que eu estou no caminho, quando vivencio, investigo, estudo, apresento e promovo discussão. Isso faz a diferença! Adoro!!!” (aluna do 2º semestre).

Analisando as respostas dadas, 98% dos alunos afirmaram que teoria e prática são fundamentais e indissociáveis ao longo do curso, apenas 2% dizem que não. Diante dessa afirmativa, cabe reforçar a necessidade dos IES repensarem seus projetos de estágios supervisionados, a fim de evitar fragmentação entre a teoria e a prática nos cursos de formação de professores.

Segundo Freire, (2001), um dos objetivos centrais do estágio supervisionado é ser um espaço de construção de aprendizagens significativas, no processo de formação dos professores. Ou seja, concomitante às disciplinas teóricas desenvolvidas nos cursos de formação, o estágio apresenta-se como responsável pela construção de conhecimentos e tem potenciais possibilidades de contribuir com o fazer profissional do futuro professor.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A formação educacional já não é mais concebível sem a reflexão da prática pedagógica e o compromisso das instituições de formação de professores, para com a transformação do processo ensino-aprendizagem e a promoção do desenvolvimento profissional docente.

Os Institutos de Ensino Superior devem promover pesquisas, envolver a equipe de profissionais da educação na definição de propostas e ações que contribuam para melhorar a qualidade e a formação dos futuros educadores. Para isso, sugerimos que os IES avaliem, constantemente, seus projetos pedagógicos e de estágios, de forma a superar o paradigma da fragmentação do currículo, no que tange à teoria e à prática nos cursos de formação de professores.

Desse modo, acreditamos ser possível criar as condições necessárias para que o aluno possa aprofundar os conhecimentos teóricos e práticos, desenvolvendo *práxis* consciente e transformadora das práticas educativas, lançando um olhar sistêmico, holístico e transdisciplinar das questões pedagógico-científicas, no âmbito das investigações do fenômeno educativo.

O professor necessita compreender-se como agente de mudança e transformação da sociedade na qual está inserido, visando o desenvolvimento da pessoa humana em suas diversas dimensões, esse é um pressuposto importante na formação docente.

O presente estudo demonstrou a possibilidade de superar o modelo dicotômico da teoria e prática na formação dos professores. Cabe aos IES criarem condições efetivas

para que o professor em formação possa exercer seu papel de educador nos espaços possíveis de formação, construção e produção de conhecimentos, considerando sua responsabilidade nas transformações sociais e políticas, com ênfase na visão proativa e no caráter transformador desse profissional, frente ao mundo complexo, dinâmico e em constante modificação.

Ressaltamos a necessidade de se discutir e utilizar das diferentes modalidades de ensino, em que o estágio pode ser realizado, tanto em tempos normais, quanto no atual contexto de pandemia, no sentido de saber se o Ensino Remoto Emergencial (ERE), tem gerado práticas pedagógicas significativas.

Enfim, os IES precisam conceber que a aprendizagem se constrói à medida que as experiências vivenciadas nos estágios são discutidas, aprimoradas, aplicadas, pesquisadas e teorizadas novamente, gerando novas possibilidades de projetos e currículos de formação docente, e que poderá ir além do discurso teórico e prático, que fragmenta os saberes; romper paradigmas e ressignificar o estágio na formação de professores. No universo acadêmico- educativo acreditamos que mudar torna-se possível, quando construímos coletivamente e unimos forças para construir e reconstruir a educação, com seriedade e respeito aos nossos educandos.

REFERÊNCIAS

ALARCÃO, Isabel. **Escola reflexiva e nova racionalidade**. Porto alegre: Artmed Editora, 2001.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. (Orgs.). **Pesquisa participante**. São Paulo, SP: Brasiliense, 1981.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Participar-pesquisar**. In C. R. Brandão (Org.). Repensando a pesquisa participante (pp. 7-14). São Paulo, SP: Brasiliense, 1999.

BRANDÃO, Carlos Rodrigues; STRECK, Danilo Romeu. **Pesquisa participante: a partilha do saber: Uma introdução**. In C. R. Brandão, D. Streck (Orgs.). Pesquisa participante: a partilha do saber (pp. 7-20). Aparecida, [Links] SP: Ideias e Letras, 2006.

BRZEZINSKI, Iria. **Profissão professor: identidade e profissionalização docente**. Brasília Ed. Plano, 2004.

CANDAU, Vera Maria., LELIS, Isabel Alice. **A relação teoria-prática na formação do educador**. In: CANDAU, Vera M. (Org.). Rumo a uma nova didática. 4a ed. Petrópolis: Vozes, 1991.

CASTANHO, Maria Eugênia. **A criatividade na sala de aula universitária**. In: VEIGA, I. P. A. et. al. *Pedagogia universitária: a aula em foco*. 2. ed. Campinas – SP: Papyrus, 2000.

CUNHA, Maria Isabel da. **O bom professor e a sua prática**. 2ª ed. - Campinas, SP: Papyrus, 1992. DEMO, Pedro. *Educar pela pesquisa*. Campinas SP: Autores Associados, 2000.

DELORS, Jacques. **Educação um tesouro a descobrir**. São Paulo: Cortez 1998.

FAZENDA, Ivani. **A academia vai à escola**. Campinas-SP: Papyrus, 1991.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da Autonomia- Saberes necessários a prática educativa**. 18ªed. Ed Paz e Terra: Rio de Janeiro, 1996.

LIBÂNEO, José Carlos. **Democratização da escola pública: a pedagogia crítico-social dos conteúdos**. 4.ed. São Paulo: Loyola, 1986.

PAQUAY, Léopold et. Al. **Formando professores profissionais**. 2ª ed. Porto Alegre. Artmed Editora, 2001.

PERRENOUD, Philippe; HURLER, Monica Gather. **As competências para ensinar no século XXI**. Porto Alegre: Artmed Editora, 2002. *Dez novas competências para ensinar - Porto Alegre: Artes Médicas Sul, 2000.*

PIMENTA, Selma Garrido. **O estágio na formação de professores: unidade teoria e Prática**. 3ª edição. São Paulo: Cortez, 2001.

Resolução CNE/CP nº 1, aprovada em 18 de fevereiro de 2002. **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores da Educação Básica, em nível superior, curso de licenciatura, de graduação plena**. DOU de 9 de abril de 2002. Seção 1, p. 31. Republicada por ter saído com incorreção do original no DOU de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 8.

Resolução CNE/CP nº 2, aprovada em 18 de fevereiro de 2002. **Institui a duração e a carga horária dos cursos de licenciatura, de graduação plena, de formação de professores da Educação Básica em nível superior**. DOU de 4 de março de 2002. Seção 1, p. 9.

Resolução CNE/CP nº 9, de 5 de dezembro de 2007- **Reorganização da carga horária mínima dos cursos de Formação de Professores, em nível superior, para a Educação Básica e Educação Profissional no nível da Educação Básica**.

TEODORO, António; VASCONCELOS, Lucia Maria. (Orgs.). **Ensinar e Aprender no Ensino Superior; por uma epistemologia da curiosidade na formação universitária**. São Paulo: Mackenzie; Cortez, 2005.

VEIGA, Ilma Passos Alencastro., e RESENDE, Lúcia Maria Gonçalves. **Escola: Espaço do Projeto Político-Pedagógico**. 5.ª ed. Campinas, SP: Papyrus, 2001.

Capítulo 6

AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA: QUE LUGAR É ESSE?

INTRODUÇÃO

No ambiente escolar as práticas educativas devem procurar transcender a dimensão técnica e conteudista, e, de forma transversal, conseguir contemplar as relações intersubjetivas e experiências de natureza afetiva, ética e valorativa igualmente relevantes na formação do sujeito pleno. Pensar o lugar da avaliação é pensar na complexidade que envolve o processo educativo, considerando, além dos aspectos formais do currículo, a formação integral dos sujeitos, seus processos de construção do conhecimento e das intencionalidades da escola.

Compreendemos a avaliação como prática escolar formal, sistematizada e organizada conforme os objetivos escolares, sejam eles implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e preceitos sociais. Corroborando nesse sentido, Villas-Boas (1998) destaca que as práticas avaliativas podem servir à manutenção ou à transformação social. O que nos cabe nesse artigo é discutir qual é o lugar da avaliação na escola, considerando que ela não acontece em momentos separados do trabalho pedagógico, ela o inicia, permeia todo o processo de formação e o finaliza.

POSICIONANDO A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NA ESCOLA

A avaliação da aprendizagem é um processo destinado a verificar o alcance das competências previstas para o conjunto do programa escolar, através de seus componentes curriculares. Tem função diagnóstica, contínua e focada na demonstração, pelo educando, de sua capacidade de corresponder ao perfil pedagógico definido. Nesse

enfoque, a avaliação é um processo que capta e fornece informações relevantes para a tomada de decisões no processo educativo nas escolas.

A avaliação da aprendizagem inclui critérios gerais constituídos por indicadores. A condução desse processo cabe tanto a docentes quanto a estudantes, que negociam situações e estratégias de diferentes naturezas, considerando como instrumentos de averiguação, além das provas, as pesquisas, experiências, estudos de casos, projetos e participações em atividades simuladas ou reais do processo de construção do conhecimento, visando à reorganização permanente dos processos de ensino e aprendizagem.

A avaliação é instrumento fundamental dirigido ao fortalecimento da autonomia do aluno em relação à aprendizagem. É considerada como fenômeno complexo, cujos resultados dependem da dialética do processo, necessária para que o aluno possa ter consciência sobre a qualidade de sua produção, para que, a partir disso, desenvolva conhecimentos que possibilitem formação coerente com os objetivos propostos.

Como prática formalmente organizada e sistematizada no contexto educacional, a avaliação realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que refletem valores e normas sociais. Em qualquer nível de ensino que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma, pois é um instrumento que está a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino, como afirma Caldeira (2000):

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesmo; está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expressos na teoria e na prática pedagógicas (Caldeira, 2000, p. 122).

A concepção de que avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra destituída de intencionalidade nos faz compreender que há um estatuto político e epistemológico que dá suporte ao processo do ensinar e aprender, no qual a avaliação se inscreve.

Por conseguinte, parte-se do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é uma atividade meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico específico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

Logo, a prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica, que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos.

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos significados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação, e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos. Nesse sentido, Sordi (2001) afirma:

Uma avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional, que revela quem é o educador, quando interpreta os eventos da cena pedagógica (Sordi, 2001, p. 173).

O processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva histórico-crítica, precisa avaliar a complexidade do ato de aprender dos educandos, sujeitos dessa aprendizagem. Segundo González Rey (2009, p. 133) “a aprendizagem não é uma reprodução objetiva dos conteúdos ‘dados’, mas sim, uma produção subjetiva que tem a marca do sujeito que aprende.” Logo, a avaliação não pode assumir caráter quantitativo, tão somente, ela precisa, sobretudo, avaliar aspectos qualitativos, para que consiga alcançar a dimensão subjetiva da aprendizagem.

COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO QUALITATIVA

Na opinião de Esteban (2003), a avaliação qualitativa configura-se como modelo em transição, por ter como centralidade a compreensão dos processos entre sujeito/aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo. Assim, o conceito de avaliar para qualificar exige que a questão metodológica da avaliação seja tratada com pluralidade e flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças.

A característica marcante dessa concepção está na busca de se compreender o significado dos resultados durante todo o processo de ensino e aprendizagem, os quais se expressam de diferentes formas, não só no desempenho quantitativo do aluno, mas também em fenômenos perceptíveis ou não, e isso exige postura profissional diferenciada, de todos os envolvidos no processo.

Segundo Saul (*apud* Chueiri, 2008, p. 59), a avaliação qualitativa tem como característica o “delineamento flexível que permite enfoque progressivo, isto é, a avaliação centrada em processos é, em si mesma, um processo que evolui em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto”.

Demo (2004) afirma que avaliação qualitativa não pode abrir mão do aspecto quantitativo. Entende-se que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade se são reduzidos a manifestações mensuráveis, expressas por meio de notas.

A avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta última. Entende-se que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis. Estas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, não se pode transferir a limitação metodológica à pretensa redução do real. Este é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. A avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou se aproximar dela (Demo, 2004, p. 156).

Compreende-se com essa concepção, que, a transposição da avaliação de uma prática de provas e exames para uma prática democrática, requeira novas relações entre os atores envolvidas no processo educacional. A escola deve buscar envolver coordenação, docentes e discentes num processo de avaliação contínua no ensino-aprendizagem, analisando e propondo ações a partir de seus olhares, para a discussão coletiva e elaboração de alternativas de replanejamento das ações formativas educacionais (Luckesi, 2003).

Entende-se que no multifacetado processo do ensinar e do aprender, avaliar não é apenas dar notas, somar médias, reprovar ou aprovar os alunos. Avaliar é conscientizar, buscar desenvolver a autocrítica, o autoconhecimento, os limites e possibilidades dos envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia e no compromisso dos sujeitos com a ação educativa (Loch, 2000, p. 31).

A partir dessa concepção, as escolas devem procurar avaliar, de forma a ressignificar os meios, instrumentos, técnicas e metodologias no processo de ensino, pois a efetiva aprendizagem requer a qualidade da avaliação no âmbito de seus processos formais. Dessa forma, a avaliação qualitativa estará presente nos contextos educativos,

em situações de aprendizagens emancipadoras, possibilitando avaliar o desenvolvimento do sujeito e a aquisição de conhecimento.

O LUGAR DA AVALIAÇÃO DO PROCESSO EDUCATIVO

É oportuno citar Meirieu (2009), para reforçar que a avaliação não é tudo e não deve ser o todo, nem na escola nem fora dela. E se a inquietação avaliativa se apoderar dos espíritos, absorver e destruir as práticas, paralisar a imaginação, desencorajar o desejo, então, a patologia espregueita-nos e a falta de perspectivas também. Nessa mesma linha de pensamento, Caldeira (2000) destaca que:

A avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesma, está delimitada por uma determinada teoria e por uma determinada prática pedagógica. Ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo teórico de sociedade, de homem, de educação e, conseqüentemente, de ensino e de aprendizagem, expresso na teoria e na prática pedagógica (Caldeira, 2000, p. 122).

O processo de avaliação tem por finalidade informar sobre o domínio da aprendizagem; indicar os efeitos da metodologia utilizada; revelar conseqüências da atuação docente; informar sobre a adequabilidade dos currículos e metodologias de ensino, realizar *feedbacks* dos objetivos e planejamentos elaborados. Compreende a avaliação diagnóstica, formativa, somativa e classificatória.

AVALIAÇÃO DIAGNÓSTICA

A avaliação diagnóstica possui caráter polissêmico. Apesar de autores diversos terem ensaiado definições a respeito, ainda não existe consenso entre os especialistas quanto à tipologia. De modo geral, ela é entendida como uma abordagem ou tipo de avaliação que é realizada no início de um processo de aprendizagem, com a função de obter informações sobre os conhecimentos, habilidades e competências dos educandos, com vista à organização do ensino, segundo as necessidades demonstradas pelos resultados.

O diagnóstico possibilita avaliar conhecimentos prévios, habilidades e pré-requisitos, bem como as causas de dificuldades na aprendizagem, que muitas vezes

resultam na reprovação dos alunos, e permite orientar o planejamento de estratégias mais adequadas ao perfil de cada turma ou aluno (Luckesi, 2003).

A partir de um diagnóstico prévio é possível propor metodologias de trabalho mais apropriadas, pois os resultados evidenciam os aspectos fortes e fracos. Dessa forma pode-se prevenir a identificação tardia de problemas de aprendizagem, ao mesmo tempo em que se procura saber das aptidões, interesses, capacidades e competências, fatores que operam como pré-requisitos para futuras mediações pedagógicas.

Segundo Hoffman (1995), a mais importante função da avaliação diagnóstica é o seu aspecto preventivo, uma vez que ao conhecer as dificuldades dos alunos no início do processo, é possível antecipar as demandas de aprendizagem. Do mesmo modo, a avaliação diagnóstica ajuda a sondar se houve aprendizagem ou não, e se há necessidade de retomar conteúdos não assimilados, por meio de novas estratégias.

AVALIAÇÃO FORMATIVA

A avaliação formativa é também denominada de processual e contínua. Pode também ser denominada como avaliação para as aprendizagens, considerando que com ela, focaliza-se o processo de ensino-aprendizagem. A avaliação formativa não tem finalidade de aprovar ou reprovar. Ela “permite constatar se os alunos estão, de fato, atingindo os objetivos pretendidos, verificando a compatibilidade entre tais objetivos e os resultados efetivamente alcançados durante o desenvolvimento das atividades propostas”(Hadji, 1995, p. 17).

A avaliação formativa permite um *feedback* contínuo sobre o andamento do processo de ensino e de aprendizagem. Apresentações, produções em pares ou individuais, trabalhos em grupos, comentários, fazem parte do cabedal de instrumentos formativos. Isso faz a diferença porque “a delegação de tarefas funciona como um elo entre o ensino-aprendizagem, tornando os discentes e docentes corresponsáveis pelo processo” (Villas Boas, 2008).

SOMATIVA E CLASSIFICATÓRIA

A avaliação somativa assume o caráter classificatório, haja vista que ela permite aferir uma nota ou conceito que pontua o coeficiente de domínio do aluno em uma área

de aprendizagem, o que possibilita o registro da pontuação utilizada para outorgar uma qualificação que, por sua vez, pode ser empregada como um sinal de credibilidade da aprendizagem. Essa avaliação é também denominada como creditativa e classificatória, pois tem como finalidade classificar ou não os alunos ao final de um período de aprendizagem, conforme os níveis de aproveitamento escolar.

A avaliação somativa, no entanto, não ocorre somente ao término do período de trabalho ou ano letivo, ela deve também ser usada para avaliar o nível de aprendizado a o final de uma unidade de aprendizagem, no sentido de medir os resultados já adquiridos por meio das avaliações formativas e obter indicadores que permitam aperfeiçoar o processo de ensino.

Hoffman (1995) alude que a somativa tem se configurado no cenário educativo mais como um instrumento de classificação, em função de, na maioria das vezes, apenas classificar os alunos ao término de uma um processo. A avaliação somativa, ao promover a classificação, toma como referência os conteúdos e procedimentos de medida, como provas, testes objetivos, dissertações-argumentativas, produções individuais ou em grupos. Mas a avaliação deve ser instrumento de reflexão transformada em ação, não podendo ser apenas classificatória.

Nenhuma forma de avaliação ocorre de forma isolada. A avaliação somativa deve ser subsidiada, tanto pela avaliação diagnóstica quanto pela formativa, considerando-se que as avaliações para a aprendizagem são partes indissociáveis de um ciclo de intervenções pedagógicas, que devem compor o processo do ensinar e aprender.

CONCEPÇÕES CRÍTICAS SOBRE A AVALIAÇÃO

O paradigma da avaliação tem sido objeto de reflexões e críticas por parte de alguns estudiosos da área, como Cipriano Luckesi (1996); Jussara Hoffmann (1995), Phillippe Perrenoud (2007), dentre outros. Para eles, a concepção do ato de avaliar, enquanto julgamento dos resultados obtidos, minimiza sua real função, torna-se uma ação em que segundo o resultado, seja positivo ou negativo, determina quem é o aluno e o seu nível de aprendizagem.

Hoffmann (1995, p. 20), critica essa percepção limitadora. Para Hoffman, “a avaliação na perspectiva de construção do conhecimento parte de duas premissas

básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”.

Hoffman ressalta que, quando se trata de práticas avaliativas, é imprescindível que o educador perceba o aluno como sujeito capaz de tomar suas próprias decisões. A partir dessa perspectiva, Hoffmann, destaca que “nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões a partir de respostas formuladas” (Hoffmann, 1995, p. 20).

Luckesi (1996) critica essa herança da Pedagogia Tradicional, em que a avaliação é feita por meio de provas e exames, momento em que o aprovar e o reprovar são atos imperiosos da escola no processo de ensino e de aprendizagem. Conforme Luckesi, “a característica que de imediato se evidencia na nossa prática educativa é de que a avaliação da aprendizagem ganhou um espaço tão amplo nos processos de ensino que nossa prática educativa escolar passou a ser direcionada por uma “pedagogia do exame” (Luckesi, 1996, p. 17). Ele afirma que “o nosso exercício pedagógico escolar é atravessado de forma mais acentuada por uma pedagogia do exame que por uma pedagogia do ensino/aprendizagem” (p.18).

Perrenoud (2007) também tece críticas a esse paradigma de avaliação, quando esclarece que,

A avaliação na escola é tradicionalmente associada à criação de hierarquias de excelência. Os alunos são comparados e depois classificados em virtude de uma norma de excelência, definida em absoluto ou encarnada pelo professor e pelos melhores alunos (Perrenoud, 2007, p. 11).

Reforçando essa compreensão, Luckesi (1996, p. 35) destaca que o aluno é, sobretudo, um sujeito humano, histórico, capaz de construir seu conhecimento de forma criativa, participativa e transformadora. “Contudo, julgado e classificado, ele ficará, do ponto de vista do modelo escolar vigente, estigmatizado, pois as anotações e registros permanecerão, em definitivo, nos arquivos e nos históricos escolares, que se transformam em documentos legalmente definidos”.

A partir desses pressupostos, o lugar da avaliação na escola deve ser o de avaliar para qualificar, assumindo o papel de mediadora e formativa, emancipatória e dialógica. Compreende-se que aprovar ou reprovar é um ato administrativo, já o ato de educar é pedagógico. Logo, a avaliação, para qualificar, deve ser meta prioritária do educador.

A avaliação mediadora caracteriza-se pelo acompanhamento do processo de aprendizagem do aluno, no intuito de ajudar a melhorá-lo, por meio da discussão das razões de sua materialização ou não, entre aluno e professor, na busca de soluções.

A avaliação emancipatória está relacionada aos programas educacionais e sociais, com foco em transformar, permitindo a realização de ações de uma determinada realidade concreta escolar por seus agentes educativos. A avaliação dialógica contesta o processo avaliativo com objetivo de classificar e punir. Ao contrário, ela identifica-se como instrumento característico da escola democrática, transdisciplinar e plural, proposta por Paulo Freire e amplamente difundida no Brasil e exterior.

A avaliação, enquanto relação dialógica, vai conceber o conhecimento como apropriação do saber pelo aluno e também pelo professor, como ação-reflexão-ação que se passa na sala de aula, em direção a um saber aprimorado, enriquecido, carregado de significados, de compreensão. Dessa forma, a avaliação passa a exigir do professor uma relação epistemológica com o aluno - uma conexão entendida como reflexão aprofundada a respeito das formas como se dá a compreensão do educando sobre o objeto do conhecimento (Hoffmann, 1996, p. 20).

Pensar no lugar da avaliação como momento para qualificar o educando é pensar na avaliação qualitativa, isto é, a prevalência dos aspectos qualitativos, conforme previsto na Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDBEM, 1996), que esclarece:

V - a verificação do rendimento escolar observará os seguintes critérios:
a) avaliação contínua e cumulativa do desempenho do aluno, com prevalência dos aspectos qualitativos sobre os quantitativos e dos resultados ao longo do período sobre as de eventuais provas finais (LDBEM, 1996, Art.24, Inc. V, alínea "a").

Corroborando para compreender o lugar da avaliação na escola, Luckesi (1996, p. 43) concorda com os preceitos da LDB, afirmando que a avaliação precisa abandonar o seu caráter autoritário e conservador, e, para tanto, ela terá de ser diagnóstica, ou seja, precisará efetivar-se como instrumento dialético da melhoria do processo ensino-aprendizagem e tornar-se instrumento da identificação de novos rumos, de novos caminhos e possibilidades de transformação.

Vasconcellos (2005) reforça essa tese afirmando que o processo de conquista de conhecimento, de forma dialógica, supera o paradigma tradicional e deformador em relação à avaliação, mas que, para tornar efetiva sua transformação, é preciso envolver

todo o coletivo escolar. Os professores devem investir para criar uma mentalidade junto aos alunos, aos demais educadores e aos pais, enfim, num processo de compromisso e de participação coletiva.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A avaliação é um dos aspectos mais importantes do processo de ensino-aprendizagem. Pensar o seu lugar na escola não é tarefa fácil, uma vez que ainda nos encontramos arraigados ao paradigma da avaliação tradicional. Pensar que esse modelo de avaliação deve ser desconstruído, constitui-se um desafio necessário e urgente, principalmente na percepção e ações de professores que ainda a usam como instrumento de classificação, e também pela mentalidade dos pais, que a consideram como essencial no processo educativo.

Situar o lugar da avaliação na escola exige transformação da cultura, das concepções e das tradicionais práticas educativas. Cultiva-se o entendimento de que a avaliação somativa e classificatória são necessárias dentro da organização escolar, no entanto, vê-se que é possível, mesmo com a cultura da avaliação, como instrumento classificatório, que o processo de ensino e de aprendizagem seja ressignificado por seus atores.

Entende-se ser fundamental substituir a tradicional avaliação classificatória por uma pedagogia emancipatória, mediadora e dialógica que permita a permanência do aluno na escola. Que esse paradigma seja substituído por um modelo mais compassivo, qualitativo e formativo do processo de ensino e aprendizagem. Para isso propõe-se que a avaliação formativa seja entendida e aplicada como um recurso de transformação desse processo, tomando seu verdadeiro lugar na escola.

Compreende-se o caráter provisório e transitivo dessa conclusão, considerando que a avaliação do processo de ensino-aprendizagem ainda se apresenta como um campo de forças contraditórias e de lutas pela igualdade de direitos, que ainda parecem adormecidos, ou silenciados nos discursos e na cultura da classificação, que engessa e macula o verdadeiro sentido da educação e da formação escolar.

REFERÊNCIAS

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

CALDEIRA, Anna Maria Salgueiro. **Avaliação e processo de ensino aprendizagem. Presença Pedagógica**, Belo Horizonte, v. 3, p.122, set./out. 2000.

CHUEIRI, Mary Stela Ferreira. **Concepções sobre avaliação escolar. Estudos em Avaliação Educacional**, v.19 n. 39, jan./abril, 2008.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar**. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, Jussara.; ESTEBAN, Maria Tereza. (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3.ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. pp. 81-92.

GONZÁLES REY, Fernando Luís. **O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico, Campinas: Alínea, 2ª Ed., 2009.

HADJI, Charles. **Avaliação desmitificada**. Porto Alegre: Artmed, 2001.

HOFFMANN, Jussara. **O jogo do contrário em avaliação**. Porto Alegre: Mediação, 2007.

HADJI, Charles. **Avaliação mediadora, uma prática em construção da pré-escola à universidade**. Porto Alegre: Mediação, 1996.

HADJI, Charles. **Avaliação mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1995.

HADJI, Charles. **Pontos e Contrapontos do pensar ao agir em avaliação**. ed. Porto Alegre: Mediação, 2003.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória**. Química nova na Escola. São Paulo, nov. 2000, N. 12.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos erecriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

MEIRIEU, Philippe. **Conferência «Mutações sociais, pedagogia e trabalho dos professores**. In Escola, Reportagem, nº 228, SPGL, 2009.

PERRENOUD, Phillippe. **Avaliação: da excelência à regulação das aprendizagens - entre duas lógicas**. Porto Alegre: Artmed, 2007.

SORDI, Maria Regina Lemes de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: CASTANHO, S.; CASTANHO, M. E. (Orgs.). Temas e textos em metodologia do Ensino Superior. Campinas, SP: Papirus, 2001.

VASCONCELLOS, Celso dos Santos. **Avaliação: concepção dialética libertadora do processo de avaliação escolar.** 15. Ed. São Paulo: *Libertad*, 2005.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar.** *Proposições*, v. 9, n.3, p. 19-27, nov. 1998.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Ed. Papirus, 2008.

Capítulo 7

A AVALIAÇÃO DO ENSINO E DA APRENDIZAGEM NO PERÍODO DA PANDEMIA DA COVID-19: DILEMAS ENTRE A TEORIA E A PRÁTICA

INTRODUÇÃO

Ao longo dos dois últimos anos a rotina escolar foi modificada em função da pandemia causada pelo coronavírus. As escolas tiveram que adaptar suas práticas à nova realidade mundial, de isolamento social. A educação passou por necessários processos de adaptações para evitar a descontinuidade das aulas e prejuízos à aprendizagem dos alunos. Houve a necessidade de se adotar metodologias pedagógicas com o uso de ferramentas tecnológicas, em ambientes virtuais de ensino e aprendizagem.

Essas ferramentas eram adotadas antes da pandemia somente nos cursos ofertados na modalidade de educação à distância. Contudo, diante da necessidade de criar mecanismos que permitissem a continuidade dos processos educativos, elas passaram a ser empregadas como suporte didático, tanto na Educação Básica, quanto no Ensino Superior.

Diante da situação emergencial, não faltaram desafios para as instituições educacionais, para os profissionais da educação e para os pais, que diante da situação de fechamento das escolas, tornaram-se tutores dos filhos nas atividades escolares.

Diante da complexidade das mudanças ocorridas, buscou-se nesse estudo abordar os dilemas da avaliação do ensino e da aprendizagem encontrados pelos docentes na prática avaliativa. Tal recorte faz-se necessário, pois a avaliação, que já se apresentava como um desafio para os educadores, com a pandemia adquiriu novos contornos.

A questão básica entre os educadores é “o que e como avaliar nesse novo contexto”, uma vez que a presença dos tutores e, muitas vezes, o uso de pesquisa/“cola”, não permitida durante as avaliações, tornam a prova um procedimento vulnerável diante das condições em que é realizada.

No ambiente escolar, as práticas educativas devem procurar transcender a dimensão dos conteúdos, e, de forma transversal, conseguir contemplar as relações intersubjetivas e experiências de natureza afetiva e ética, igualmente relevantes na formação do sujeito pleno.

Mas alcançar esse objetivo da forma em que ele está sendo praticado tem sido encarado pelos educadores como um dos dilemas nesse conturbado momento. Isso por que, pensar o lugar da avaliação é pensar na complexidade que envolve o processo educativo, considerando, além dos aspectos formais do currículo, a formação integral do sujeito, em seus processos de construção do conhecimento e das intencionalidades da educação.

A avaliação é comumente compreendida como prática escolar formal, sistematizada e organizada conforme os objetivos escolares, sejam eles implícitos ou explícitos, que por sua vez, refletem valores e preceitos sociais. Corroborando nesse sentido, Villas-Boas (1998) destaca que as práticas avaliativas podem servir à manutenção ou à transformação social.

As concepções teóricas da avaliação não foram modificadas e, para os educadores, ela ainda continua sendo praticada dentro dos preceitos das políticas públicas educacionais e fundamentada pelas teorias norteadoras dos currículos e das propostas pedagógicas das instituições de ensino.

A AVALIAÇÃO DA APRENDIZAGEM NÃO MUDOU COM A PANDEMIA

A avaliação da aprendizagem não mudou com a pandemia, ela continua sendo um processo destinado a verificar a constituição das competências previstas para o conjunto do programa e para cada um de seus componentes curriculares. Ela tem função diagnóstica contínua e focada na demonstração, pelo educando, de sua capacidade de corresponder ao perfil profissional de conclusão definido.

Nesse sentido, a avaliação é um processo que capta e fornece informações relevantes para a tomada de decisões no aprimoramento permanente do processo educativo nas escolas.

A condução desse processo cabe principalmente aos docentes e estudantes (em alguns casos com os tutores/pais das crianças), que negociam situações e estratégias, considerando como instrumentos avaliativos, as pesquisas, experiências, os estudos de casos, projetos e participação, em atividades simuladas ou reais do processo de construção do conhecimento. É importante que o próprio processo de avaliação seja o instrumento fundamental de aprendizagem, dirigido ao fortalecimento da autonomia do aluno em relação à própria aprendizagem.

A avaliação da aprendizagem inclui critérios gerais constituídos por indicadores de diferentes naturezas, estratégias, procedimentos, técnicas e instrumentos, visando à reorganização permanente dos processos de ensino e aprendizagem. A avaliação deve ser considerada como fenômeno complexo cujos resultados não pertencem somente ao professor, mas também ao aluno. Isso se faz necessário para que o ele (a) possa ter consciência sobre a qualidade de sua produção, e a partir desta, possa buscar conhecimentos, que possibilitem formação coerente com os objetivos propostos.

Como prática formalmente organizada e sistematizada, a avaliação, no contexto educacional, realiza-se segundo objetivos escolares implícitos ou explícitos, que, por sua vez, refletem valores e normas sociais, isso ocorre independente da forma como ela está sendo praticada no atual período pandêmico.

No entanto, em qualquer nível de ensino em que ocorra, a avaliação não existe e não opera por si mesma; está sempre a serviço de um projeto ou de um conceito teórico, ou seja, é determinada pelas concepções que fundamentam a proposta de ensino.

Caldeira (2000) reforça que a avaliação escolar é um meio e não um fim em si mesmo; está fundamentada por uma concepção teórica e determinada prática pedagógica. Sendo assim, “ela não ocorre num vazio conceitual, mas está dimensionada por um modelo de sociedade, de homem, de educação e, de ensino e de aprendizagem, expressos na teoria e na prática pedagógicas” (CALDEIRA, 2000, p. 122).

Avaliar o processo de ensino e de aprendizagem não é uma atividade neutra ou destituída de intencionalidade, mesmo em tempos de educação à distância ou híbrida. Há um estatuto político e epistemológico que dá suporte a esse processo de ensinar e aprender, na qual a avaliação se inscreve. Assim, partimos do pressuposto de que a avaliação, como prática escolar, não é atividade neutra ou meramente técnica, isto é, não se dá num vazio conceitual, mas é dimensionada por um modelo teórico de mundo, de ciência e de educação, traduzida em prática pedagógica.

A prática de avaliação dos processos de ensino e de aprendizagem ocorre por meio da relação pedagógica que envolve intencionalidades de ação, objetivadas em condutas, atitudes e habilidades dos atores envolvidos. Contudo, há de se registrar que, diante da fragilidade no qual ela está ocorrendo, pode sofrer interferências que dificultem o processo ou, ainda, não ser tão fidedigna. Cabe aos educadores a busca de um possível ponto de equilíbrio entre as práticas avaliativas atuais em contraponto com as teorias que as fundamentam.

Na condição de avaliador desse processo, o professor interpreta e atribui sentidos esignificados à avaliação escolar, produzindo conhecimentos e representações a respeito da avaliação e acerca de seu papel como avaliador, com base em suas próprias concepções, vivências e conhecimentos.

Nesse sentido, Sordi (2001) afirma que “a avaliação espelha um juízo de valor, uma dada concepção de mundo e de educação, e por isso vem impregnada de um olhar absolutamente intencional, que revela quem é o educador quando interpreta os eventos da cena pedagógica” (Sordi, 2001, p. 173).

O processo de ensino e aprendizagem, na perspectiva histórico-crítica, precisa avaliar a complexidade do ato de aprender e dos educandos, sujeitos dessa aprendizagem. Segundo González Rey (2009, p. 133) “a aprendizagem não é uma reprodução objetiva de conteúdos ‘dados’, é uma produção subjetiva que tem a marca do sujeito que aprende”. Logo, a avaliação não pode assumir somente o caráter quantitativo, ela precisa, sobretudo, avaliar os aspectos qualitativos para alcançar a dimensão mais subjetiva da aprendizagem.

COMPREENSÃO DA AVALIAÇÃO QUALITATIVA

Na opinião de Esteban (2003), a avaliação qualitativa configura-se como um modelo em transição, por ter como centralidade a compreensão dos processos do sujeito e da aprendizagem, o que produz uma ruptura com a primazia do resultado característico do processo quantitativo.

Sendo assim, o conceito de avaliar para qualificar exige que a questão metodológica seja tratada com pluralidade e maior flexibilidade, a fim de contemplar as diferenças, a despeito do período de pandemia ou dos ambientes e situações em que ocorra a aprendizagem.

A característica marcante desta concepção está na busca de se compreender o significado dos resultados imediatamente e durante todo o processo de ensino e aprendizagem, os quais se expressam de diferentes formas, não só no desempenho quantitativo do aluno, mas também em fenômenos perceptíveis ou não.

Isso exige outra postura profissional de todos os envolvidos no processo. Segundo Chueiri (2008, p. 59), a avaliação qualitativa tem outra característica que é o “delineamento flexível que permite um enfoque progressivo, isto é, a avaliação centrada em processos é em si mesma um processo que evolui, em virtude de descobertas sucessivas e de transformações do contexto”.

Demo (2004) afirma que avaliação qualitativa pretende ultrapassar a avaliação quantitativa, sem dispensar esta. Entende-se que no espaço educativo os processos são mais relevantes que os produtos, não fazendo jus à realidade, se reduzida apenas às manifestações empiricamente mensuráveis e expressas por meio de notas.

Notas são mais fáceis de manipular metodologicamente, porque a tradição científica sempre privilegiou o tratamento mensurado da realidade, avançando, por vezes, de maneira incisiva em algumas disciplinas sociais, como a economia e psicologia. Todavia, reforça o Pedro Demo, não se pode transferir a restrição metodológica a pretensa redução do real, que é mais complexo e abrangente do que sua face empírica. Para o autor, a avaliação qualitativa gostaria de chegar até à face qualitativa da realidade, ou pelo menos, de se aproximar dela (Demo, 2004, p. 156).

Compreende-se, com essa concepção, que para transpor a avaliação de uma prática de provas e exames para uma prática democrática, requer novas relações entre as pessoas envolvidas no processo educacional. Assim, as instituições de ensino devem buscar envolver coordenação, docentes e discentes no processo de avaliação contínua do processo ensino e aprendizagem, analisando e propondo ações a partir de seus olhares para a discussão coletiva e elaboração de alternativas de replanejamento das ações formativas educacionais (Luckesi, 2003).

Entende-se que no processo ensino aprendizagem avaliar não é apenas dar notas, fazer médias, reprovar ou aprovar os alunos, ainda mais nesse momento em que alguns instrumentos avaliativos estão sendo aplicados fora do ambiente de controle pelo professor. Avaliar, numa nova ética, é avaliar de forma participativa no sentido de construção, da conscientização, busca da autocrítica, autoconhecimento de todos os envolvidos no ato educativo, investindo na autonomia, envolvimento e compromisso dos

sujeitos com a ação educativa (Loch, 2000, p. 31), e com o contexto social no qual está inserido.

A partir dessa concepção, as instituições de ensino devem avaliar e qualificar os meios, instrumentos, técnicas, metodologias ou processos, ressignificando-se, pois a garantia de aprendizagem requer a qualidade da avaliação e dos seus processos formais. Dessa forma, a avaliação qualitativa está presente nos contextos educativos em situações de aprendizagens emancipatórias, possibilitando avaliar o conhecimento em sua totalidade e em construção permanente.

Nessa perspectiva, o processo de avaliação tem por finalidade informar sobre o domínio da aprendizagem; indicar os efeitos da metodologia utilizada; revelar consequências da atuação docente; informar sobre a adequabilidade dos currículos e metodologias de ensino, realizar *feedbacks* dos objetivos e planejamentos elaborados.

RESULTADOS

O paradigma da avaliação tem sido objeto de reflexões e crítica por parte de alguns estudiosos da área, como Luckesi (1996); Hoffmann (1995), Perrenoud (2007) dentre outros. Para eles a concepção do ato de avaliar enquanto julgamento dos resultados obtidos minimiza sua real função, torna-se uma ação em que se o resultado, seja positivo ou negativo, determina quem é o aluno e o seu nível de aprendizagem. Portanto, durante a pandemia um dos desafios a ser superado pelos professores é à superação da visão de que a avaliação está sendo ineficaz. Avaliar pressupõe compreender o processo de ensino e aprendizagem dentro da realidade concreta dos sujeitos, mesmo que ela seja considerada por alguns como limitada.

Hoffmann (1995, p. 20), critica essa percepção limitadora. Para ela, “a avaliação, na perspectiva de construção do conhecimento, parte de duas premissas básicas: confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses”.

Jussara Hoffman ressalta que por tratar-se de práticas avaliativas, é imprescindível que o educador perceba o aluno como um sujeito capaz de tomar suas próprias decisões, como sujeitos participativos e criativos. A partir dessa perspectiva, Hoffmann, destaca que “nessa dimensão, avaliar é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, num acompanhamento permanente do professor, que incitará o aluno a novas questões, a partir de respostas formuladas” (Hoffmann, 1995, p. 20).

Sendo assim, a avaliação do ensino e da aprendizagem não pode ser visto pelos educadores apenas como um processo burocrático e, portanto, fragilizado e ineficaz por acontecer fora dos padrões pré-estabelecidos para o ensino presencial. Embora os tutores possam ter orientado ou até mesmo dado a resposta para os alunos menores da educação infantil e séries iniciais do ensino fundamental e, mesmo que os maiores tenham pesquisado/”colado” é possível fazer uma avaliação qualitativa do ensino e da aprendizagem a partir dos objetivos propostos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao refletir-se sobre a avaliação do ensino e da aprendizagem no período da pandemia da COVID-19 foi possível identificar na literatura revisitada alguns dilemas encontrados pelos docentes entre a teoria e a prática avaliativa. Os dilemas podem ser entendidos pela visão tradicional do processo ensino aprendizagem em que o foco principal é tido como avaliação classificatória, avaliar com o objetivo de aprovar ou reprovar. Para os educadores com esse perfil a avaliação praticada durante o período da pandemia de COVID-19 pode parecer falha ou ineficaz.

No entanto, para os educadores que concebem a avaliação na perspectiva qualitativa compreende-a como um processo dinâmico, situado dentro da realidade dos sujeitos. Assim, a avaliação é vista na perspectiva de construção do conhecimento e parte de duas premissas a confiança na possibilidade de os educandos construírem suas próprias verdades e valorização de suas manifestações e interesses.

A avaliação não deve ser vista de forma dicotômica, ou seja, ou teórica ou prática, mas, sobretudo como indissociáveis. Pensar e praticar a avaliação é parte das práticas educativas e é imprescindível que o educador perceba o aluno como um sujeito ativo do processo.

Avaliar, em qualquer contexto em que o ensino e a aprendizagem ocorram é dinamizar oportunidades de ação-reflexão, de acompanhamento constante do educador que estimulará o aluno a refletir sobre a sua realidade, sobre os diferentes contextos e sobre sua aprendizagem, elaborando respostas para os problemas e aplicando-as na sua vida cotidiana. O aluno, em qualquer momento ou situação em que esteja em processo de aprendizagem deve ser visto como um sujeito humano e histórico, capaz de construir seu conhecimento de formacriativa, participativa e transformadora.

REFERÊNCIAS

CALDEIRA, Teresa Pires do Rio. **Cidade de Muros: Crime, Segregação e Cidadania em São Paulo**. São Paulo: Editora 34/Edusp. 399 pp, 2000.

CHUEIRI, MARY STELA FERREIRA. **Concepções sobre a Avaliação Escolar**. In: Estudos em Avaliação Educacional, v. 19, n. 39, jan./abr. 2008.

DEMO, Pedro. **Teoria e prática da avaliação qualitativa**. Temas do 2º Congresso Internacional sobre Avaliação na Educação. Curitiba, Paraná, 2004. p. 156-166.

ESTEBAN, Maria Tereza. **Pedagogia de Projetos: entrelaçando o ensinar, o aprender e o avaliar à democratização do cotidiano escolar**. In: SILVA, J. F.; HOFFMANN, J.; ESTEBAN, M. T. (Orgs.). Práticas avaliativas e aprendizagens significativas: em diferentes áreas do currículo. 3. ed. Porto Alegre: Mediação, 2004. pp. 81-92.

GONZÁLES REY, Fernando Luís. **O Sujeito que Aprende: desafios do desenvolvimento do tema da aprendizagem na psicologia e na prática pedagógica**. In: TACCA, Maria Carmem Villela Rosa (Org.). Aprendizagem e trabalho pedagógico, Campinas: Alínea, 2ª Ed., 2009.

GONZÁLES REY, Fernando Luís. **Pesquisa Qualitativa e Subjetividade. Os processos de construção da informação**. São Paulo, Pioneira Thomson Learning, 2009.

HOFFMANN, Jussara. **Avaliação mito e desafio, uma perspectiva construtivista**. 16 ed. Porto Alegre: Educação e realidade, 1995.

LOCH, Jussara Margareth de Paula. **Avaliação: uma perspectiva emancipatória**. Química nova na Escola. São Paulo, nov. 2000, N. 12.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem escolar: estudos e proposições**. 3. ed. São Paulo: Cortez, 1996.

LUCKESI, Cipriano Carlos. **Avaliação da aprendizagem na escola: reelaborando conceitos erecriando a prática**. Salvador: Malabares Comunicação e Eventos, 2003.

PERRENOUD, Philippe. **10 novas competências para ensinar**. Porto Alegre: Artemed, 2007.

SORDI, Maria Regina Lemes de. **Alternativas propositivas no campo da avaliação: por que não?** In: VILLAS-BOAS, B. M. D. F. Planejamento da avaliação escolar. Práticas, v. 9, n.3, p. 19-27, nov. 1998.

SORDI, Maria Regina Lemes de. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação**. Ed. Papyrus, 2008.

VILLAS-BOAS, Benigna Maria de Freitas. **Planejamento da avaliação escolar**. Práticas, v. 9, n. 3, p. 19-27, nov. 1998.

SORDI, Maria Regina Lemes de. **Virando a escola do avesso por meio da avaliação.** Ed. Papyrus, 2008.



PARTE III

CULTURA & SOCIEDADE: INTERCONEXÕES INTERDISCIPLINARES

Capítulo 8

O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA CONTRA AS MULHERES NO PERÍODO DA PANDEMIA PELO CORONA VÍRUS: UMA ANÁLISE NA PERSPECTIVA DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

INTRODUÇÃO

O Brasil e o mundo enfrentam uma das maiores crises de saúde da história da humanidade. Em dezembro de 2019, a Organização Mundial da Saúde (OMS) foi alertada sobre uma espécie de pneumonia letal, na China, e, a partir dessa data, o planeta mergulhou num contexto de medo e angústia, com repercussões sociais e emocionais até então inimagináveis.

O termo “pandemia” refere-se à distribuição geográfica de uma doença. No início de 2020, a OMS confirmou novos surtos da enfermidade, momento em que instituiu protocolo de Emergência de Saúde Pública, de Importância Internacional (ESPII), considerado o mais alto nível de alerta da Organização, conforme previsto no Regulamento Sanitário Internacional, em vários países e regiões do mundo, inclusive no Brasil. A partir dessa decisão, o mundo passou a desenvolver uma rede de solidariedade e cooperação globais, na tentativa de amenizar os efeitos deletérios do vírus.

Em decorrência do crescente número de contaminados e de óbitos, os estados brasileiros adotaram medidas de isolamento social para conter a disseminação da doença e evitar o colapso do serviço de saúde pública. O Brasil tem contabilizado até o momento, mais de 22 milhões de casos confirmados da doença, perfazendo mais de 613 mil mortos e mais de 21 milhões pessoas recuperadas. Com a vacinação, o número de casos diminuiu e já houve redução, tanto da contaminação, quanto de mortes.

O protocolo de isolamento social instituído em decorrência da pandemia revelou acentuada elevação da violência doméstica praticadas contra mulheres nos lares do país.

A violência doméstica configura-se como uma problemática social, de saúde e segurança públicas. Observar esse crescimento no ambiente em que a mulher deveria sentir-se segura e amparada, transformou-se em fato cotidiano nas notícias que tratam da escalada dos atos criminosos de violência, os quais atingem direta ou indiretamente a todas as mulheres, deixando um rastro de insegurança, medo e indignação, frente à tamanha violência.

Segundo a OMS, violência é o uso da força física ou poder contra si próprio, outra pessoa, grupo ou comunidade, do qual resulte ou tenha possibilidade de ocorrer lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação. O fenômeno, no âmbito doméstico, está intrinsecamente ligado à questão do poder, que, nesse sentido, não é algo natural, mas um condicionamento individual, socialmente adquirido, legitimado pela cultura e ainda muito presente no comportamento de alguns homens.

Por conseguinte, este trabalho tem como objetivo, analisar o fenômeno da violência doméstica contra mulheres no período da pandemia pelo Coronavírus, na perspectiva das políticas públicas. A pesquisa busca compreender e demonstrar números da escalada da violência no contexto doméstico, abordando a construção do conceito de violência, e a pandemia como dinamizadora da violência simbólica, por ataques que causam danos morais e psicológicos, para além da tentativa de dominação da mulher, através da crueldade das agressões físicas.

A abordagem utilizada sobre o fenômeno da violência tem como referência os dados da terceira edição da pesquisa “Visível e Invisível”, realizada pelo Instituto Datafolha, em consonância com o contrato realizado com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP). O estudo busca lançar luz sobre os impactos da atual pandemia de COVID-19 sobre a vitimização de mulheres no Brasil e como a crise vem afetando homens e mulheres de maneiras diferentes.

De acordo com pesquisa do Instituto Datafolha encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), uma em cada quatro mulheres acima de 16 anos declarou ter sido vítima de algum tipo de violência no último ano no Brasil, durante a pandemia de COVID-19. Apesar dos dados apresentarem um declínio em relação ao mesmo período de 2019, no qual o índice era de 27,4%, em 2020 o índice registrado foi de 24% de vítimas. Dessa forma, estudar o fenômeno da violência doméstica contra mulheres no período da pandemia pelo Coronavírus, na perspectiva das políticas

públicas é relevante, no sentido de suscitar debates e servir como referencial para novos estudos de elaboração de políticas públicas de amparo e proteção às mulheres.

Quanto à metodologia, segundo Richardson *et al* (1999, p. 22) o método é o caminho ou maneira para se chegar a um determinado fim ou objetivo e metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método.

A escolha do método é, portanto, caminho preponderante para iniciar-se qualquer pesquisa. Sendo assim, optou-se pelo método indutivo, que tem como característica a utilização da estrutura de pensamento lógico, que possibilita examinar a validade de informações já existentes. De tal modo, tal caminho é indicado por apresentar os contextos atuais, nos quais sua validade pode ser confirmada (Triviños, 1987; Gil, 1999; Cerro; Bervian, 2002;).

Tendo em vista o objetivo proposto, adotou-se a abordagem exploratória descritiva. Conforme Gil (1999), a pesquisa exploratória tem como desígnio trazer à baila um problema, com vistas a torná-lo mais explícito, ao passo que a descritiva visa descrever o fenômeno investigado.

Segundo Vergara (2000, p. 47) a pesquisa descritiva “não tem o compromisso de explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação”. Sendo assim, neste estudo, apresenta-se uma análise descritiva do objeto investigado, sem a pretensão de explicar exhaustivamente o fenômeno, considerando, as fontes de naturezas bibliográficas.

A análise do fenômeno foi realizada qualitativamente. Bogdan e Biklen (2003), esclarecem que a pesquisa qualitativa envolve a obtenção de dados descritivos, obtidos no contato direto do pesquisador com a situação estudada e as fontes pesquisadas.

O estudo foi estruturado em quatro eixos fundamentais: o fenômeno da violência doméstica contra as mulheres: a construção do conceito de violência; a Violência Doméstica na perspectiva jurídica e das políticas públicas; a pandemia como violência simbólica e o fenômeno da violência doméstica na pandemia de COVID-19.

O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA CONTRA MULHERES: A CONSTRUÇÃO DO CONCEITO DE VIOLÊNCIA

Vê-se que a questão da problemática da violência está relacionada à multiplicidade de aspectos a ela relacionados. A visão minimalista resultaria em esvaziar

a natureza complexa da compreensão epistemológica, histórico-social, política, jurídica, cultural, antropológica, psicológica, dentre outros elementos que estão interligados nas abordagens e estudos sobre a violência.

Segundo o Dicionário Houaiss, violência é a “ação ou efeito de violentar, de empregar força física (contra alguém ou algo) ou intimidação moral contra (alguém); ato violento, crueldade, força”. No aspecto jurídico, o mesmo dicionário define o termo como o “constrangimento físico ou moral exercido sobre alguém, para obrigá-lo a submeter-se à vontade de outrem; coação”.

Já a Organização Mundial da Saúde (OMS), define a violência como o uso propositado da força física ou poder contra si próprio, contra outra pessoa, contra um grupo ou comunidade, que ocorra, ou tenha possibilidade de ocorrer em decorrência, lesão, morte, dano psicológico, deficiência de desenvolvimento ou privação.

Conforme Azevedo e Guerra (2000) e também Chaui (1984), a violência é a imposição da força. A filósofa analisa sob dois ângulos: a violência com a finalidade de dominação/exploração, de pautar o outro como superior/inferior, ou seja, como efeito de uma dissimetria na relação hierárquica e o tratamento do ser humano, não como sujeito, mas como coisa, marcado pela inércia, pela passividade e pelo silêncio, quando fala e atividades do próximo são anuladas. Dessa forma, “tanto num caso como no outro, estamos diante de uma relação de poder, caracterizada, de um lado pela dominação e do outro pela coisificação” (Azevedo E Guerra, 2000, p. 46).

No entanto, nem sempre o uso da força está presente na violência. Os vocábulos força e violência geralmente são utilizados como sinônimos pelos sujeitos sociais. Isto se dá quando se deparam com situações em que uma ou ambas estão presentes. A força, em sua acepção filosófica é a energia ou firmeza de algo; já a violência caracteriza-se pela ação de ódio, corrupta e impaciente, que não permite o diálogo ou o convencimento do outro por meio de argumentos, porque já parte para a agressão física, verbal ou ambas. Assim, pode-se entender a violência como o uso injusto ou abusivo do poder e do uso da força, que pode incorrer em sofrimento, ferimentos, tortura ou morte (Silva, 2021).

A violência está intrinsecamente ligada à questão do poder, e este, legitimado pela cultura, em que o mais forte se sente no direito de subjugar o mais fraco, como se fosse uma justiça natural. O poder não faz parte da natureza humana, ele é um comportamento aprendido e incorporado por várias gerações e tem caráter disciplinar. A máxima “manda quem pode, obedece quem tem juízo”, é, na verdade, a representação

dessa herança cultural. (Arendt, 1973; Azevedo, 1985; Saffioti,1988; Romanelli, 1997; Azevedo e Guerra, 2000; Barnetti, 2000).

Segundo Cacique e Furegato (2006), o significado de violência muda constantemente em decorrência da época em curso, ou até mesmo do contexto envolvido. “Em todos os espaços que o homem ocupou, a violência se fez presente, mudando apenas a forma como se apresentava” (Cacique; Furegato, 2006, p.9).

Maria Stela Grossi Porto (2010), em “Sociologia da Violência”, discorre sobre a dificuldade em se configurar um conceito que seja capaz de ajustar, tanto as dimensões subjetivas, quanto as dimensões objetivas da violência. Segundo ela, a percepção da violência é difusa e sofre variações individuais, ou seja, cada sujeito desenvolve sua própria compreensão de violência, e ela está diretamente ligada à realidade concreta do sujeito, delimitada conforme sua posição social, econômica e cultural. Na concepção da autora, é por isso que se torna inviável falar em violência como uma categoria analítica uniforme. Desse modo, o termo, por ser polissêmico e plural, não cabe em um único conceito, já que o fenômeno engloba múltiplas percepções e formas de se concretizar.

Para Porto, o mais apropriado para esse debate é utilizar o termo *violências*, buscando assim dar conta das multiplicidades de fatores que pluralizam esse conceito. Existe a violência dolosa, violência culposa, violência intencional e, dentro delas, diferentes enquadramentos sociológicos, jurídicos e políticos. Sendo assim, essa pesquisa busca a construção de um conceito que atenda as especificidades do recorte a ser investigado.

Para efeitos desse estudo, entende-se a violência como todas as violações dos direitos civis, políticos e culturais. Compreende-se que a violência é uma conduta adotada pelo ser humano, que causa dano à outra pessoa, ser vivo ou objeto. Atinge a integridade física ou psicológica, a autonomia e por vezes até a vida do outro.

Segundo Silva (2005), o sentido de violência pode ser institucionalizado, elaborado e difundido na sociedade, como forma de negação da alteridade, como afirmativa da opressão, exclusão, segregação e dominação, através da força corporal, armada ou simbólica, negando possibilidades de soluções democráticas dos conflitos interpessoais ou intergrupais. Tais atitudes devem perpassar, não apenas pelo entendimento do caráter instrumental, mas por uma racionalidade política específica, para repensar e orientar tais comportamentos, no sentido de transformar o ambiente social em lugar mais favorável.

Grossi Porto (2009) alerta para a necessidade de procurar-se desenvolver uma perspectiva reflexiva acerca da experiência subjetiva dos atores sejam eles protagonistas ou vítimas de violência, e do contexto, ambiente ou situação no qual ações violentas são praticadas. Isso significa pesquisar os indivíduos, o ambiente e as estruturas nas quais tais indivíduos atuam.

É necessário então, estudar a subjetividade, o sentido e o significado da violência em suas diferentes manifestações e formas de construção social, pelos sujeitos, da representação da violência, para que a partir da realidade concreta na qual estão inseridos, os sentidos e os significados possam ser compreendidos, pois a violência é fenômeno permanente no contexto das relações e, dentre suas formas complexas e perversas, situa-se a violência doméstica.

Logo, compreensões sobre o fenômeno da violência devem ser direcionadas para um fim específico, considerando-se a abrangência dos fatos e a natureza do objeto analisado, para que não se percam da objetividade, dos sentidos e da significação da representação que se busca entender e abordar.

Dessa maneira, a delimitação do objeto sobre a violência doméstica praticada contra as mulheres durante a pandemia da COVID-19, possibilita a compreensão do sentido da violência, quem a pratica e contra quem, pois a situa dentro de um contexto social, histórico, econômico, político e jurídico.

A VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA PERSPECTIVA JURÍDICA E DAS POLÍTICAS PÚBLICAS

A violência doméstica contra a mulher é um fenômeno mundial, que não se restringe a classes econômicas, raça, idade ou credo religioso. As agressões são divididas em vários tipos. Elas podem ser psicológicas, físicas ou sexuais, sendo comum em relacionamentos abusivos, ocorrerem de forma sobrepostas (Borin, 2007). A violência contra a mulher é um fenômeno complexo, pois envolve uma miríade de sentimentos, tais como ciúme, amor e ódio, além da ideia de posse do homem para com a mulher. Dentre tais ocorrências, a agressão física é a mais praticada e, em diversos casos, acaba evoluindo para o óbito de muitas das vítimas (Cacique; Furegato, 2006).

Corroborando com a temática, Rodrigues (2016) apresenta algumas das principais práticas de violência contra a mulher, tais como: violência intrafamiliar, violência doméstica, violência física, violência psicológica/moral, violência sexual,

violência institucional e violência patrimonial. No entanto, existe a crença de que a violência praticada é somente quando há agressão física. Entretanto, essa é apenas uma das violências às quais as mulheres podem estar submetidas e todas elas necessitam ser combatidas.

Para Benjamin (1915-1921), a tarefa de uma crítica da violência pode estar circunscrita à apresentação de suas relações com o direito e com a justiça. Qualquer que seja o modo como atua uma causa, ela só se transforma em violência, no sentido mais claro da palavra, quando interfere em relações éticas. Porém, se o direito natural pode julgar cada direito existente, apenas por meio da crítica aos seus fins, o direito positivo, por sua vez, pode avaliar qualquer direito nascente apenas pela crítica aos seus meios. Assim a violência doméstica entra na seara do direito e passa a ser orientada por meio de leis específicas, independente na sua natureza.

No Brasil, a luta das mulheres no combate à violência ganhou força no ano de 2003 com a criação da Secretaria de Políticas para as Mulheres. Esse órgão tem fortalecido as políticas públicas de combate à violência contra a mulher, com base na preparação de alguns conceitos, direcionamentos e regras que determinam ações e estratégias de gerenciamento e monitoração dessa temática.

Dentre os documentos que norteiam as diretrizes e ações de proteção às mulheres pode-se listar: Planos Nacionais de Políticas para as Mulheres, a Lei Maria da Penha, a Política e o Pacto Nacional pelo Enfrentamento à Violência contra as Mulheres, as Diretrizes de Abrigamento das Mulheres em situação de Violência, as Diretrizes Nacionais de Enfrentamento à Violência contra as Mulheres do Campo e da Floresta, Norma Técnica do Centro de Atendimento à Mulher em situação de Violência, Norma Técnica das Delegacias Especializadas de Atendimento à Mulher, a Lei 14.188 de 28 de julho de 2021. Além desse aparato político e jurídico foram elaboradas as diretrizes e ações para o enfrentamento da violência, outras medidas foram tomadas durante o período da pandemia para criar programas de enfrentamento à violência doméstica.

Uma dessas medidas efetivou-se por meio da Lei nº 14.188, de 28 de julho de 2021, definindo o programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica como uma das medidas de enfrentamento da violência doméstica e familiar contra a mulher, previstas na Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006 (Lei Maria da Penha), e no Decreto Lei nº 2.848, de 7 de dezembro de 1940 (Código Penal), em todo o território nacional. O novo Decreto passou a modificar a modalidade da pena da lesão corporal

simples, cometida contra a mulher por razões da condição do sexo feminino, criando o tipo penal de violência psicológica contra a mulher.

Outra política pública implementada pelo Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, através da Secretaria Nacional de Políticas para as Mulheres, foi o lançamento de ações e políticas para as mulheres no marco da pandemia de COVID-19. Essa Secretaria publicou a Cartilha Mulheres na COVID-19, abordando os temas saúde, enfrentamento à violência e mercado de trabalho. Além disso, desenvolveu diversas ações e políticas em áreas específicas. No que concerne à violência, foi elaborado o Plano de Contingência da Violência Doméstica Contra a Mulher no Contexto da COVID-19, considerando o isolamento social e permanência das mulheres. Nas ações específicas foram contempladas, além das dimensões da violência, o sistema de cuidados de saúde, autonomia econômica, ações direcionadas para as mulheres e meninas indígenas, quilombolas, bem como para mulheres e meninas migrantes e/ou refugiadas.

O marco jurídico mais conhecido na tentativa de coibir a violência contra as mulheres é a Lei nº 11.340/2006, também conhecida como Lei Maria da Penha. Esse instrumento jurídico tem como intento lidar de forma adequada com a problemática da violência doméstica. O objetivo foi criar aparato jurídico capaz de proteger as mulheres da violência doméstica e familiar que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico; dano moral ou patrimonial, desde que o crime seja cometido no âmbito da unidade doméstica, da família ou em qualquer relação íntima de afeto.

De acordo com a Lei Maria da Penha "configura violência doméstica e familiar contra a mulher, qualquer ação ou omissão baseada no gênero, que lhe cause morte, lesão, sofrimento físico, sexual ou psicológico, dano moral ou patrimonial" (Lei nº 11.34/2006, Art. 5º).

Essa lei trouxe algumas vantagens para as mulheres em situação de vulnerabilidade nas relações extra e intrafamiliar. Dentre elas estão "as medidas para garantir a integridade física, psicológica, patrimonial e moral da vítima e de seu dependente" (Alves, 2006). Contudo, a lei não trouxe a solução esperada para a violência doméstica.

Cabette (2006) afirma que a mesma não tem o caráter preventivo e repreensivo contra a violência doméstica. Para ele, o problema da violência está diretamente relacionado ao modelo de sociedade na qual estamos inseridos fato que muitas vezes acaba contribuindo para que o caso não seja denunciado.

Ao oferecer denúncia contra o agressor, a vítima continuará à mercê do mesmo, embora possa ter a medida protetiva que o mantenha afastado, pois não há prisão imediata do agressor após a denúncia. Tal fato mostra a limitação da lei, que foi sancionada sem prever o encarceramento do agressor. A providência imediata é o afastamento da residência e a expedição da medida protetiva, visando garantir a segurança. Apesar disso, essas medidas não são suficientes para garantir a proteção das mulheres agredidas, pois as mesmas continuam a sofrer ameaças de violação da integridade física e psicológica, por parte do agressor (Borin, 2007, Cabette, 2006).

A PANDEMIA COMO VIOLÊNCIA SIMBÓLICA

O termo violência simbólica aparece como eficaz para explicar a adesão dos dominados. Na visão de Bourdieu (1989), a dominação imposta pela aceitação das regras e as sanções adotadas pelos governantes durante o período de pandemia, para restringir o acesso da população a locais públicos como escolas, igrejas, trabalho, lazer, dentre outros, exemplificaria bem o contexto. Embora considere-se as medidas como necessárias para a contenção do vírus e a redução do número de mortes, para muitos foi uma forma de violência. A violência simbólica é desenvolvida pelas instituições e pelos agentes que as animam e sobre a qual se apoia o exercício da autoridade.

A violência simbólica se funda na fabricação contínua de crenças no processo de socialização, que induzem o indivíduo a se posicionar no espaço social, seguindo critérios e padrões estabelecidos pelos governantes. Dentre as violências praticadas contra os direitos humanos, algumas são mais representativas, mais sentidas, como a violação dos direitos civis no que tange a liberdade de ir e vir, a do exercício da consciência e de culto. Também dos direitos sociais como à saúde e educação; além dos direitos econômicos, como emprego e salário, além da privação do acesso aos direitos culturais.

Na atual pandemia, a violação temporária conjuntural desses direitos contribuiu para tirar o homem do seu *habitat* natural, mantendo-o recluso, em estado de isolamento domiciliar. O comportamento social mudou, o nível de estresse aumentou e a violência doméstica sofrida pelas mulheres ganhou proporções preocupantes. Enfatiza-se o fenômeno da violência contra o sexo feminino, por que, embora exista a violência doméstica sofrida por homens, a proporção é muito inferior e até inexpressiva com relação às mulheres.

A violência sentida pela privação dos direitos, sobretudo no atual contexto mundial, foi necessária e não ocorreu somente no Brasil. A pandemia afetou o mundo inteiro e as medidas de contenção do Coronavírus-19 justificam-se pela quantidade de mortes e de pessoas contaminadas em todos os continentes.

O quadro abaixo traz uma demonstração de países com números de contaminados. Privilegiou-se nesta demonstração os países com números acima de 5 milhões de pessoas contaminadas.

QUADRO Nº 1 - NÚMEROS DE CASOS DE CONTAMINAÇÃO E MORTES POR COVID-19 COM QUANTITATIVO ACIMA DE 5 MILHÕES ATÉ 21/11/2021

| NÚMEROS DE CASOS DE CONTAMINAÇÃO E MORTES POR COVID-19 COM QUANTITATIVO ACIMA DE 5.000.000 - ATÉ 21/11/2021 | | |
|--|--------------|---------------|
| PAIS/TERRITÓRIO | CASOS | MORTES |
| BRASIL | 22.017.276 | 612.659 |
| ESTADOS UNIDOS | 47.730.591 | 771.118 |
| ÍNDIA | 34.518.901 | 465.911 |
| REINO UNIDO | 9.897.206 | 144.369 |
| RÚSSIA | 9.170.898 | 259.107 |
| TURQUIA | 8.573.524 | 75.042 |
| FRANÇA | 7.517.669 | 119.424 |
| IRÃ | 6.077.438 | 128.956 |
| ALEMANHA | 5.400.687 | 99.130 |
| ARGENTINA | 5.315.348 | 116.377 |
| ESPANHA | 5.080.663 | 87.810 |
| COLÔMBIA | 5.048.061 | 128.093 |

Fonte: Our World in Data, 2021

O Brasil é o terceiro país com o maior número de casos de contaminação pela COVID-19 e o segundo em número de mortes, atrás apenas dos Estados Unidos e da Índia, países nos quais o número de contaminados foi superior. Quanto a óbitos, Estados Unidos assume o primeiro lugar no ranking.

No Brasil, as medidas de contenção do vírus foram adotadas em todas as unidades da Federação, mas em todas as regiões houve contaminação e mortes pela COVID-19, conforme ilustra no quadro seguinte.

QUADRO Nº 2 - CASOS DE COVID-19 NO BRASIL, ATÉ O DIA 21/11/2021

| CASOS DE COVID-19 NO BRASIL - ATÉ 21/11/2021 | | | | | | | |
|---|------------------|--------------------|-------------------------|--------------------------------|---------------------|---------------------------------|---------------------------------|
| Região | População | Casos Novos | Casos Acumulados | Casos Acumulados 100 mi | Óbitos Novos | Óbitos Acumulados 100 mi | Óbitos Acumulados 100 mi |
| Totais | 210.147.125 | 51.26 | 220.017.276 | 10.477 | 72 | 612.659 | 292 |
| Sudeste | 88.371.433 | 2082 | 8.587.443 | 9717 | 36 | 291.448 | 330 |
| Nordeste | 57.071.654 | 1449 | 4.894.017 | 8.575 | 21 | 118.756 | 208 |
| Norte | 18.430.980 | 239 | 1.880.306 | 10.202 | 8 | 47.039 | 255 |
| Sul | 29.975.984 | 1299 | 4.286.400 | 14299 | 7 | 96.601 | 322 |
| Centro-Oeste | 16.297.074 | 57 | 2.369.110 | 14.537 | 0 | 58.815 | 361 |

Fonte: Ministério da Saúde, 2021

A vacinação da população está em processo avançado, mas ainda se registra a ocorrência de novos casos. Esses dados são significativos para compreendermos que, embora tenha havido a restrição aos diretos, tais medidas coercitivas foram fundamentais para reduzir o número de óbitos e de contaminados no Brasil.

Apesar do elevado número de infectados, o Brasil foi um dos países em que mais se conseguiu recuperar pacientes contaminados, conforme ilustra o Quadro nº 3.

QUADRO Nº 3 - NÚMERO DE PESSOAS CONTAMINADAS, RECUPERADAS E ÓBITOS POR COVID-19 - ATÉ O DIA 21/11/2021

| NÚMERO DE PESSOAS CONTAMINADAS, RECUPERADAS E ÓBITOS POR COVID-19 - DADOS ATÉ 21/11/2021 | | | | | |
|---|------------|---------------------------|--|------------------------------|----------------------|
| População 210.147125 | | Recuperados 21.222.032 | | Em acompanhamento 182.585 | |
| Casos | | | Óbitos | | |
| Novos | Acumulados | Acumulados em 100mil | Novos | Acumulados | Acumulados em 100mil |
| 5.126 | 22.017.276 | 10.477 | 72 | 612.659 | 292 |
| Casos novos por dia de notificação com média móvel de 14 dias | | | Óbitos novos por dia de notificação com média móvel de 14 dias | | |

Fonte: Ministério da Saúde, 2021

Vê-se que o número de óbitos, apesar da redução, ainda merece atenção das autoridades e da população, para a manutenção dos cuidados de prevenção e de liberação gradativa de alguns direitos coibidos em função do Coronavírus.

No período de isolamento social não tivemos aumento somente dos índices de contaminação de mortes, a violência doméstica também aumentou, de forma significativa no mesmo período, o que revela que o fenômeno da violência praticada

contra as mulheres em ambiente doméstico requer ações mais efetivas das políticas públicas e mais efetividade também das leis de combate e enfrentamento de tais crimes.

O FENÔMENO DA VIOLÊNCIA DOMÉSTICA NA PANDEMIA DE COVID-19

Os dados aqui apresentados sobre o fenômeno da violência têm como referência a terceira edição da pesquisa “Visível e Invisível”, realizada pelo Instituto Datafolha, em consonância com o contrato realizado com o Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP) com apoio Uber. Esse estudo busca lançar luz sobre os impactos da atual pandemia de COVID-19 sobre a vitimização de mulheres no Brasil e como a crise vem afetando homens e mulheres de maneiras diferentes.

A amostragem foi composta por entrevistas de abrangência nacional. A amostra era representativa da população adulta brasileira com 16 anos ou mais. As entrevistas foram realizadas em 130 municípios, entre os dias 10 e 14 de maio de 2021, tendo como referência o período de 12 meses anteriores. A pesquisa foi realizada somente com mulheres, num total de 1.093, das quais 879 respondentes utilizaram um módulo de autopreenchimento com questões a serem respondidas por cada participante. A margem de erro foi de 2 pontos para mais ou para menos. As projeções populacionais consideraram os valores médios a partir da margem de erro. (Data Folha e Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021).

De acordo com pesquisa do Instituto Datafolha, encomendada pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), uma em cada quatro mulheres acima de 16 anos declararam ter sido vítima de algum tipo de violência, no último ano no Brasil, durante a pandemia. Apesar dos dados apresentarem um declínio em relação à mesma pesquisa em relação ao mesmo período do ano de 2019, no qual o índice era de 27,4% em 2020, o índice registrado foi de 24% de vítimas que afirmaram ter sofrido violência.

O declínio está longe de ser motivo para comemoração, pois em números reais foram 17 milhões de mulheres (24,4%), que sofreram violência física, psicológica ou sexual em 2020. Segundo dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP), nesse mesmo ano o país registrou 105.821 denúncias de violência contra a mulher. Houve aumento nos casos de feminicídios nesse mesmo período. Somente no primeiro semestre de 2020, foram registradas 648 mortes no Brasil, representando um acréscimo de 1,9% a mais que no mesmo período de 2019 em todo o país,

demonstrando aumento também quanto ao grau da violência, que evoluiu de agressões para homicídios.

A princípio, chegou-se a pensar que o isolamento social fosse trazer maior proteção para as mulheres, porque elas estariam mais protegidas em casa, no seio familiar. No entanto, o que se constatou foi a mudança de perfil dos agentes agressores. A violência, antes praticada, sobretudo, pelos companheiros, no atual contexto, registra-se crescente participação de filhos e enteados nas agressões.

A violência intrafamiliar aparece no cenário pandêmico revelando dados que merecem maior atenção por parte das políticas públicas e dos pesquisadores, pois entra em aspectos que merecem um olhar não apenas jurídico, mas também dos aspectos psicológicos dos indivíduos durante o isolamento social, vivendo situação de estresse, em que a figura da mãe e sua autoridade frente às cobranças comportamentais, bem como das obrigações com os estudos e, por vezes, com o trabalho em *home-office*, acarretou em desentendimentos capazes de transformar outros membros da família em agentes agressores.

O levantamento realizado pelo Datafolha, encomendado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública em 2020, indicou que houve declínio do índice de violência ocorrido na rua, de 29% para 19% percentuais, mas as agressões dentro de casa aumentaram, registrando-se o crescimento da participação também de namorados e ex-companheiro nas ocorrências.

Na pesquisa do ano anterior o "vizinho", ocupava o 2º lugar como autor das agressões, em 21% do total de casos. Este ano os agressores mais recorrentes apareceram como sendo o pai, a mãe, o irmão, a irmã, ou outras pessoas do convívio familiar em menor número. Comparados aos dados da última pesquisa, os números mostram acréscimo de 42% para 48,8% percentuais dos casos de violência, perfazendo aumento efetivo de 6,8% nas agressões domésticas.

FIGURA Nº 1 – ATORES DAS AGRESSÕES CONTRA A MULHER EM 2019/2020

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

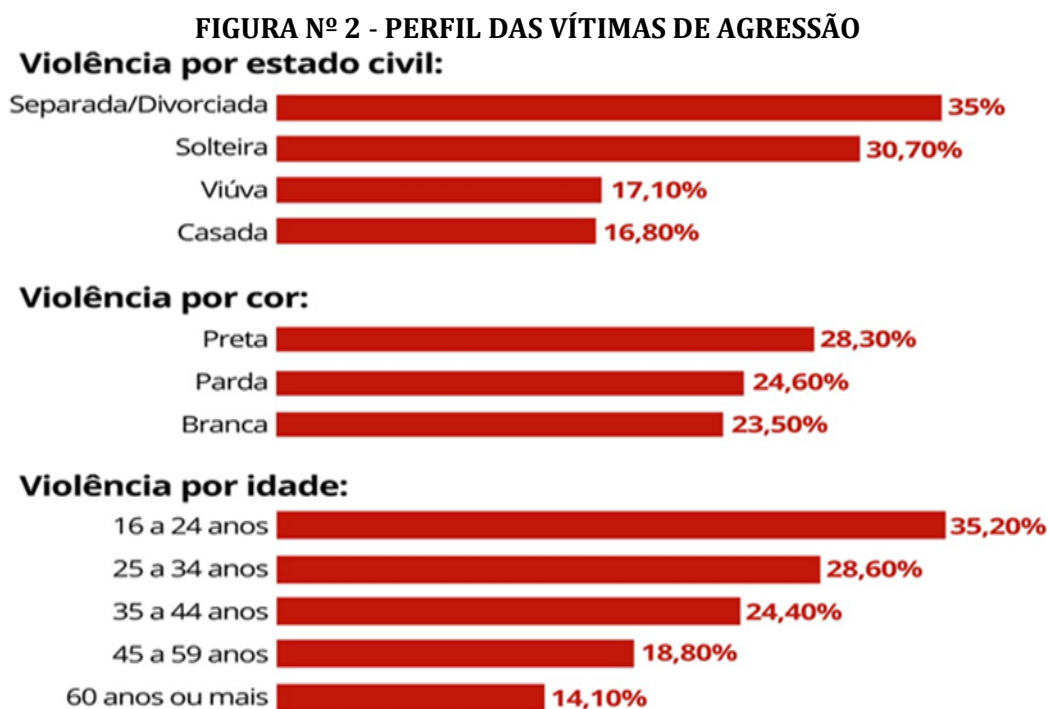
Cabe ressaltar que nas pesquisas anteriores, realizadas entre 2017 e 2019, a violência doméstica já se configurava com indicadores em elevação. Dentre as agressões físicas mais corriqueiras por parte dos parceiros estão a coerção sexual, o abuso psicológico e a tentativa de controle de comportamentos, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS).

No entendimento do Superior Tribunal de Justiça (STJ), a agressão do namorado contra a namorada, mesmo depois de cessado o relacionamento, mas que ocorra em decorrência dele está inserido na hipótese do art. 5º, III, da Lei nº 11.340/06, será caracterizado como violência doméstica (STF, Jurisprudência em Teses - edição nº 41, 2014). Portanto, as vítimas devem procurar os meios legais para cessar a violência sofrida.

Segundo a Organização Pan-Americana de Saúde, as violências contra as mulheres, principalmente as praticadas por parceiros, dentre as quais está a violência sexual, representa um grande problema de saúde pública e de violação dos direitos humanos das mulheres. Estimativas globais publicadas pela OMS reforçam essa afirmativa e indicam que, aproximadamente, uma em cada três mulheres (35%) em todo o mundo, já sofreram violência física e/ou sexual por parte do parceiro ou de terceiros durante a vida.

Em todo o mundo, quase um terço (30%) das mulheres que estiveram em um relacionamento, dizem ter sofrido alguma forma de violência física e/ou sexual na vida, por parte de seu parceiro. Mundialmente, 38% dos assassinatos de mulheres são cometidos por um parceiro masculino. A situação tende a sofrer acréscimos, pois existem evidências de que a situação agravou no período da pandemia.

Outro dado apontado pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública é sobre o perfil das vítimas de agressão, revelando maior prevalência entre jovens de 16 a 24 anos, com 35,20%; de mulheres negras, contabilizando 35,20% do total e separadas/divorciadas perfazendo 35% delas, conforme a figura nº 2, abaixo.



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

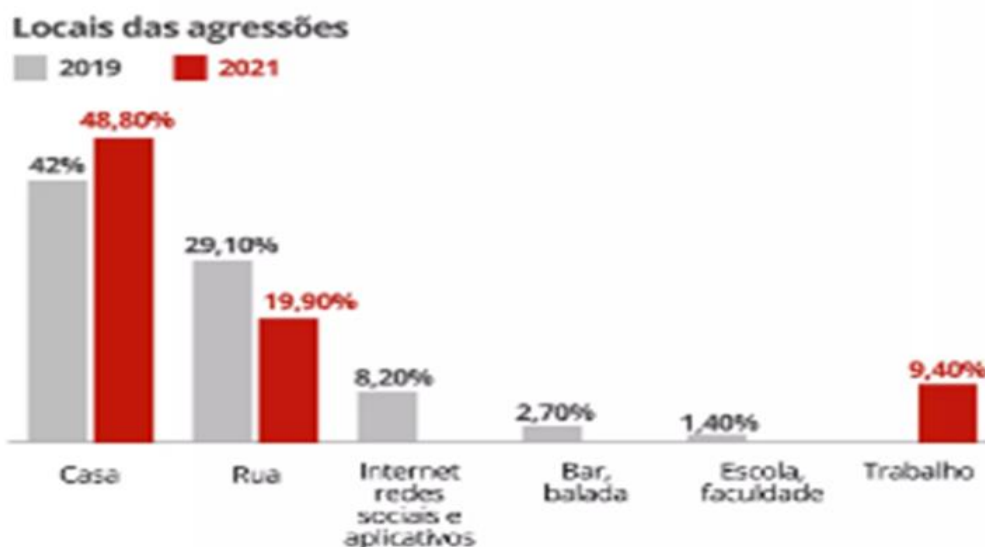
Embora a violência atinja a todas as mulheres, é mais praticada contra mulheres pretas e pobres. Com as mulheres brancas a violência está associada a sua condição de

gênero, já a violência contra as mulheres pretas e pardas está associada também, para além da condição de gênero, a condição de sua raça, preconceito configurado por um processo histórico de opressão.

Frequentemente, tal violência para com as mulheres pretas é apresentada por muitos como algo normal e justificável, pois vai ao encontro do sentimento de inferioridade que é forjado no contato social e por elas internalizado, o que reforça, de certo modo, a posição de subalternidade que essas mulheres ocupam no quadro geral das relações raciais. Elas representam a maioria de vítimas letais da violência doméstica em todo o mundo (Rodrigues, 2016).

No Brasil, a violência praticada contra a mulher não ocorre somente dentro de casa. Entre os anos de 2019 e 2021 houve aumento da violência sofrida. Em 2019 o percentual foi de 42% e em 2021, subiu para 48,80% dos casos registrados, conforme figura nº 3.

FIGURA Nº 3 - LOCAIS DAS AGRESSÕES PRATICADAS CONTRA A MULHER ENTRE 2019 E 2021



Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

De acordo como os dados divulgados pelo Fórum Brasileiro de Segurança Pública, houve aumento das modalidades de violência ocorridas no período da Pandemia, desde as mais simples, como ofensas verbais, perpassando pela agressão física, culminando em violência sexual, conforme o quadro abaixo.

QUADRO Nº 4 - VITIMIZAÇÃO DE MULHERES NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19

| VITIMIZAÇÃO DE MULHERES NO PERÍODO DA PANDEMIA DE COVID-19 | | |
|---|----------------------|-----------------------------------|
| Formas de violência | Número de ocorrência | Percentual do índice de violência |
| Ofensa verbal, (insulto, humilhação ou xingamento) | 13 milhões | 18,6% |
| Tapa, empurrão, chute | 4,3 milhões | 6,3% |
| Ofensa sexual ou tentativa forçada de manter relação sexual | 3,7 milhões | 5,4% |
| Ameaça com faca ou arma de fogo | 2,1 milhões | 3,1% |
| Espancamento ou tentativa de estrangulamento | 1,6 milhões | 2,4% |

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

De acordo com o entendimento do STJ, o sujeito passivo da violência doméstica, objeto da Lei Maria da Penha é a mulher. Já o sujeito ativo pode ser tanto o homem quanto a mulher, desde que fique caracterizado o vínculo de relação doméstica, familiar ou de afetividade, além da convivência, com ou sem coabitação (STF, Jurisprudência em Teses - edição nº 41, 2014).

A Lei Maria da Penha nasce como uma ferramenta jurídica para combater, prevenir, coibir, punir e erradicar a violência contra as mulheres no Brasil. Ela cria mecanismos específicos para circunscrever a violência doméstica e familiar praticada contra a mulher. A Lei Maria da Penha representa avanço significativo na luta do Movimento Feminista, e embora tenha conseguido avançar, algumas mulheres ainda apresentam comportamentos e atitudes passivos diante da violência sofrida. Tal fato foi objeto de estudo e divulgação no Fórum Brasileiro de Segurança Pública, conforme quadro nº 5, abaixo.

QUADRO Nº 5 - COMPORTAMENTO E ATITUDE DIANTE DA VIOLÊNCIA NO PERÍODO DA PANDEMIA

| COMPORTAMENTO E ATITUDE DIANTE DA VIOLÊNCIA NO PERÍODO DA PANDEMIA | | | |
|---|-----|--|-------|
| Atitude em relação à agressão mais grave | | Porque não procurou a polícia | |
| Procuram ajuda da família | 22% | Resolveram sozinhas | 32,8% |
| Buscaram ajuda em amigos | 13% | Julgaram que não era importante a ponto de acionar a polícia | 16,8% |
| Denunciaram em delegacias da mulher | 12% | Não quiseram envolver a polícia | 15,3% |

| | | | |
|----------------------------------|-----|---|-------|
| Denunciaram em delegacias comuns | 7% | Tiveram medo de represálias por parte do autor da violência | 13,4% |
| Ligaram para a PM no 190 | 7% | Não tinham provas para acionar a polícia | 12,6% |
| Acionaram o Ligue 180 | 2% | Afirmaram não crer nas instituições policiais | 5,6% |
| Não fizeram nada | 45% | Tiveram seu deslocamento dificultado pela pandemia | 2,7% |

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

Observa-se que o comportamento e atitudes apresentados pelas mulheres vítimas de violência doméstica ainda é difusa, pois muitas vezes deixam de buscar o amparo legal, tentando uma solução omissa para o problema, seja pedindo ajuda da família ou tentando resolver sozinha. Esse tipo de comportamento só serve para reforçar a impunidade e o sentimento de desamparo.

No entendimento do STF, nos crimes praticados no âmbito doméstico e familiar, a palavra da vítima tem especial relevância, para fundamentar o recebimento da denúncia ou a condenação, pois normalmente são cometidos sem testemunhas (STF, Jurisprudência em Teses - edição nº 41, 2014). Assim, a desculpa de que não tem provas para fazer a denúncia já não é argumento plausível.

O estudo buscou ainda compreender a percepção da população acerca da violência no período da pandemia. Os dados revelam que os participantes da pesquisa acreditavam que a violência contra as mulheres aumentou durante a pandemia, sobretudo nesse último ano, o que representou 73,5% da amostra. Outra questão do instrumento era se eles tinham visto alguma situação de violência contra a mulher nos últimos 12 meses, no que 51% dos participantes informaram ter presenciado, inclusive situações de assédio sexual.

Mesmo com as restrições de circulação no período do isolamento, não houve diminuição nos casos de assédio sexual. Das 2.079 mulheres que responderam a pesquisa "Visível e Invisível: a Vitimização de Mulheres no Brasil", 37,9% revelaram que sofreram algum tipo de assédio sexual, percentual que representa 26,5 milhões de mulheres. Os casos mais relatados foram organizados de modo crescente no quadro 6, abaixo:

QUADRO Nº 6 - ASSÉDIO SEXUAL EM TEMPOS DE PANDEMIA

| COMPORTAMENTO E ATITUDE DIANTE DA VIOLÊNCIA NO PERÍODO DA PANDEMIA | | | |
|---|-----|--|-------|
| Atitude em relação à agressão mais grave | | Porque não procurou a polícia | |
| Procuram ajuda da família | 22% | Resolveram sozinhas | 32,8% |
| Buscaram ajuda em amigos | 13% | Julgaram que não era importante a ponto de acionar a polícia | 16,8% |
| Denunciaram em delegacias da mulher | 12% | Não quiseram envolver a polícia | 15,3% |
| Denunciaram em delegacias comuns | 7% | Tiveram medo de represarias por parte do autor da violência | 13,4% |
| Ligaram para a PM no 190 | 7% | Não tinham provas para acionar a polícia | 12,6% |
| Acionaram o Ligue 180 | 2% | Afirmaram não crer nas instituições policiais | 5,6% |
| Não fizeram nada | 45% | Tiveram seu deslocamento dificultado pela pandemia | 2,7% |

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

O estudo buscou identificar, ainda, entre as participantes da pesquisa, o entendimento por parte delas quanto à violência sofrida durante o isolamento pela COVID-19. Na opinião de 33,9% das participantes, a pandemia não teve nenhuma influência. Mas 50,8% delas acreditam que a pandemia influenciou, para agravar de algum modo a violência sofrida. Outras 15,3% não souberam responder.

O fator mais destacado pelas mulheres como indicador de vulnerabilidade à violência durante a pandemia foi quanto à dificuldade de garantir autonomia financeira, dentre outros fatores foram apontados, conforme quadro nº 7.

QUADRO Nº 7- INDICADOR DE VULNERABILIDADE À VIOLÊNCIA DURANTE A PANDEMIA

| COMPORTAMENTO E ATITUDE DIANTE DA VIOLÊNCIA NO PERÍODO DA PANDEMIA | | | |
|---|-----|--|-------|
| Atitude em relação à agressão mais grave | | Porque não procurou a polícia | |
| Procuram ajuda da família | 22% | Resolveram sozinhas | 32,8% |
| Buscaram ajuda em amigos | 13% | Julgaram que não era importante a ponto de acionar a polícia | 16,8% |
| Denunciaram em delegacias da mulher | 12% | Não quiseram envolver a polícia | 15,3% |
| Denunciaram em delegacias comuns | 7% | Tiveram medo de represarias por parte do autor da violência | 13,4% |
| Ligaram para a PM no 190 | 7% | Não tinham provas para acionar a polícia | 12,6% |
| Acionaram o Ligue 180 | 2% | Afirmaram não crer nas instituições policiais | 5,6% |
| Não fizeram nada | 45% | Tiveram seu deslocamento dificultado pela pandemia | 2,7% |

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

A situação de vulnerabilidade vivenciada pelas mulheres no atual período reforça o sentimento de impotência, pois é limitadora de ações para coibir a violência doméstica. Segundo o STF “a vulnerabilidade, hipossuficiência ou fragilidade da mulher têm-se como presumidas nas circunstâncias descritas na Lei nº. 11.340/2006” (STF, Jurisprudência em Teses - edição nº 41, 2014).

O desemprego também é uma violência aos direitos humanos e econômicos. A falta de trabalho reforça o sentimento de vulnerabilidade e de submissão da mulher ao homem, conforme pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública.

Os reflexos da pandemia na vida social, econômica e familiar são percebidos por todos. As famílias foram diretamente afetadas pelas mudanças, pelo medo da contaminação e perda dos entes queridos, além da alteração abrupta na rotina da família, que gerou estresse, insegurança financeira, aumento da responsabilidade das mulheres, com ampliação da jornada como mãe, esposa, trabalhadora e “coprofessora” na educação dos filhos.

O desgaste emocional e físico contribuiu, sobremaneira, para elevar o nível de estresse das mulheres, que nem sempre são compreendidas ou auxiliadas nas tarefas rotineiras e desgastantes, realizadas, na maioria das vezes, em casa. O Fórum Brasileiro de Segurança Pública divulgou as principais mudanças sentidas pelos brasileiros e brasileiras no período da Pandemia, o recorte foi feito no período de maio de 2020 a maio de 2021, conforme quadro 8, a seguir.

QUADRO 8 - REFLEXOS DA PANDEMIA: MUDANÇAS SENTIDAS NA VIDA DOS BRASILEIROS E BRASILEIRAS ENTRE OS MESES DE MAIO DE 2020 E MAIO DE 2021

| REFLEXOS DA PANDEMIA: MUDANÇAS SENTIDAS NA VIDA DOS BRASILEIROS E BRASILEIROS NO ÚLTIMO ANO - MAIO DE 2020 A MAIO DE 2021 | |
|--|-------|
| Permaneceu mais tempo em casa devido à pandemia | 52,6% |
| Viu a renda de a família diminuir | 48,0% |
| Viveu momentos de mais estresse em casa | 44,4% |
| Filhos tiveram aulas presenciais interrompidas | 40,2% |
| Perdeu o emprego | 33,0% |
| Teve medo de perder o emprego/renda | 30,0% |
| Passou a desempenhar trabalho remoto | 25,9% |
| Passou a consumir mais bebida alcoólica | 14,4% |
| Presenciou mais briga de vizinhos | 12,5% |
| Nenhuma | 7,3% |

Fonte: Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

Houve também aumento da precarização de vida das famílias e o sentimento de abandono, diante da falta de expectativas, em relação ao emprego/renda, retorno ou não ao trabalho, dentre outros, apontados no quadro 9 a seguir.

QUADRO 9 - PRECARIZAÇÃO DAS CONDIÇÕES DE VIDA NO ÚLTIMO ANO É MAIOR ENTRE AS MULHERES QUE SOFRERAM VIOLÊNCIA

| Fator da precarização | Total de mulheres | Sofreu violência | Não sofreu violência |
|---|-------------------|------------------|----------------------|
| Viu a renda de a família diminuir | 49,9 | 61,8 | 50,4 |
| Perdeu o emprego | 32,6 | 46,7 | 29,5 |
| Viveu momentos de mais estresse em casa na sua casa por conta da pandemia | 50,9 | 68,2 | 51 |
| Permaneceu mais tempo em casa devido à pandemia | 56,7 | 59,1 | 58,8 |

Fonte: Fórum Brasileiro de Segurança Pública, 2021.

Apesar da redução do número de contaminação e óbitos acarretados pela COVID-19, o nível de expectativas dos brasileiros em relação à melhoria da qualidade de vida, não é tão otimista. Em meio à recessão em que se encontra o Brasil, a recuperação parece um sonho ainda um pouco distante.

As medidas adotadas para conter a disseminação do vírus refletiram diretamente na saúde da população e na economia do país. A recuperação econômica pós-pandemia será um processo contínuo e gradativo, não sendo possível prognosticar se será mais lento ou mais rápido, haja vista que a recuperação ocorrerá quando os índices econômicos atingirem patamares registrados antes da pandemia.

Com a situação atual das famílias, o desequilíbrio não aparece apenas nas questões financeiras, mas também e, sobretudo, na qualidade das relações estabelecidas com os membros familiares e, além disso, os dados aqui apresentados revelam que o índice de violência contra as mulheres subiu no período da pandemia, o que leva a crer que existe uma relação entre as condições materiais, equilíbrio psíquico e relacional. Em estados de desequilíbrio, como os vividos nesses dois últimos anos, as mulheres tornam-se consideravelmente mais vulneráveis a situações de violência.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O fenômeno da violência doméstica é assunto recorrente nas literaturas midiáticas, pesquisas acadêmicas e na elaboração de políticas públicas, que buscam

conter o índice de violência no convívio familiar. Com o isolamento social causado em função da COVID-19, o índice de agressões praticadas contra as mulheres dentro de casa aumentou. Os atos de violência doméstica são compostos por um grande número de formas, sendo as mais praticadas no período da pandemia, ofensas verbais, tapas, chutes ou empurrões, ofensa sexual ou tentativa forçada de relação; e ainda, ameaças com faca ou arma de fogo, além de espancamentos. Mas pode haver sobreposição desses atos de violência sofridos pelas mulheres.

O Brasil tem desenvolvido políticas públicas de combate à violência contra a mulher, com base em direcionamentos e regras, que determinam ações e estratégias de gerenciamento e monitoração de fenômenos sociais de violências. Existem planos, projetos, normas técnicas, leis, cartilhas de orientação e monitoramento, abrigos para mulheres em situação de vulnerabilidade e delegacias especiais. Dentre as ferramentas de proteção erigidas durante a COVID-19, estão diretrizes específicas para orientar, coibir e punir a violência praticada contra as mulheres. No entanto, elas não estão sendo capazes de coibir o aumento de agressões sofridas por mulheres ao longo do período de isolamento social.

A Lei Maria da Penha trouxe vantagens para as mulheres em situação de vulnerabilidade nas relações extra e intrafamiliar, no intuito de garantir a integridade física, psicológica, patrimonial e moral da vítima e de seus dependentes. Mesmo assim, não conquistou pleno êxito, quanto à erradicação da violência doméstica, construída e consolidada culturalmente, e arraigada ao modelo de sociedade no qual estamos inseridos.

As situações de violência durante a pandemia aumentaram, devido ao aumento de tempo e contato da vítima com o agressor. Algumas perderam seus empregos e ficaram impossibilitadas de garantir uma renda própria. Muitas que sofrem agressões ainda se deparam com a dificuldade de buscar ajuda policial, também têm dificuldades para se deslocarem até às delegacias ou a outros locais que funcionam como redes de proteção.

A percepção dos sujeitos que responderam à pesquisa do Fórum Brasileiro de Segurança Pública vai ao encontro da hipótese levantada neste estudo, que confirma o aumento e até a banalização da violência doméstica durante a pandemia. Tal fato demonstra a vulnerabilidade das mulheres diante de uma cultura que precisa rever seus parâmetros, no que concerne à imagem da mulher na sociedade. Essa mudança passa,

necessariamente, pela aprendizagem e modelagem de comportamentos, que consigam superar a visão desequilibrada e deturpada de formas de poder que ainda imperam em nossa sociedade.

Em um país em que a maioria da população é constituída por mulheres, parece contraditório que essa situação se perpetue. O problema é que existe certa divisão no movimento feminista. Atualmente, temos uma pauta praticada entre as que se denominam liberalistas/militantes, e outra pelas conservadoras, com pontos contraditórios entre ambas as partes. A dualidade existente dentro do movimento feminista está hoje no centro da luta contra o conservadorismo e o avanço do fundamentalismo na América Latina.

Observa-se que grupos e coletivos de mulheres e de grupos LGBTQIA+ têm se pronunciado para impedir anacronismos em direitos e apresentar contribuições de proposições na legislação a respeito dos direitos sobre o próprio corpo, direitos ao aborto legal, seguro e gratuito – pauta histórica do movimento – maternidade, trabalho, acesso à terra, à equidade de direitos. No entanto, essa agenda tem elementos de reivindicação que dividem e enfraquecem o movimento.

Enquanto existir essa ruptura, a unidade de luta contra a violência praticada contra as mulheres, sobretudo o fenômeno da violência doméstica, ainda será um tema a ser revisitado e discutido.

REFERÊNCIAS

ARENDDT, Hannah. **Crises da República**. São Paulo: Perspectiva, 1973.

AZEVEDO, Maria Amélia. **Mulheres espancadas: a violência denunciada**. São Paulo: Cortez, 1985.

BARNETTI, Ola. **It could happen to anyone: Why battered women stay**. USA/California: Sage Publications, 2000.

BENJAMIN, Walter. **Para uma Crítica da Violência**. In: GAGNEBIN, Jeanne Marie (Org.). Walter Benjamin: Escritos Sobre Mito e Linguagem. São Paulo, Duas Cidades: Editora 34, 2011.

BOGDAN, Robert; BIKIEN, Sari. **Investigação qualitativa em educação: uma introdução à teoria e aos métodos**. Porto: Porto, 2003.

BOURDIEU, Pierre. **O poder Simbólico. Coleção Memória e Sociedade**. Rio de Janeiro: DIFEL/Editora Bertrand Brasil S.A. 1989.

BOURDIEU, Pierre. **A dominação masculina**. Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, 2012.

BOURIN, Thaisa Belloube. **Violência doméstica praticadas contra a mulher: percepções sobre a violência em mulheres agredidas**. USP, 2007.

BRASIL. **Fórum Brasileiro de Segurança Pública (FBSP)**, 2021. Disponível: https://forumseguranca.org.br/publicacoes_posts/visivel-e-invisivel-a-vitimizacao-de-mulheres-no-brasil Acesso em: 24, nov. 2021.

BRASIL. **Lei Maria da Penha. Lei nº 11.340, de 7 de agosto de 2006**. Brasília: Senado Federal, 2011.

BRASIL. **Violência contra a mulher: um olhar do Ministério Público brasileiro**. Brasília: CNMP, 2018.

BRASIL. **Plano Nacional de Políticas para as Mulheres**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2004.

BRASIL. **Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres. Política Nacional de Enfrentamento a Violência contra a Mulher**. Brasília: Secretaria Especial de Políticas para as Mulheres, 2011.

BRASIL. **Ações e Políticas para as Mulheres no marco da pandemia de COVID-19**. Brasília: Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2020.

BRASIL. **Programa de cooperação Sinal Vermelho contra a Violência Doméstica**. Lei nº 14.188, de 28 de julho de 2021. Câmara Legislativa, Brasília, 2021.

BRASIL. **Jurisprudência em Teses - edição nº 41 de 2014**. Disponível em <https://www.stj.jus.br/sites/porta1p/Inicio> Acesso em: 25, nov. 2021.

CACIQUE, Letícia Cacique; FUREGATO, Antônia Regina Ferreira. **Violência contra mulheres: Reflexões Teóricas**. PUC, Goiás, 2006.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. Prentice Hall, São Paulo, 2002.

CHAUÍ, Marilena. **Participando do debate sobre a mulher e a violência**. In: FRANCHETTO, Bruna; CAVALCANTE, Maria Laura Cavalcanti; HEILBORN, Maria Luiza (Orgs.). **Perspectivas antropológicas da mulher**. Rio de Janeiro: Zahar, 1984.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. Autores Associados, Campinas, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. Atlas, São Paulo, 1987.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. Atlas, São Paulo, 1999.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Vitimização e vitimização: questões conceituais**. São Paulo, Iglu, 2000.

GUERRA, Viviane Nogueira de Azevedo. **Crianças vitimizadas: A síndrome do pequeno poder**. Iglu, São Paulo, 2000.

GROSSI PORTO, Maria Stela. **Brasília, uma cidade como as outras? Representações sociais e práticas de violência**, UnB, Brasília, 2009.

GROSSI PORTO, Maria Stela. **Sociologia da violência: do conceito às representações sociais**. Editora Francis, Brasília, 2010.

LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Metodologia do trabalho científico**. 4.ed. São Paulo: Atlas, 1992.

RICHARDSON, Roberto Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

RODRIGUES, Annelise Siqueira Costa. **Feminicídio no Brasil: uma reflexão sobre o direito penal como instrumento de combate à violência de gênero**. UFF, Volta Redonda, 2016.

ROMANELLI, Geraldo. **Autoridade e poder na família**. In: CARVALHO Maria do Carmo Brant (Org.). *A família contemporânea em debate*. Educ./Cortez, 1997.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica**. Atlas, São Paulo, 2006.

SAFFIOTI, Heleieth. **Gênero, Patriarcado, Violência**. Expressão Popular: Fundação Perseu Abramo, São Paulo, 2015.

SAFFIOTI, Heleieth. **A mulher na sociedade de classes: mito e realidade**. Ed. Vozes, Rio de Janeiro, 1998.

SCHRAIBER, Lilia; D'OLIVEIRA, Ana Flávia Pires Lucas. **Violência contra a mulher: interfaces com a saúde. Interface com a Saúde**, Educ. São Paulo, 1999.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Revista e atual. São Paulo, Cortez, 2007.

SILVA, Arnaldo Eugênio Neto da. **"A bruxa má de Teresina: um estudo do estigma sobre a Vila Irmã Dulce como um "lugar violento"**, Teresina, 2005.

SILVA, Enio Waldir da. **Sociologia da violência**. Ed. Unijuí, Botucatu, São Paulo, 2010.

SILVA, Thamires Olimpia. **"Violência no Brasil"; Brasil Escola**. Disponível em: <https://brasilecola.uol.com.br/brasil/violencia-no-brasil.htm> Acesso: 23, novembro, 2021.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, 2006.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. Ed. Atlas, São Paulo, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. Ed. Atlas, Rio de Janeiro, 2000.

Capítulo 9

AS DIMENSÕES DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO E O CONTEXTO DA PANDEMIA DA COVID-19

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS), em março de 2020, decretou que o mundo estava em pandemia global, devido à ocorrência de surtos de mortes, decorrentes do mal da COVID-19, doença causada por um vírus detectado, inicialmente, na China, que rapidamente se propagou por todo o mundo. A doença ataca os pulmões, gera pneumonia, compromete rapidamente a capacidade respiratória e possui altíssimo grau de letalidade.

Hoje, final de 2021, já familiarizados com o nome do agente etiológico, SARS-CoV2, permanecemos em estado de alerta quanto ao enfrentamento desse mal, devido à sua rápida e sutil transmissão e capacidade de disseminação. A contenção do contágio foi objeto também de medidas radicais por parte de governantes e gestores, na tentativa de parar a propagação do vírus nas unidades socioeducativas de internação, instituições escolares onde os adolescentes permanecem confinados durante cumprimento de restrição de liberdade.

A principal recomendação da OMS para a prevenção da COVID-19 é o distanciamento físico e social, algo que vai de encontro à necessária dialogicidade requerida pelo Sistema Socioeducativo. Deve-se evitar aglomerações e primar pela higienização constante.

Fazendo um panorama retrospectivo das normativas da Organização das Nações Unidas (ONU) direcionadas à população infanto-juvenil, a Convenção dos Direitos da Criança, de 1989, tornou-se referencial na fundamentação de novos padrões de conduta inerentes aos menores.

Os três princípios elencados pela Convenção foram, a proteção especial como ser em desenvolvimento e reconhecimento peculiar da condição da criança e do jovem como pessoas titulares de proteção integral; o lugar ideal para o desenvolvimento é a família, e, as nações subscritoras obrigam-se a assegurar os direitos insculpidos na Convenção, com absoluta prioridade, determinando em definitivo o advento da Doutrina da Proteção Integral (DPI), para promoção dos Direitos Humanos. A partir dessa Convenção, crianças e adolescentes passam a ser tratados como indivíduos em sua integralidade e passam a ser considerados como “sujeitos de Direito, a quem se podem imputar também obrigações por meio da lei, respeitando-se a condição de pessoa em desenvolvimento.”

A Constituição Federal de 1988 ratificou as determinações preceituais advindas das normativas globais⁴ agregando os valores constantes da Convenção dos Direitos da Criança e determinando a substituição da doutrina da Situação Irregular, que ainda vigorava no Código de Menores de 1979, conhecido pejorativamente como “código menorista”.

Nesse mesmo sentido, também o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990, promoveu mudanças de concepção, instituindo mudanças com reflexos no trato das questões penais referentes a adolescentes, pessoas entre 12 e 18 anos de idade (ECA, 1990, Art. 2º), envolvidos em atos infracionais, designação dada a crimes e contravenções praticados por criança e adolescente.

O ECA institucionalizou, em definitivo, oposição à Situação Irregular, de desrespeito à dignidade da pessoa humana, destacando a garantia dos direitos básicos fundamentais, e também determinou o desenvolvimento da implantação de política específica ao atendimento do adolescente em conflito com a lei (ECA, 1990, Art. 86). Assim, a materialização de uma política pública como ação do Estado, oriunda das normas e atos jurídicos estabelecidos, fez-se necessário, para a efetivação dos direitos e

⁴ Dentre as normativas internacionais que nortearam a construção do Direito do Menor no Brasil, no início do século, estão a Declaração de Gênova de Direitos da Criança, adotada pela Liga das Nações em 1924, primeiro instrumento internacional a reconhecer oficialmente o Direito da Criança. Outras normativas internacionais consagram a Doutrina da Proteção Integral, a exemplo da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, que também marcou o reconhecimento de crianças e dos adolescentes, como sujeitos de direitos e necessidades, tanto de proteção, quanto de cuidados especiais. Outro documento são as Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça de Menores, conhecidas como regras de Beijing, de 29 de novembro de 1985; a já referida Convenção da ONU de Direitos da Criança em 29 de novembro de 1989; as Regras das Nações Unidas para a Proteção dos Menores Privados de Liberdade, de 14 de dezembro de 1990; e as Diretrizes das Nações Unidas para a Prevenção da Delinquência Juvenil, conhecidas como Diretrizes de Riad, de 14 de dezembro de 1990 (Ishida, 2014).

para que a ação socioeducativa viesse a ser pautada por essa nova abordagem no trato com os jovens infratores.

O Sistema foi aprovado, inicialmente, pelo Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente (CONANDA), por meio da Resolução nº 119/2006. Em seguida, após detalhamentos e complementações, seis anos depois, foi aprovado pela Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012, instituindo-se o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), legalmente sancionado como a política de atenção ao adolescente em cumprimento de medida socioeducativa no Brasil, com base em prerrogativas de atendimento que se propõem integrais.

A gestão da política do SINASE precisa equilibrar aspectos sancionatórios e de responsabilização, calcados na concepção de um modelo pedagógico, e de forma concomitante, extinguir a segurança repressiva e estabelecer a socioeducativa. O Sistema precisa coordenar a aplicação das sanções, e, na medida de restrição de liberdade, direcionar o atendimento de forma a articular princípios e diretrizes, ações salvaguardadas pelo garantismo⁵ penal, no sentido de acabar com o antigo modelo “menorista”, de situação irregular.

Por conseguinte, este estudo traz um delineamento panorâmico das dimensões básicas de atendimento nas unidades de internação; do conceito de intersectorialidade, que promove ações em rede sem as quais não se pode garantir a Proteção Integral, observando direcionamentos quanto ao atendimento socioeducativo aos jovens que se encontram no cumprimento da medida de restrição da liberdade, no que diz respeito à saúde desses jovens, no atual contexto da Pandemia pelo Corona Vírus.

No que se refere à metodologia, esta pesquisa é de caráter exploratório e conceitual, descritivo e empírico. É exploratória por que levanta problemas e aspectos que demandam e direcionam outros estudos específicos quanto ao efetivo alcance da Proteção Integral na área da Socioeducação. É descritiva e empírica, por se apoiar em estudo do conhecimento de adolescentes em conflito com a lei no cumprimento de medida de internação.

Ainda com relação à metodologia, quanto aos meios, caracteriza-se como documental e de revisão de literatura, realizados através da compilação de artigos, leis e materiais da doutrina jurídica e das políticas públicas. A revisão de literatura permite a

⁵ Garantismo penal: modelo teórico-normativo neopositivista direcionado à prática judicial, fundamentado na defesa das regras do jogo processual penal como forma de tutela dos direitos fundamentais contra o poder punitivo (Carvalho, 2013).

combinação de dados empíricos e teóricos, que podem ser direcionados à definição de conceitos e à familiarização, tanto da visão jurídica da adolescência, observada na perspectiva legislativa, quanto do viés teórico de formação de modelos explicativos, capazes de fundamentar reflexões no campo das políticas públicas voltadas ao adolescente em conflito com a lei (Triviños, 1987; Gil, 1999; Cervo e Bervian, 2002; Ruiz, 2006).

Os dados referentes às unidades de internação foram obtidos na Companhia de Desenvolvimento do Planalto Central (CODEPLAN, 2013), Conselho Nacional do Ministério Público (CNMP, 2014) e Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo (PDASE, 2016).

O capítulo está estruturado em três eixo:

- 1) O estabelecimento do regime de proteção integral;
- 2) Dimensões básicas do atendimento socioeducativo: lotação, conservação, higiene e iluminação; e,
- 3) O trabalho em rede e o distanciamento imposto pela COVID-19.

O ESTABELECIMENTO DO REGIME DE PROTEÇÃO INTEGRAL

Quanto à busca de garantia de desenvolvimento integral à criança e ao adolescente, Saraiva (2009) diz que a Doutrina de Proteção Integral:

Tem como objetivo garantir a crianças e adolescentes, sem exceção, direitos à sobrevivência, ao desenvolvimento pessoal e social; e à integridade física, psicológica e moral, preconizando a criação e articulação de um conjunto de ações nas áreas de Políticas Sociais Básicas (Saraiva, 2009, p. 59-60).

Para efetiva aplicação da Proteção Integral, Costa (2005) afirma que:

Para a consecução da proteção integral, reconhece-se o valor intrínseco da criança como ser humano; a necessidade de especial respeito à condição de pessoa em desenvolvimento; o valor prospectivo da infância e da juventude como portadora da continuidade do seu povo e da espécie e o reconhecimento da sua vulnerabilidade, o que torna as crianças e adolescentes merecedores de Proteção Integral por parte da família, da sociedade e do Estado, o qual deverá atuar através de políticas específicas para promoção e defesa de seus direitos (Costa, 2005, p. 19).

Leão (2012) explica que a Doutrina da Proteção Integral é ratificada pelo Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA), de 1990. A DPI baseia-se no princípio do melhor interesse da criança. Sua aplicação dá conta de que, de acordo com o Estatuto da Criança e do Adolescente em seus artigos terceiro e quarto, o Estado brasileiro tem o dever de garantir as necessidades da pessoa em desenvolvimento (de até 18 anos de idade), velando pelo seu direito à vida, à saúde, à educação, à visita, lazer, liberdade, à profissionalização e outros, com o objetivo de garantir o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e dignidade (Leão, 2012, p. 15).

No Brasil, a Constituição estabeleceu direitos fundamentais à criança e ao adolescente, dando-lhes todas as garantias e prioridades necessárias àqueles que ainda estão em desenvolvimento, determinando proteção plena, conforme ficou estabelecido no caput do artigo 227,

Art. 227. É dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem, com absoluta prioridade, o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-lo a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (EC nº 65, 2010).

Segundo a concepção da proteção integral, percebe-se cuidado diferenciado quanto a normas específicas de responsabilização por crimes (atos infracionais) no processo evolutivo dos direitos da criança e do adolescente, aplicando-se igualmente tais direitos aos adolescentes em conflito com a lei e em situação de privação de liberdade, mantendo a prioridade absoluta também nesse contexto.

O Estatuto da Criança e Adolescente prevê, no artigo 112, seis diferentes tipos de medidas socioeducativas, dispostas em linha crescente de severidade, ou interferência, na liberdade individual do adolescente, a quem se atribui a autoria da infração (Sposato, 2006, p.119). São elas:

- 1.Advertência;
- 2.Obrigação de reparar o dano;
- 3.Prestação de serviços à comunidade;
- 4.Liberdade assistida;
- 5.Semiliberdade e
- 6.Medida de internação (ECA, 1990, art. 112)

Nesse sentido, o desenvolvimento de política destinada ao atendimento da criança e do adolescente no Brasil está sistematizado nos respectivos períodos de antes e depois do surgimento do Estatuto da Criança e do Adolescente, que inicia período de busca pela consolidação de integralidade, nas ações voltadas à consecução da Proteção Integral dos cuidados voltados ao público infanto-juvenil no país.

Norteados pela DPI, a Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012 regulamentou o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE). O Sistema é responsável pela aplicação e execução das sanções destinadas aos adolescentes autores de ato infracional. Sua aprovação procura efetivar atendimento específico a essa parcela da população, uma vez que o Estatuto da Criança e do Adolescente não estabeleceu regras processuais de execução de Medidas Socioeducativas. Com a instituição do SINASE, fecha-se a lacuna antes existente no que diz respeito ao aspecto retributivo das medidas destinado ao adolescente em conflito com a lei (Liberati, 2012, p. 11).

O SINASE instituiu novos padrões arquitetônicos para a execução das medidas, estabelecendo requisitos específicos para a inscrição de programas de regime de internação, dentre os quais, a comprovação da existência de estabelecimento educacional com instalações adequadas e em conformidade com as normas de referência (SINASE, 2012, art. 15). A arquitetura socioeducativa deve ser concebida como espaço que permita visão de processo indicativo de liberdade, não de castigos e repressões (SINASE, 2006, p. 51).

Entretanto, pesquisas oficiais dão conta de que as condições de manutenção e conservação existentes em unidades de internação no Distrito Federal e em todo o país, estão aquém do requerido pelo Sistema de Atendimento Socioeducativo.

DIMENSÕES BÁSICAS DO ATENDIMENTO SOCIOEDUCATIVO: LOTAÇÃO, CONSERVAÇÃO, HIGIENE E ILUMINAÇÃO

A pandemia de COVID-19 expôs ainda mais a fragilidade do contexto das unidades de internação, locais de cumprimento da medida restritiva de liberdade. A medida de internação, por seu caráter fechado, exige adequação física do ambiente nas unidades do Sistema socioeducativo, respeitando a orientação dos parâmetros arquitetônicos estipulados. A ação socioeducativa, sustentada nos princípios dos Direitos Humanos, tem entre seus fundamentos, a constituição de parâmetros objetivos

e procedimentos justos, com vistas a evitar a discricionariedade, buscando reafirmar a natureza pedagógica das medidas socioeducativas.

Segundo o relatório do Conselho Nacional do Ministério Público, no que se refere à internação, constatou-se superlotação no contexto da internação, no Distrito Federal e em praticamente toda a região Centro-Oeste. O excesso de contingente nas unidades compromete severamente a qualidade socioeducativa, aproximando-a, e por vezes, superando o contexto das celas superlotadas que costumeiramente se vê no sistema prisional (CNMP, 2013, p. 17-18).

FIGURA 1 - CONTEXTO DE SUPERLOTAÇÃO NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO

| Região / UF | Quantidade de Estabelecimentos | Capacidade Total | Ocupação Total | Percentual de Ocupação (Superlotação) |
|--------------------|--------------------------------|------------------|----------------|---------------------------------------|
| Centro-Oeste | 26 | 1.325 | 2.217 | 167,3 |
| Mato Grosso do Sul | 8 | 220 | 779 | 354,1 |
| Goiás | 7 | 301 | 526 | 174,8 |
| Distrito Federal | 6 | 598 | 740 | 123,7 |
| Mato Grosso | 5 | 206 | 172 | 83,5 |

Fonte: CNMP, 2013.

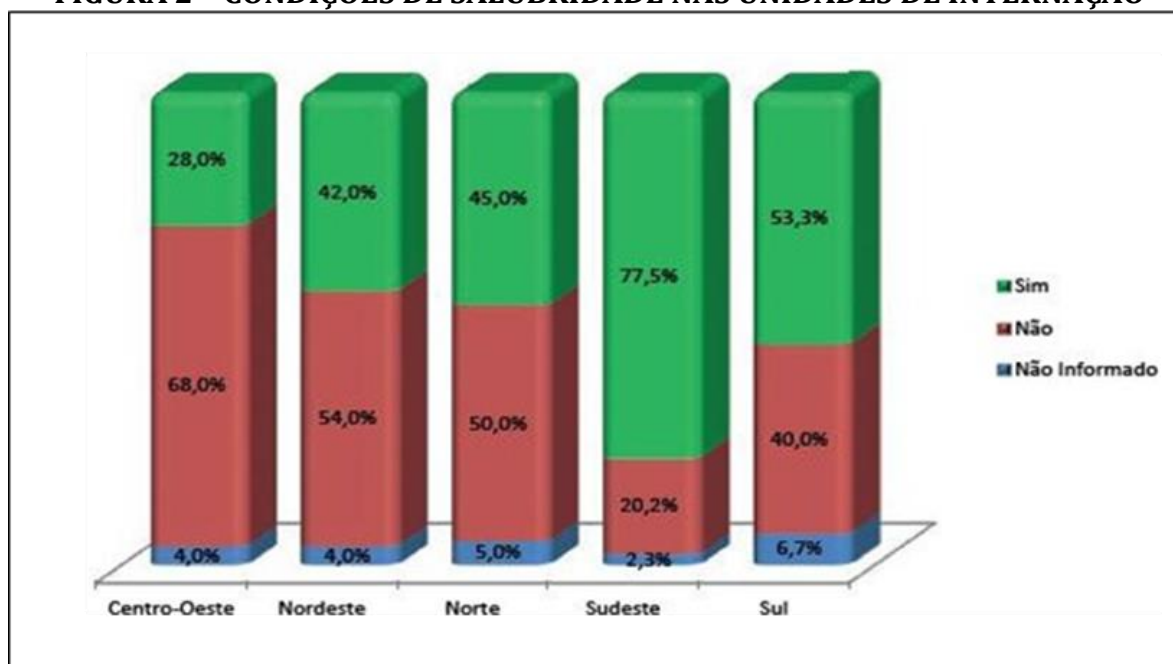
No Distrito Federal, com oferta de 598 vagas e 740 adolescentes internados, fez índice de superlotação, com déficit de 142 vagas (CNMP, 2013, p. 42-44).

A superlotação e a precariedade da estrutura física das unidades de internação fragilizam o trabalho e acarretam dificuldades com o enfraquecimento do vínculo, formação de grupos rivais e acirramento das rixas; progressão do comprometimento institucional, através da mistura de perfis entre adolescentes em uma mesma unidade; comprometimento do zelo pela integridade física e psicológica dos adolescentes; comprometimento do atendimento técnico e degradação das condições de trabalho; e ainda estimula o desrespeito aos funcionários, o que termina por promover o deslocamento do trabalho com ênfase na educação (reinserção social) para o trabalho com ênfase na segurança e na repressão (Zappe, 2011, p. 123).

Em 2019, novo levantamento do Conselho verificou que a situação de superlotação permanecia inalterada, com 18.086 jovens em situação de privação de liberdade, para um total de 16.161 vagas, o que evidencia um dos maiores problemas no atendimento socioeducativo, sobretudo agora, no período da pandemia.

As condições de salubridade, por consequência, ficam bastante comprometidas. As condições insalubres são apontadas no Plano Nacional do Atendimento Socioeducativo (SINASE), como um elemento que tem impedido o reordenamento na mentalidade do contexto de aplicação da medida.

FIGURA 2 - CONDIÇÕES DE SALUBRIDADE NAS UNIDADES DE INTERNAÇÃO

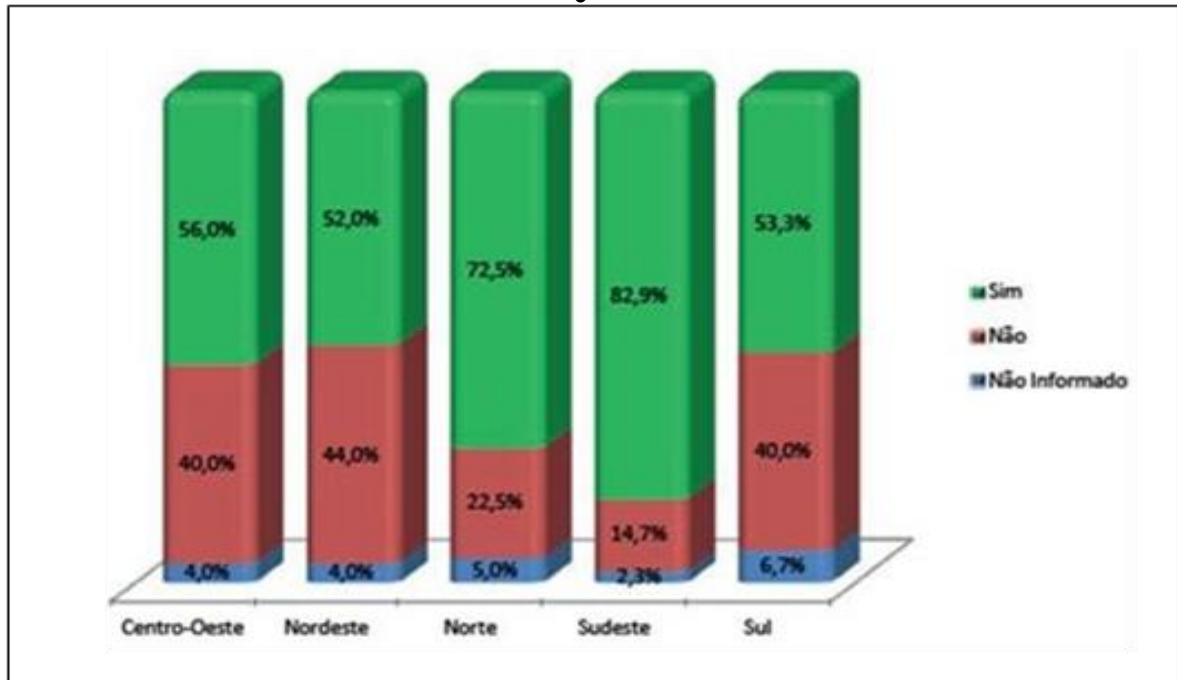


Fonte: CNMP, 2013.

Observa-se que mais de 68% das unidades de internação situadas no Centro-Oeste, segundo os dados acima, foram tidas como insalubres, assim consideradas aquelas sem higiene e conservação, sem iluminação e ventilação apropriadas.

Também foram encontradas salas de aula inadequadas, julgada a inadequação a partir dos parâmetros de equipamentos como iluminação e ventilação, em todas as regiões.

FIGURA 3 - UNIDADES DE INTERNAÇÃO COM SALAS DE AULA ILUMINADAS E ADEQUADAS



Fonte: CNMP, 2013.

As Regras Mínimas de Riad destacam que a privação da liberdade deverá ser efetuada em condições e circunstâncias que garantam o respeito aos direitos dos jovens. Deverá ser garantido aos reclusos em centros, o direito a desfrutar de atividades e programas úteis, que sirvam para fomentar, garantir seu desenvolvimento e sua dignidade, promover o sentido de responsabilidade e gerar neles atitudes e conhecimentos que ajudem a desenvolver suas capacidades como membros da sociedade (Darlan, 2011, p. 85).

As Regras dizem que devem-se assegurar a esse jovem, bem-estar físico e mental, e para isso, deve-se abolir, na medida do possível, a prisão de jovens. O documento assegura ainda, que o Estado signatário só pode privar de liberdade os jovens, de acordo com os princípios e procedimentos estabelecidos nas Regras Mínimas das Nações Unidas para a Administração da Justiça da Infância e da Juventude, ou seja, a privação de liberdade de um jovem deverá ser decidida apenas em último caso e pelo menor espaço de tempo possível. Deverá ser limitada a casos excepcionais, aplicada para os tipos mais graves de delitos, e tendo presentes todas as circunstâncias e condições do caso (Darlan, 2011, p. 85).

É fundamental para a eficácia da medida, que o local onde será cumprida seja adequado. Texto d'As Regras Mínimas das Nações Unidas para a Proteção de Jovens

Privados de Liberdade estabelece o princípio ratificado pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, nos artigos 94 e 124, que, no tocante à sensível questão da qualidade do espaço físico nas unidades de privação de liberdade, deve assegurar os requisitos de saúde e dignidade humanas (SINASE, 2006, p. 20).

Por meio das ações articuladas e em rede se vislumbra a possibilidade de exercer influência sobre a vida dos adolescentes, mediando reflexões acerca de sua identidade e favorecendo a elaboração de um projeto de vida que não mais envolva a quebra do pacto de convivência com o coletivo.

O TRABALHO EM REDE VOLTADO AO CUMPRIMENTO DA PROTEÇÃO INTEGRAL E O NECESSÁRIO DISTANCIAMENTO IMPOSTO PELA COVID

As sanções preconizadas ao menor visam responsabilizar o adolescente quanto às consequências lesivas da infração, através da desaprovação do ato, promovendo a conscientização e responsabilização quanto ao ato lesivo, com incentivo à reparação, visando a recuperação e integração social do adolescente, mantendo a garantia de seus direitos individuais e sociais, observando-se os limites previstos em lei (SINASE, 2012, Art. 1º, § 2º). Na privação de liberdade o adolescente é mantido pelo Estado em confinamento.

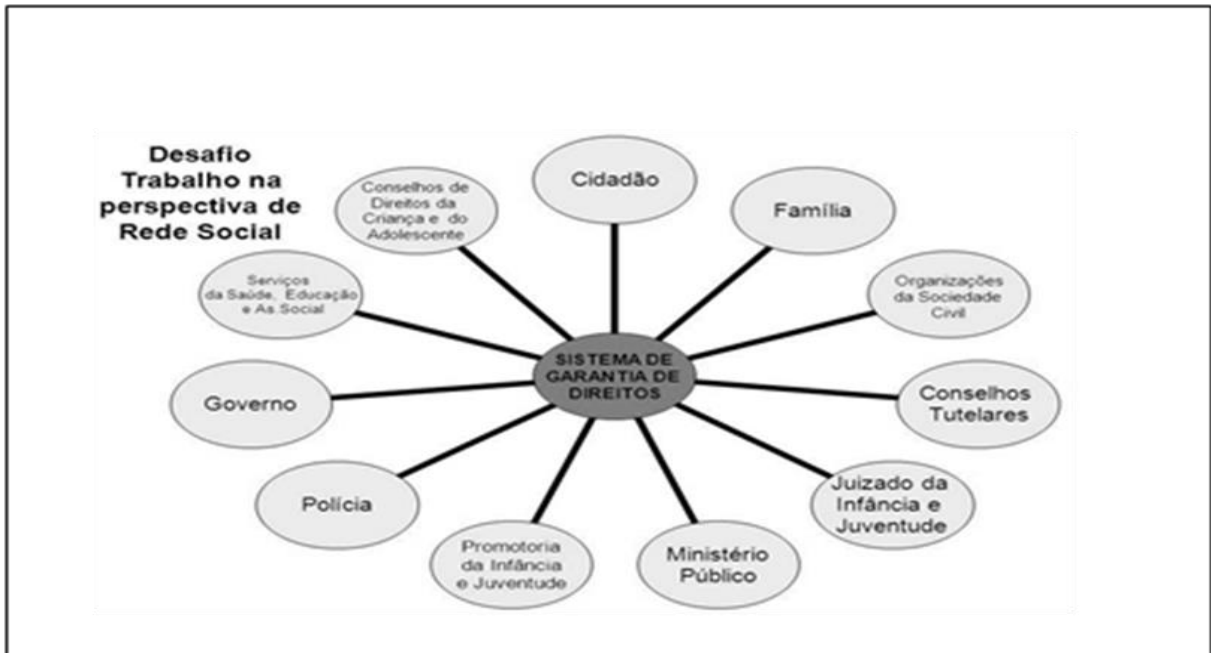
O Sistema de Garantia dos Direitos Humanos da Criança e do Adolescente, expresso no Estatuto da Criança e do Adolescente, estabelece a garantia da efetivação dos direitos da população infanto-juvenil. Ao elencar as responsabilidades de cada segmento, o Sistema deixa claro que, sem a integração e a devida articulação das políticas, não é possível efetivar a Proteção Integral. Pretende-se, com essa articulação, evitar a fragmentação no atendimento.

A articulação entre as diversas políticas deverá procurar reduzir as complexidades de atuação dos atores sociais envolvidos, possibilitando a construção de um sistema atuante (CONANDA, 2006). A composição da equipe técnica do programa de atendimento deverá ser interdisciplinar, compreendendo, no mínimo, profissionais das áreas de saúde, educação e assistência social, de acordo com as normas de referência (BRASIL, LEI nº 12.594/12).

Uma rede de políticas é uma estrutura de interações entre atores públicos e privados, envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas. Os atores, ou

seja, indivíduos, grupos ou organizações que desempenham um papel na arena política, possuem relações interdependentes e tentam resolver problemas coletivos de maneira não hierárquica (SECCHI, 2013, p. 119). A intersetorialidade nasceu atrelada ao conceito de rede. No que diz respeito à política do SINASE, a figura abaixo nos traz uma boa noção do trabalho em rede intersetorial.

FIGURA 4 - TRABALHO NA PERSPECTIVA DE REDE SOCIAL



Fonte: SEDESE, 2011.

O princípio da intersetorialidade, a partir da Constituição Federal de 1988, passou a ser o modelo de gestão adotado para execução das políticas públicas, incluindo a Socioeducação, tendo em vista a garantia da Proteção Integral, que também se estende às práticas infracionais. A articulação entre os diversos setores necessários ao funcionamento do trabalho precisa reduzir as complexidades, para abarcar ações em todas as áreas, em conformidade com os princípios elencados no Estatuto da Criança e do Adolescente, na perspectiva da rede social (SINASE 2012, Art. 8º).

Nesse sentido, no Estado de Direito, a compreensão de política pública porta a noção de que as dificuldades encontradas pela sociedade na resolução de suas necessidades serão assumidas coletivamente, com supremacia da responsabilidade de cobertura do Estado, que deverá criar sistema institucional capaz de dar conta dessas demandas. As necessidades e problemas sociais são complexos e multidimensionais, logo, seus enfrentamentos não podem ocorrer exclusivamente sob perspectiva

setorializada. Somente por meio da intersectorialidade é possível abordar de forma mais ampla tais situações, lhes dirigindo soluções de maior efetividade (Bellini, 2014; Raichelis, 2008, p. 212).

No campo das políticas públicas, a rede temática, *issue network*, é conjunto articulado que se forma em torno de um assunto específico, *specific issue*, no interior da área da política pública. A rede de políticas públicas, a *policy network*, é uma estrutura de interações, não necessariamente hierárquicas, entre atores públicos e privados envolvidos na formulação e implementação de políticas públicas. Uma rede de políticas públicas também pode ser considerada uma modalidade específica de organização de atores públicos e privados dentro de uma área de políticas públicas (SECCHI, 2013, p. 119).

Sob tais perspectivas, as políticas públicas sociais ganham relevo, em função de suas finalidades coletivas e de ações governamentais em prol da sociedade. Apesar das transformações econômicas, políticas e sociais que modificam os contextos, não se deve esquecer o papel do Estado como garantidor dos princípios fundamentais de direitos como saúde, educação, segurança, trabalho e moradia (Freitas, 2013).

Para a política de atendimento ao jovem em conflito com a lei, o apoio preconiza ação integral que se sustenta na necessária afirmação que envolva diferentes sujeitos, instituições, diferentes práticas, tecnologias de atendimento e diferentes decisões. A família passa a ser parte integrante do contexto intersectorial dessa política, que procura romper com concepções ultrapassadas do modelo de menor infrator.

A prioridade diz respeito à manutenção de todos os direitos garantidos pelo Estatuto da Criança e do Adolescente, ou seja, o direito à vida e à saúde; à liberdade, ao respeito e à dignidade; o direito à convivência familiar e comunitária; à educação, à cultura, ao esporte e ao lazer, e o direito à profissionalização e proteção no trabalho, devem estar contemplados na elaboração das políticas públicas que envolvem adolescentes em conflito com a lei.

O Princípio da Incompletude institucional da política pública do Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo diz respeito à integração das políticas setoriais no atendimento aos adolescentes. Os programas de execução de atendimento socioeducativo deverão estar articulados com os demais serviços que visam atender aos direitos dos adolescentes, como as políticas de defesa jurídica, de educação, trabalho social e atenção integral à saúde, em conformidade com as diretrizes do art. 60 da Lei do

SINASE. A saúde é um dos principais aspectos no cumprimento de medidas socioeducativas, sobretudo na de internação, pois é diretamente impactada pela qualidade do ambiente.

Em setembro de 2020 houve a publicação da Recomendação Conjunta nº 1, de 9 de setembro, dispondo sobre cuidados à comunidade socioeducativa, no contexto de transmissão do novo Coronavírus (COVID-19), destinada a todo o território brasileiro. O texto, considerando o reconhecimento da situação de calamidade pública pelo Decreto Legislativo nº 6, de 20 de março de 2020, e também todas as normativas da área, passou a recomendar acompanhamento remoto aos jovens em cumprimento de medidas de meio aberto.

Nas unidades de internação de meio fechado do Distrito Federal, foram adotadas, como medidas temporárias, a suspensão das visitas, ação determinada pela Secretaria de Justiça e Cidadania (SEJUS), no início de 2021, em função da pandemia do novo Coronavírus (DODF, 2021, Portaria nº 157).

No Distrito Federal há sete unidades para cumprimento das medidas de internação: a Unidade de Internação do Recanto das Emas (UNIRE); a Unidade de Internação de Saída Sistemática (UNISS); a Unidade de Internação de Santa Maria (UISM); A Unidade de Internação de São Sebastião (UISS), A Unidade de Internação de Brazlândia (UIBRA), a Unidade de Internação de Planaltina (UIP) e A Unidade de Internação Provisória de São Sebastião (UIPSS).

A Secretaria de Justiça e Cidadania ressaltou a adoção de medidas para que as famílias e os internos mantivessem contato. O reforço na prevenção da contaminação contou com a aquisição de equipamentos novos de proteção individual (EPIs), para todas as unidades do Distrito Federal. Houve a aquisição de máscaras, inclusive do estilo *face shield*, óculos, propés, toucas e aventais. As jornadas pedagógicas foram mantidas. Aos jovens foram permitidas chamadas telefônicas para o contato com familiares, de forma monitorada, pois as medidas sanitárias passaram a inibir a aproximação familiar nas unidades. Os cuidados com a higiene foram reforçados e foram feitas atividades de conscientização para a prevenção de contaminação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo deste trabalho, de abordagem conceitual e revisão de literatura, não foi aprofundar conceitos doutrinários e jurisprudenciais acerca do tema, mas abordar a estrutura da política de atendimento.

Procuramos, no percurso engendrado, trazer à baila a questão referente aos conceitos de intersectorialidade como um princípio defendido pelo SINASE; críticas com relação à dimensão física das unidades de atendimento; sobre a importância do trabalho em rede e discorreremos também sobre medidas e providências tomadas nas unidades quanto a prevenção da contaminação da COVID-19, observando o cumprimento dos direitos constitucionais dos adolescentes.

Como vimos, é necessário que as políticas setoriais se articulem em rede, para que os adolescentes tenham a oportunidade de acesso aos programas, projetos, serviços e benefícios executados pela administração pública (Brasil, 2014, p.10).

Segundo o SINASE as articulações também devem ocorrer “[...] com os Conselhos e órgãos responsáveis pelo controle, gestão, supervisão e avaliação dos demais sistemas e políticas sociais para o desenvolvimento de ações integradas, que levem em consideração as peculiaridades que cercam o atendimento aos adolescentes inseridos no SINASE” (Brasil, 2006c, p. 23).

O termo ressocialização é expressão corriqueira no cotidiano da problemática de adolescentes infratores, mas não possui utilização antropológica. Na área socioeducativa, o termo ressocializar refere-se à ideia de restabelecer, reintegrar o adolescente à sociedade, de forma que ele não viole mais as regras de convívio social, abandonando práticas consideradas como atos infracionais (ECA, 2003, art. 103).

A dignidade humana deve nortear todo o atendimento aos adolescentes em cumprimento de medidas socioeducativas. Não se pode admitir unidades de atendimento superlotadas com adolescentes em quartos sem ventilação ou luz do sol; adolescentes impedidos de construir novo projeto de vida, por que a medida não lhes possibilita oportunidades, por pura ausência de propostas pedagógicas norteadas no acesso à cultura de educação e da não-violência.

Há superlotação das unidades de internação. E por não haver espaço suficiente, a separação de internos é negligenciada; há inadequação da qualidade da manutenção e da limpeza nas unidades; além da ausência de atendimento com projeto pedagógico

específico, que depende também da elaboração do Plano Individual de Atendimento (PIA). Tais fatores determinam o não cumprimento da proteção integral na medida socioeducativa de privação de liberdade, no Distrito Federal.

O SINASE é um sistema integrado que tem como objetivo a articulação dos três níveis governamentais para o desenvolvimento de programas de atendimento que queiram promover a ação socioeducativa (CARDOSO, 2020, p. 4). O Plano Nacional de Socioeducação atualiza a perspectiva do Estatuto da Criança e do Adolescente, e demanda ações dos diversos campos sociais, pois a Socioeducação deve resgatar a dívida histórica da sociedade com a população adolescente, como forma de contribuir para uma sociedade mais justa e que zela por sua população adolescente (Brasil, 2013, p. 8). Nesse sentido, o Sistema de Atendimento demanda a participação das diversas políticas sociais para que se efetive atendimento embasado na Doutrina da Proteção Integral.

Dessa forma, faz-se necessário prestar serviços de educação formal, saúde básica, profissionalização, lazer, cultura e religião, dentro dos limites da internação. A ausência de tais acessos significa que os internos ficarão contidos nos quartos e módulos, privados dos direitos que lhes são garantidos em lei, não tendo suas necessidades humanas atendidas.

REFERÊNCIAS

BELLINI, Maria Isabel Barros, FALER. Camília Susana. **Intersetorialidade e políticas sociais: interfaces e diálogos** [recurso eletrônico]. EDIPURS, Porto Alegre, 2014.

BRASIL. **Atendimento Socioeducativo e Intersetorialidade**. Escola Nacional de Socioeducação, Brasília, 2014.

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF, Senado, 1998.

BRASIL. **Resolução nº 269, de 13 de dezembro de 2006**. DOU 26/12/2006. Norma Operacional Básica de Recursos Humanos do SUAS NOB-RH/SUAS, 2006.

BRASIL.. **Lei nº 12.594, de 18 de janeiro de 2012**. Institui o Sistema Nacional de Atendimento Socioeducativo (SINASE), Brasília, DF, 2012.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Portaria nº 1.082 de 23 de maio de 2014**. Redefine as diretrizes da Política Nacional de Atenção Integral à Saúde de adolescente em conflito com a lei. Brasília/DF, 2014.

BRASIL. **Recomendação Conjunta nº 1, de 9 de setembro de 2020.** Ministério da Mulher, da Família e dos Direitos Humanos, 2020.

CARDOSO, Priscila Carla. **Os desafios da Intersetorialidade no atendimento socioeducativo.** Cadernos de Pedagogia/Unesp, Rio Claro/SP, 2020.

CARVALHO, Salo de. Criminologia crítica: dimensões, significados e perspectivas atuais. **Revista Brasileira de Ciências Criminais**, São Paulo, 2013.

CERVO, Amado Luiz; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica.** Prentice Hall, São Paulo, 2002.

CNMP. **Relatório da Infância e Juventude. Resolução nº 67/2011: Um olhar mais atento às unidades de internação e semiliberdade para adolescentes. Conselho Nacional do Ministério Público**, Brasília, 2013.

CODEPLAN. **Perfil e percepção social dos adolescentes em medida socioeducativa no Distrito Federal.** Companhia de Planejamento do Distrito Federal. Brasília, 2014.

CONANDA. **Sistema de Garantia de Direitos – SGD - Resolução 113.** Conselho Nacional dos Direitos da Criança e do Adolescente, Brasília, 2006.

COSTA, Antônio Carlos Gomes da. **Natureza e Implantação do Novo Direito da Criança e do Adolescente.** Ed. Renovar, São Paulo, 2005.

DARLAN, Siro. EMERJ – **Revista da Escola da Magistratura do Estado do Rio de Janeiro - Edição Especial Comemorativa do Código Mello Mattos**, Rio de Janeiro, 2007.

FREITAS, Fernando Martins. **A Política Pública do Cadastro Positivo.** Dissertação de mestrado. Brasília, DF, 2013.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social.** Atlas, São Paulo, 1999.

ISHIDA, Moraes, **Estatuto da Criança e do Adolescente.** Doutrina e Jurisprudência, 2014.

LEÃO, Renato Zerbini Ribeiro. **Brasil e a Convenção Ibero-Americana - Jovens e direitos - Legislação comparada em matéria de juventude.** Organização Ibero-Americana de Juventude, Brasília, 2012.

LIBERATI, Wilson. Donizeti. **Direito da criança e do adolescente.** Riddel, São Paulo, 2012.

RAICHELIS, Raquel Degenszajn. COUTO, Berenice Rojas; YAZBEK, Maria Carmelita. **A política nacional de assistência social e o SUAS: apresentando e problematizando fundamentos e conceitos**, Cortez, São Paulo, 2008.

RUIZ, João Álvaro. **Metodologia Científica.** Atlas, São Paulo, 2006.

SARAIVA, João Batista Costa. **Direito Penal Juvenil: adolescente e ato infracional: garantias processuais e medidas socioeducativas**. Livraria do Advogado Editora, Porto Alegre, 2002.

SECCHI, Leonardo. **Políticas Públicas: conceitos, esquemas de análise, casos práticos**. São Paulo: Cengage Learning, 2013.

SECRIANÇA. **Manual Sociopedagógico das Unidades de Internação do Sistema Socioeducativo do Distrito Federal**, Secretaria da Criança, Brasília, 2016.

SECRIANÇA. **I Plano Decenal de Atendimento Socioeducativo do Distrito Federal – PDASE**. Secretaria da Criança. Brasília, 2012.

SECRIANÇA. **Projeto Político Pedagógico das Medidas Socioeducativas no Distrito Federal - Internação**. Brasília, 2013.

SINASE. **Sistema Nacional De Atendimento Socioeducativo**. Brasília, CONANDA, 2006.

SPOSATO, Karyna Batista. **O Direito Penal Juvenil**. Editora Revista dos Tribunais Ltda, São Paulo, 2006.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. Ed. Atlas, São Paulo, 1987.

ZAPPE, Jana Gonçalves *et al.* **A Internação de Adolescente em Conflito com a Lei: uma reflexão teórica sobre o sistema socioeducativo brasileiro**. Kroton Educacional, Brasil, 2011.

Capítulo 10

OS PARADOXOS DA DESIGUALDADE NO BRASIL: UMA ANÁLISE DOS CENÁRIOS SOCIAIS REPRESENTADOS NO DOCUMENTÁRIO “GARAPA” E NO *REALITY-SHOW* “MULHERES RICAS”

INTRODUÇÃO

Este texto apresenta o paradoxo da desigualdade nos contextos sociais representados nos cenários do documentário “Garapa” (2009), e em um episódio do *reality show*⁶ intitulado “Mulheres Ricas” (2012).

Nos casos em tela, trazemos uma síntese das temáticas discutidas sob a ótica das desigualdades sociais. O caráter descritivo e sucinto do presente estudo utiliza a concepção Marxista apenas como pano de fundo para situar a compreensão das duas obras analisadas, a despeito da importância, valor e profundidade dessa teoria.

O filme “Garapa” (2009) é um documentário que retrata a vida de famílias que sofrem com a fome no Nordeste. O diretor José Padilha foi ao Ceará documentar a seca e a fome existente no interior do estado. Ele acompanhou, durante quatro semanas, a vida de três famílias famintas no sertão nordestino e registrou o cotidiano delas; especialmente de suas crianças, para as quais era servido uma mistura de água morna com açúcar, e dada como alimento, muitas vezes, a única refeição durante dias de inanição e seca.

⁶ *Reality show*: Programa de televisão em que membros do público ou celebridades são filmados vivendo sua vida diária ou enfrentando desafios específicos. Disponível em: <https://educalingo.com/pt/dic-en/reality-show> Acesso: 12, fev. 2022.

“Garapa” é o retrato da completa desesperança e falta de perspectivas sociais. Traz um cenário que retrata o contexto real das casas simples, das crianças subnutridas, do alcoolismo em adultos e da falta de trabalho e de perspectiva.

Em contrapartida, o *reality show* intitulado “Mulheres Ricas” foi um programa televisivo transmitido pela Rede Bandeirantes de televisão, o qual relatava a vida de mulheres brasileiras de alto poder aquisitivo. O primeiro episódio foi exibido em janeiro de 2012. O programa acompanhou o cotidiano de cinco milionárias – Val Marchiori (empresária e apresentadora), Narcisa Tamborindeguy (empresária), Brunete Fraccarolli (arquiteta), Lydia Sayeg (joalheira) e Débora Rodrigues (automobilista).

METODOLOGIA

O método é o caminho ou maneira que, segundo Richardson *et al* (1999) usamos para se chegar a um determinado fim ou objetivo e metodologia são os procedimentos e regras utilizadas por determinado método. Na concepção de Demo (1987), a metodologia é um caminho para a ciência abordar a realidade teórica e prática e centraliza-se, comumente, no esforço de comunicar uma introdução aos procedimentos lógicos voltados para temas da causalidade, dos princípios formais da identidade, da dedução e da indução.

A partir desses conceitos, o método utilizado neste estudo foi o dedutivo, que se caracteriza por utilizar estrutura de pensamento lógico para permitir examinar a validade de informações já existentes. O método dedutivo é indicado por apresentar contextos nos quais sua validade pode ser confirmada (Gil, 1999; Cervo; Bervian, 2002; Triviños, 1987), e, considerando o objetivo proposto, o estudo classifica-se como exploratório e descritivo, pois buscou-se adquirir maior familiaridade com o fenômeno de estudo (Selltiz *et al.*, 1974).

A pesquisa descritiva “expõe características de determinada população ou de determinado fenômeno. Não tem compromisso em explicar os fenômenos que descreve, embora sirva de base para tal explicação” (Vergara, 2004), de maneira que os pesquisadores, neste tipo de investigação, têm preocupação mais prática, como acontece com a pesquisa exploratória (Gil, 2007).

Quando à natureza, podemos caracterizar a pesquisa como um estudo de caso, que consiste em estudar aspectos variados que aparecem nos instrumentos de análise

sob o prisma das desigualdades sociais. A abordagem qualitativa investiga recortes de realidades sociais representadas nos dois contextos de análise (Severino, 2007).

Este artigo científico apresenta o seguinte ordenamento: I. Introdução; II. Metodologia; III. Contextualização das desigualdades sociais no Brasil; IV. Políticas públicas sociais e o trabalho como forma de autonomia e independência; V. Considerações Finais e VI. Referências.

CONTEXTUALIZAÇÃO DAS DESIGUALDADES SOCIAIS NO BRASIL

As desigualdades sociais podem ser entendidas como produtos das relações de trocas estabelecidas pela divisão social do trabalho e a consequente distribuição de renda. Embora a discussão da temática remeta à questão central e crítica da economia, os aspectos das desigualdades são amplos, complexos e articulam-se com elementos de natureza histórica, política, cultural, econômica e jurídica, que funcionam de forma amalgamada nos movimentos estabelecidos como dinamizadores da realidade social, tanto de forma ampla como no domínio microsocial (Melo, Freire e Freire, 2019).

Questão ancestral, a desigualdade na sociedade foi amplamente discutida pelo filósofo Jean-Jacques Rousseau (1728-1778), para quem o homem é ser dotado da capacidade de transcendência, que o fez evoluir, mesmo com as contradições entre o próprio processo de evolução e a decadência do gênero humano.

Os paradoxos, ou contradições, serviram para que os seres humanos perdessem a sua ingenuidade natural e contribuíssem sobremaneira para o agravamento dos problemas éticos, morais e sociais, que encontram na propriedade privada a causa central do surgimento da desigualdade, de acordo com Rousseau (2008), situando-a como fenômeno que institucionalizou não só as diferenças, mas também estabeleceu as iniquidades.

Na concepção marxista a evolução da desigualdade social situa-se na lógica do sistema capitalista, fundamentada entre o distanciamento de duas classes antagônicas: burguesia e proletariado. Para Marx as classes sociais surgiram a partir da divisão social do trabalho e em função disso a sociedade está dividida entre dois extremos: os possuidores e os não detentores dos meios de produção, o que originou, respectivamente, a classe burguesa, dominante, e a classe dominada, representada pelo proletariado ou trabalhadores (Antunes, 2004). A desigualdade gera a exclusão, que de acordo com Sarah Escorel (1999), leva à pobreza e a mais desigualdades.

Gershuman e Irwin (2000), acrescentam que, a indigência ou miséria é o afastamento de um mínimo necessário à manutenção da sobrevivência física de um indivíduo, posto que não se consegue adquirir a cesta básica de alimentos que lhe proporcione nutrição suficiente para uma vida ativa e produtiva.

Vemos situação semelhante na comunidade apresentada no documentário “Garapa”. Eles passam dias inteiros sem comer. As crianças são magras, mas barrigudas, desnutridas. A casa retrata o ambiente insalubre, sem móveis e sem um mínimo de conforto. Juntam-se a tal cenário, ainda, o descontrole de natalidade, pois as mulheres da comunidade costumam engravidar todos os anos.

Por outro lado, o reality show intitulado “Mulheres Ricas”, no Episódio do dia 02 de janeiro de 2012, traz um estado de graça e privilégios daqueles que nunca sofreram qualquer espécie de privação ou necessidade em suas vidas e são alheios à triste realidade social brasileira, à realidade daqueles que não tiveram oportunidades e se encontram em estado de miséria.

Numa das cenas do programa ouve-se o discurso: “Ser rico é uma delícia”, “se rico não gastar, o dinheiro não circula”, demonstrando uma das características de nossa elite econômica, o seu caráter ostentatório. Não basta ser rico, é preciso demonstrar rotineiramente o seu *status* social através da exibição de bens materiais, como mansões, carros importados, roupas de grife, joias, bem como muitos empregados e a demonstração de hábitos exóticos (Ladeira, 2012).

Celso Furtado (2012), economista brasileiro, afirma que os hábitos da classe dominante podem explicar a imensa disparidade social existente no Brasil, pois a elite brasileira tem como padrões de consumo países de renda bem mais elevada que o nosso. Assim, para sustentar esse alto padrão, é necessário que essa parcela da população concentre grande parte da riqueza gerada no país.

Em *O Capital no Século XXI*, Thomas Piketty (2013) alertou para o crescimento contínuo da desigualdade de distribuição de riquezas desde a década de 1970, muito mais acentuada e contrária à tendência dos 60 anos anteriores.

John Rawls (2002) realiza um estudo sobre a justiça, cujo entendimento deve ter como sinônimo a equidade, na busca pela liberdade do indivíduo. De acordo com Rawls, a justiça só será equitativa, quando for construída uma sociedade democrática, através da redistribuição de renda e do impedimento da concentração de bens e riquezas

hereditárias. Para isso, o Estado deve intervir servindo o cidadão, defendendo o que é justo e o que é legal.

POLÍTICAS PÚBLICAS SOCIAIS E O TRABALHO COMO FORMA DE AUTONOMIA E INDEPENDÊNCIA

Amartya Sen (2000) aponta os limites da abordagem das desigualdades pelo critério de renda, nascido com as mudanças econômicas liberais iniciadas no Século XIX, mas com reflexo ainda maior na sociedade atual.

A política social surgiu a partir do capitalismo e foi construída por meio das mobilizações das classes operárias advindas das revoluções. No Brasil, a política social funciona também como estratégia governamental entre interesses conflitivos que abrangem diferentes áreas e segmentos, como a transferência de renda, previdência/assistência social, habitação/urbanismo, saneamento básico, educação, trabalho e renda.

As políticas públicas voltadas a atender necessidades e reivindicações, no país, estão ao alcance da maioria da população brasileira e, em particular, dos mais pobres. Entretanto, a efetividade de alguns desses programas deixa a desejar quanto à eficiência e capacidade de promover transformação e mobilidade social.

O programa do Governo Federal de erradicação da miséria, o programa “Fome Zero” foi uma política pública que teve espaço no documentário “Garapa” (2009). Apenas uma das três famílias entrevistadas recebia o benefício, cerca de R\$ 50 reais por mês, à época, retratando a miséria que atinge mais de 10 milhões de brasileiros, de acordo com as estatísticas e estudos do Governo Federal.

No atual cenário brasileiro, a pandemia do COVID-19 veio aumentar a situação de fome e desnutrição no país. Uma pesquisa desenvolvida pela Rede Brasileira de Pesquisa em Soberania e Segurança Alimentar e Nutricional (Rede Penssan), em 2020, revelou que cerca de 55,2% dos lares brasileiros, que corresponde a 116,8 milhões de pessoas, conviveram com diferentes graus de insegurança alimentar no final de 2020 e que pelo menos 9% deles vivenciaram insegurança alimentar grave, isto é, passaram fome, nos três meses anteriores à pesquisa, feita em dezembro de 2020, em 2.180 domicílios. Segundo os pesquisadores, o número encontrado de 19 milhões de brasileiros que

passaram fome na pandemia do novo Coronavírus é o dobro do que foi registrado em 2009 (Gandra, 2021).

Mas a crise, de acordo com Celina Souza (1999), não é propriamente do Estado ou do seu formato, mas sim da baixa operacionalização das políticas públicas.

A política social deve ser pensada no quadro mais amplo de relação entre Estado, desenvolvimento econômico e sistemas de proteção 'social'. Sua dinâmica deve ser examinada a partir dos efeitos dos sistemas de políticas sociais sobre o crescimento econômico, isto é, para melhorar as bases materiais do progresso, deve-se enfatizar as capacidades dos sistemas de políticas sociais em promover e facilitar o crescimento econômico, simultaneamente ao desenvolvimento social (Draibe, 2007).

Dentre as transformações ocorridas nas últimas décadas, encontram-se, de acordo com Draibe (2012), o desemprego crônico, o aumento da desigualdade e a consequente incapacidade de redução da pobreza, que perpassa pelas necessárias mudanças de modelos dos programas sociais.

O caráter meramente assistencialista acentua a exclusão do mercado de trabalho e as desigualdades sociais, pois, de acordo com Portela (2018), além de não promover a transformação da realidade faz com que o homem não evolua do seu estado biológico. O homem é um ser que dá resposta ativa e consciente às necessidades materiais e isso tem no trabalho sua essência.

Logo, o trabalho humano, por ser uma atividade vital, ativa e consciente, transcende os limites da reprodução cega das formas biológicas, constituindo-se, por conseguinte, numa evolução gradativa ontológica, ou seja, nasce com o ser social e, portanto, é condição básica para promover a dignidade das pessoas e reduzir a situação de pobreza (Portela, 2018; Lukács, 2013; Engels, 2004).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Neste estudo, nosso objetivo foi trazer uma vertente acerca do paradoxo da desigualdade social, demonstrado no enredo do documentário "Garapa", em contraste com o *reality* "Mulheres Ricas".

Tem-se em um dos contextos apresentados, o que se conceitua como "desigualdade extrema". Segundo dados do relatório "Equilibre o Jogo: É Hora de Acabar com a Desigualdade Extrema" (2013), houve avanços no combate à pobreza e

desigualdade no país, mas para continuar melhorando é necessário aprimorar as políticas sociais e os serviços básicos, principalmente em termos de qualidade. “É preciso tocar as causas estruturais dessa desigualdade histórica, que afeta o país desde a época da colonização, feita por exploração e com extrema concentração de terras e renda” (Brasil, MDS, 2013).

O programa que apresentou as extravagâncias financeiras das “Mulheres Ricas” recebeu críticas de vários seguimentos, inclusive de jornais estrangeiros. O Jornal britânico “The Guardian”, da Grã-Bretanha, falou que o *reality* era um deboche das desigualdades sociais no Brasil. Embora os *reality-shows* apresentem muitas encenações, esse, segundo o jornal, proporcionou uma representação da elite econômica brasileira, caracterizada por atitudes ostentatórias e adoção de práticas aristocráticas que denotam aversão à população menos favorecida.

Já o documentário “Garapa” é um quadro da fome e da extrema pobreza que acomete famílias fragilizadas no país, que vivem em situações de quase inanição e sem dignidade, que demonstra, nas tristes cenas de crianças anêmicas tomando garapa na mamadeira para disfarçar a fome, o quão dependentes essas famílias são do assistencialismo.

As políticas públicas de assistência não são capazes de suprir as necessárias básicas alimentares de sobrevivências das famílias em situação de vulnerabilidade e pobreza extrema. Ao contrário, contribuem para manter esses atores em situação de marginalização, fora do mercado de trabalho e de consumo, e para manter a dependência do Estado em oferecer subsídios por meio de programas assistenciais.

A pobreza no Brasil é resultado de uma herança histórica que ocasionou as disparidades econômicas e sociais. O contexto de extrema pobreza vista no documentário “Garapa” (2013) é um retrato da miséria em que está mergulhada boa parte da população brasileira.

As políticas sociais fornecem meios para a subsistência imediata, mas devem continuar sendo alvos de críticas, por manterem o caráter apenas assistencialista, que não contribui para a transformação da realidade.

O Estado deve ser ente regulador, propiciando políticas públicas e sociais para diminuição das desigualdades, mas de forma a incentivar a autonomia e a liberdade, procurando minimizar as discrepâncias sociais e a buscar a produção de bens e valores necessários ao contínuo desenvolvimento.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Ricardo (Org.). **A Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels**. São Paulo. Expressa Popular, 2004.

BRASIL, Ministério do Desenvolvimento Social. **Mapa da Fome**. Disponível: <http://mds.gov.br/area-de-imprensa/noticias/2014/setembro/brasil-sai-do-mapa-da-fome-das-nacoes-unidas-segundo-fao>. Acesso em: 02, set. 2016.

CASTRO, Cláudio de Moura. **Estrutura e apresentação de publicações científicas**. São Paulo: McGraw-Hill, 1976. 72 p.

CERVO, Amado Luiz.; BERVIAN, Pedro Alcino. **Metodologia científica**. 5.ed. São Paulo: Prentice Hall, 2002.

DEMO, Pedro. **Avaliação qualitativa**. 7. ed. Campinas: Autores Associados, 2002.

DEMO, Pedro. **Introdução ao ensino da metodologia da ciência**. 2.ed. São Paulo: Atlas, 1987.

DRAIBE, Sônia Minam. **Qualidade de vida e reforma de programas sociais: o Brasil no cenário latino-americano**. Lua Nova. São Paulo, n.31, p. 5-46, 2012.

ENGELS, Friederich. **Sobre o Papel do Trabalho na Transformação do Macaco em Homem**. In: RICARDO, Antunes (Org.). **A Dialética do Trabalho – Escritos de Marx e Engels**. São Paulo. Expressa Popular, 2004.

SCOREL, Sarah. **Vidas ao léu: trajetórias de exclusão social**. Disponível em: <http://www.epsjv.fiocruz.br/dicionario/verbetes/excsoc.html>, 1999. Acesso: 02, nov. 2016.

FURTADO, Rosa Freire d’Aguiar. (Org.). **Ensaio sobre cultura e o Ministério da Cultura**. Rio de Janeiro: Contraponto; Centro Internacional Celso Furtado, 2012.

GANDRA, Alana. **“Pesquisa revela que 19 milhões passaram fome no Brasil no fim de 2020 - Dados de Inquérito da Insegurança Alimentar na Pandemia”**. Agência Brasil. Rio de Janeiro. 2021. Disponível em: <https://agenciabrasil.ebc.com.br/geral/noticia/2021-04/pesquisa-revela-que-19-milhoes-passaram-fome-no-brasil-no-fim-de-2020>. Acesso em: 02, nov. 2021.

GERSHMAN, J.; IRWIN, A. **Getting a Grip on the Global Economy**. In: KIM, J.Y.; MILLEN, J.V.; IRWIN, A.; GERSHMAN, J. **Dying for Growth: Global Inequality and the Health of the Poor**. Cambridge, MA: The Institute for Health and Social Justice, 2000.

GIL, Antônio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 5.ed. São Paulo: Atlas, 1999.

LADEIRA, Francisco Fernandes. **“Mulheres ricas, a ostentação da TV”**. Observatório da Imprensa. Disponível em: <http://www.observatoriodaimprensa.com.br/monitor-da-imprensa/ed676-mulheres-ricas-a-ostentacao-na-tv/>, 2012. Acesso em: 02, nov. 2021.

LADEIRA, Francisco Fernandes. **“As faces da elite brasileira”**. Disponível em: http://www.observatoriodaimprensa.com.br/tv-em-questao/_ed685_as_faces_da_elite_brasileira/ Acesso em: 01, nov. 2021.

LUKÁCS, György. **Para uma ontologia do ser social**. Boitempo Editorial, 2013.

MARX, Karl.; ENGELS, Friederich. Manifesto do Partido Comunista. **Revista do Instituto de Estudos Avançados**, São Paulo, n.34, p.1417, 1998.

MELO José Wilson Rodrigues de.; FREIRE, Juciley Silva Evangelista; FREIRE, José Carlos da Silveira. Desigualdades sociais, exclusão e direitos humanos: alguns elementos de análise para a realidade tocantinense. **Revista Humanidades e Inovação v.6**, n.18 – 2019.

MENEZES FILHO, Naercio. **“Desigualdade Extrema”**. Disponível em: <https://www.insper.edu.br/conhecimento/politicas-publicas/desigualdade-extrema/>, 2012. Acesso em: 01, nov. 2021.

MORAES, Ana Luiza Coiro. **O espetáculo de realidade como gênero do entretenimento na TV**. In: Cultura da Imagem e sociedade do espetáculo. 1.ed. São Paulo: UNI, 2017. Disponível em: <<https://casperlibero.edu.br/wp-content/uploads/2017/05/CULTURA-DA-IMAGEM.pdf>>. Acesso: 02, nov. 2021.

PADILHA, José. **“Documentário Garapa retrato um Brasil faminto”**. Disponível em: <http://g1.globo.com/pa/para/noticia/2012/10/documentario-garapa-retrata-um-brasil-faminto.html>, 2009. Acesso em: 01 de nov. 2021.

PIKETTY, Thomas. **“O CAPITAL NO SÉCULO XXI”**, São Paulo, SP, 2013.

PORTELA, Eunice Nóbrega. **As representações sociais dos alunos dos cursos presenciais de licenciatura da Universidade de Brasília sobre o trabalho docente**. 2018. 292 f., il. Tese (Doutorado em Educação) — Universidade de Brasília, Brasília, 2018. Disponível em: <https://repositorio.unb.br/handle/10482/32734>.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. 2 ed. São Paulo: Martins Fontes, 2002.
REDE BANDEIRANTES DE TELEVISÃO. **“Mulheres Ricas. Episódio de Estreia, 02/01/12”**. Direção de Diego Guebel. Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=IKXUzqyq2yY> Acesso em: 02, nov. 2021.

RICHARDSON, Robert Jarry. **Pesquisa social: métodos e técnicas**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1999.

ROUSSEAU, Jean-Jacques. **Discurso sobre a origem e os fundamentos da desigualdade entre os homens**. Tradução de Paulo Neves. Porto Alegre, RS: L&MP, 2008.

SEN, Amartya. **Desenvolvimento como Liberdade**. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

SEVERINO, Antônio Joaquim. **Metodologia do trabalho científico**. 23 ed. Revista e atual. São Paulo, Cortez, 2007.

SOUZA, Celina. **Políticas Públicas: uma revisão da literatura**. Sociologias, Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul/dez 2006, p. 20-45.

TRIVINOS, Augusto Nivaldo Silva. **Introdução à pesquisa em ciências sociais**. São Paulo: Atlas, 1987.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em administração**. 3.ed. Rio de Janeiro: Atlas, 2000.

YOUTUBE BRASIL. **“Garapa Documentário Completo”** – <https://www.youtube.com/watch?v=TMQYx546Zb8> - Acesso: 04, set. 2016.

POSFÁCIO

O livro **EDUCAÇÃO, CULTURA E SOCIEDADE** procurou abordar os temas propostos de forma interdisciplinar, num convite a um mergulho nas relações entre o indivíduo e seu entorno social, destacando a importância da educação nesse contexto.

Desde os desafios enfrentados pelos profissionais da educação, como o mal-estar psíquico e a síndrome de *Burnout*, até as reflexões sobre a formação de professores e práticas de ensino, cada capítulo desta obra procurou trazer esclarecimentos, reflexões e críticas sobre questões fundamentais que permeiam o universo educacional. Além disso, ao adentrar nas discussões sobre violência doméstica, atendimento socioeducativo e desigualdade social, somos confrontados com a realidade concreta que molda e é moldada pelas dinâmicas culturais e sociais.

A pandemia da COVID-19, que assolou o mundo durante a produção desses textos, serviu como um divisor de águas, evidenciando ainda mais a urgência de repensar nossos sistemas educacionais e sociais.

Ao encerrarmos esta coletânea, esperamos ter auxiliado o leitor a continuar agindo como agente de transformação em suas próprias esferas de influência. Que as perspectivas aqui apresentadas inspirem novas pesquisas, estudos e ações concretas voltadas à construção de uma sociedade mais justa, inclusiva e educacionalmente enriquecedora para todos.

E que seja a continuação de uma jornada perene de descoberta, aprendizado e engajamento em prol de um mundo melhor para as gerações presentes e futuras.

As Autoras.

Autoras

Eunice Nóbrega Portela



Possui Pós-doutorado em Psicanálise Clínica Profissional. Doutorado em Educação pela Universidade de Brasília. Mestrado em Educação pela Universidade Católica de Brasília. Pós-graduada em Transtorno do Espectro Autista, Terapia Cognitivo-Comportamental; Análise do Comportamento Aplicada; Psicopedagogia Clínica e Institucional, Neuropsicologia Clínica, Orientação Educacional e Administração Escolar. Graduada em Pedagogia pela Universidade de Brasília. Docente do Ensino Superior.

Lattes: <http://lattes.cnpq.br/4499951422512139>

E-mail: eunicenp65@gmail.com

Dirce Maria da Silva



Doutoranda em Estudos Literários Comparados pela Universidade de Brasília. Mestre em Direitos Humanos, Cidadania e Estudos sobre a Violência na linha de pesquisa de Políticas Públicas. Especialista em Psicopedagogia Clínica e Institucional; Transtorno do Espectro Autista; Neuropsicopedagogia Institucional, Análise do Comportamento Aplicada; Gestão Pública e Negócios; Docência do Ensino Superior, Língua Inglesa, Educação a Distância e Recursos Humanos. Graduada em Letras Português/Inglês e suas respectivas Literaturas e em Pedagogia-Séries Iniciais/Supervisão e Orientação Escolar; Bacharel em Administração. Tem experiência como docente do Ensino Superior e Educação Básica.

Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/7836053563578154>

E-mail: dircem54@gmail.com

Este livro reúne publicações que discorrem sobre temas que se ocupam da compreensão dos comportamentos dos sujeitos na construção da cultura e das formas contemporâneas de organização social, interconectadas com a educação.



9 786554 920674

ISBN 978-655492067-4



9

786554

920674