

Cleber Bianchessi
Organizador

Políticas Públicas

Diálogos, Experiências e Desafios

Vol. 4



POLÍTICAS PÚBLICAS

Diálogos, Experiências e Desafios

Vol. 4





AVALIAÇÃO, PARECER E REVISÃO POR PARES

Os textos que compõem esta obra foram avaliados por pares e indicados para publicação.

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
Bibliotecária responsável: Maria Alice Benevidez CRB-1/5889

E26 1.ed.	Políticas públicas: diálogos, experiências e desafios – Vol. 4 [recurso eletrônico] / [org.] Cleber Bianchessi. – 1.ed. – Curitiba-PR, Editora Bagai, 2024, 181p. Recurso digital. Formato: e-book ISBN: 978-65-5368-502-4 1. Políticas públicas. 2. Experiências. 3. Desafios. I. Bianchessi. Cleber	CDD 370.7 CDU 37.01
10-2024/90		

Índice para catálogo sistemático:

1. Políticas Públicas 370



<https://doi.org/10.37008/978-65-5368-502-4.15.11.24>

Proibida a reprodução total ou parcial desta obra sem autorização prévia da Editora BAGAI por qualquer processo, meio ou forma, especialmente por sistemas gráficos (impressão), fonográficos, microfilmicos, fotográficos, videográficos, reprográficos, entre outros. A violação dos direitos autorais é passível de punição como crime (art. 184 e parágrafos do Código Penal) com pena de multa e prisão, busca e apreensão e indenizações diversas (arts. 101 a 110 da Lei 9.610 de 19.02.1998, Lei dos Direitos Autorais).

Este livro foi composto pela Editora Bagai.



www.editorabagai.com.br



[@editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)



[/editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai)



[contato@editorabagai.com.br](mailto: contato@editorabagai.com.br)

Cleber Bianchessi
Organizador

POLÍTICAS PÚBLICAS

Diálogos, Experiências e Desafios

Vol. 4



Editor-Chefe

Prof. Dr. Cleber Bianchessi

Revisão

O autor

Capa & Diagramação

Luciano Popadiuk

Conselho Editorial

Dr. Adilson Tadeu Basquerote – UNIDAVI
Dr. Anderson Luiz Tedesco – UNOESC
Dra. Andréa Cristina Marques de Araújo - CESUPA
Dra. Andréia de Bem Machado – UFSC
Dra. Andressa Grazielle Brandt – IFC - UFSC
Dr. Antonio Xavier Tomo - UPM - MOÇAMBIQUE
Dra. Camila Cunico – UFPB
Dr. Carlos Alberto Ferreira – UTAD - PORTUGAL
Dr. Carlos Luís Pereira – UFES
Dr. Cláudio Borges – UNIPAGET – CABO VERDE
Dr. Cledione Jacinto de Freitas – UFMS
Dra. Clélia Peretti - PUCPR
Dra. Daniela Mendes V da Silva – SEEDUCRJ
Dr. Deivid Alex dos Santos - UEL
Dra. Denise Rocha - UFU
Dra. Elisa Maria Pinheiro de Souza – UEPa
Dra. Eliângela Rosemeri Martins – UESC
Dra. Elnora Maria Gondim Machado Lima - UFPI
Dr. Ernane Rosa Martins - IFG
Dra. Flávia Gaze Bonfim - UFF
Dr. Francisco Javier Cortazar Rodríguez - Universidad Guadalajara – MÉXICO
Dr. Francisco Odécio Sales - IFCE
Dra. Geuciane Felipe Guerini Fernandes – UENP
Dr. Hélder Rodrigues Maiunga - ISCED-HUILA - ANGOLA
Dr. Helio Rosa Camilo - UFAC
Dra. Helisamar Mota Guedes – UFVJM
Dr. Humberto Costa – UFPR
Dra. Isabel Maria Esteves da Silva Ferreira – IPPortalegre - PORTUGAL
Dr. João Hilton Sayeg de Siqueira – PUC-SP
Dr. João Paulo Roberti Junior – UFRR
Dr. Joao Roberto de Souza Silva - UPM
Dr. Jorge Carvalho Brandão – UFC
Dr. Jose Manuel Salum Tome, PhD – UCT - Chile
Dr. Juan Eligio López García – UCF-CUBA
Dr. Juan Martín Ceballos Almeraya - CUIM-MÉXICO
Dr. Juliano Milton Kruger - IFAM
Dra. Karina de Araújo Dias – SME/PMF
Dra. Larissa Warnavim – UNINTER
Dr. Lucas Lenin Resende de Assis - UFLA
Dr. Luciano Luz Gonzaga – SEEDUCRJ
Dra. Luisa Maria Serrano de Carvalho - Instituto Politécnico de Portalegre/CIEP-UE - POR
Dr. Luiz M B Rocha Menezes – IFMT
Dr. Magno Alexon Bezerra Seabra - UFPB
Dr. Marcel Lohmann – UEL
Dr. Márcio de Oliveira – UFAM
Dr. Marcos A. da Silveira – UFPR
Dra. María Caridad Bestard González - UCF-CUBA
Dra. María Lucia Costa de Moura - UNIP
Dra. Marta Alexandra Gonçalves Nogueira - IPLEIRIA - PORTUGAL
Dra. Nadja Regina Sousa Magalhães – FOPPE-UFSC/UFPel
Dr. Nicola Andrian - Associação EnARS, ITÁLIA
Dra. Patricia de Oliveira - IF BAIANO
Dr. Paulo Roberto Barbosa – FATEC-SP
Dr. Porfirio Pinto – CIDH - PORTUGAL
Dr. Rogério Makino – UNEMAT
Dr. Reiner Hildebrandt-Stramann - Technische Universität Braunschweig - ALEMANHA
Dr. Reginaldo Peixoto - UEMS
Dr. Ricardo Caúca Ferreira - UNITEL - ANGOLA
Dr. Ronaldo Ferreira Maganhotto - UNICENTRO
Dra. Rozane Zaionz - SME/SEED
Dr. Stelio João Rodrigues - UNIVERSIDAD DE LA HABANA - CUBA
Dra. Suely da Silva Aquino - FIPAR
Dr. Tiago Tendai Chingore - UNILICUNGO – MOÇAMBIQUE
Dr. Thiago Perez Bernardes de Moraes – UNIANDRADE/UK-ARGENTINA
Dr. Tomás Raúl Gómez Hernández – UCLV e CUM – CUBA
Dra. Vanessa Freitag de Araújo – UEM
Dr. Walmir Fernandes Pereira – FLSHEP - FRANÇA
Dr. Willian Douglas Guilherme – UFT
Dr. Yoisell López Bestard- SEDUCRS

APRESENTAÇÃO

Na presente coletânea participam capítulos que apresentam diferentes experiências e reflexões sobre as Políticas Públicas em várias áreas de estudo, sendo notáveis por suas contribuições através de conversas, vivências e desafios. Deste modo, entende-se que as Políticas Públicas são parte basilar para o bom funcionamento e desenvolvimento de determinada sociedade. Elas influenciam e interferem a maneira como os recursos e investimentos públicos são alocados para fins específicos, com foco na melhoria da qualidade de vida da população. Assim, a implementação dessas políticas afeta e contribui diretamente a vida e cotidiano das pessoas bem como a rotina das organizações e a melhor compreensão do importante papel desempenhado pelo Estado e a relevância dessas ações para os cidadãos, bem como para o desenvolvimento do país.

Por conseguinte, um possível conceito de políticas públicas é descrever as ações desenvolvidas pelo Estado para garantir direitos à população em diversas áreas, como saúde, educação e lazer etc. com o objetivo de promover qualidade de vida e bem-estar à população. No entanto, esse tipo de ação leva a palavra “pública” no nome, mas também pode ser destinada a entes privados, desde que seja uma medida de interesse público. De tal modo, participam capítulos dos diferentes campos do conhecimento e níveis de escolaridade, produzidos por uma abordagem que podem considerar ou não a inter-relação e a influência entre eles ou questionar a visão compartimentada (disciplinar) da realidade do processo de ensino-aprendizagem.

Destarte, o primeiro capítulo expressa reflexões sobre as políticas públicas e o direito à educação no Brasil e, em consonância, o segundo capítulo ressalta a política pública da educação integral em Pernambuco. Por sua vez, o terceiro capítulo destaca políticas públicas de segurança. O quarto capítulo, na sequência, enfatiza políticas para a formação de professores e a plataformização na educação básica e o quinto capítulo exprime a autoavaliação institucional no âmbito da educação pública municipal brasileira.

Em continuidade, o sexto capítulo menciona a violência nas escolas e a resposta educacional com um olhar diferenciado sobre a educação infantil. No que lhe concerne, o sétimo capítulo destaca a importância do planejamento e formação das políticas públicas no âmbito da saúde e os impactos nas dinâmicas territoriais, o oitavo capítulo analisa o papel do COAF na política pública de combate à lavagem de dinheiro e ao financiamento do terrorismo e o nono capítulo, por sua parte, destaca a relevância dos movimentos sociais na constituição de 1988 expressos na democracia, direitos humanos e desafios persistentes.

Por conseguinte, o décimo capítulo disserta sobre cárie na primeira infância por meio da influência da dieta e higiene bucal. O décimo primeiro capítulo, por sua vez, discorre sobre o pré-natal odontológico enquanto décimo segundo capítulo apresenta a assistência integral à saúde de crianças surdas e com deficiência auditiva na perspectiva da nutrição e, por fim, o décimo terceiro capítulo oportuniza refletir sobre as possibilidades de atuação da psicóloga perinatal e da parentalidade com um olhar destinado ao pré-natal psicológico.

Com base nessas reflexões, a análise realizada nos capítulos acima resumidos, esta publicação traz contribuições que expressam as Políticas Públicas sob uma ótica teórica ou prática, buscando introduzir novos conceitos. Essa abordagem se dá por meio de perspectivas interdisciplinares e integradas entre os saberes teóricos e práticos, promovendo trocas, experiências e desafios com o intuito de ampliar e enriquecer os conhecimentos diversos. Dessa maneira, a compilação oferece reflexões intelectuais e abordagens educativas dos pesquisadores acerca das Políticas Públicas relacionadas às diferentes áreas do saber, adentrando nas práticas e aprendizados.

Equipe editorial

SUMÁRIO

POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL	9
Andréia Ferreira de Assis Sauáia	
POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO	19
Dayse Avany de Medeiros Soares	
POLÍTICAS PÚBLICAS DE SEGURANÇA: RUMO A PROJETOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA ALINHADOS A GESTÃO DO CONHECIMENTO(GC) NO SISTEMA PRISIONAL	33
Marcilde Sabadin Ana Maria Benciveni Franzoni Bruno Seeller Biesczad Christine Benciveni Franzoni Heriberto Azerino Flores	
POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PLATAFORMIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDOS SOBRE O GRUPO EDUCACIONAL POSITIVO	49
Suelen Mendes Gutierrez Jani Alves da Silva Moreira Paula Gonçalves Felicio	
AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL BRASILEIRA – 2014 A 2022.....	61
Raquel de Moraes Azevedo Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos	
A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E A RESPOSTA EDUCACIONAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL.....	75
Simone Cristina Cestari Shigaki Luci Mary Duso Pacheco	
PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA SAÚDE E OS IMPACTOS NAS DINÂMICAS TERRITORIAIS	85
Wagner Beserra da Cunha Victoria de Oliveira Guedes Sara Taciana Firmino Bezerra Larissa da Silva Ferreira Alves Francisco do O' de Lima Júnior Ronie Cleber de Souza Franklin Roberto da Costa Nerlândia Pinheiro de Oliveira	
O PAPEL DO COAF NA POLÍTICA PÚBLICA DE COMBATE À LAVAGEM DE DINHEIRO E AO FINANCIAMENTO DO TERRORISMO	97
Julio Cesar Cuter	

A RELEVÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DE 1988: DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS E DESAFIOS PERSISTENTES	107
Antonio Santana Sobrinho Fábio Alves da Silva Alex de Oliveira Silva	
Francisco Marcio Mesquita da Silva Adriano Souto de Albuquerque	
CÁRIE NA PRIMEIRA INFÂNCIA:INFLUÊNCIA DA DIETA E HIGIENE BUCAL.....	125
Ana Paula Martins Gomes Lilian City Sarmento Antônio Augusto Gomes	
Ana Paula Camatta do Nascimento Ana Maria Martins Gomes	
PRÉ-NATAL ODONTOLÓGICO	139
Ana Paula Martins Gomes Lilian City Sarmento Antônio Augusto Gomes	
Ana Paula Camatta do Nascimento Ana Maria Martins Gomes	
ASSISTÊNCIA INTEGRAL À SAÚDE DE CRIANÇAS SURDAS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA PERSPECTIVA DA NUTRIÇÃO.....	153
Jane de Carlos Santana Capelli Ana Glaucia Guariento Viviani	
Mônica Feroni de Carvalho Luciana Aguiar Velasco Lima Isabella Rocha Soares	
Rubens da Silva Santos	
POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA PSICÓLOGA PERINATAL E DA PARENTALIDADE: UM OLHAR DESTINADO AO PRÉ-NATAL PSICOLÓGICO.....	165
Emilia Suitberta de Oliveira Trigueiro Deusivânia da Silva Dantas	
Maria Nadyelle Lopes de Souza Nascimento Mirian Barbosa de Matos Sales	
Marlene Menezes Souza Teixeira	
SOBRE O ORGANIZADOR.....	179
ÍNDICE REMISSIVO	180

POLÍTICAS PÚBLICAS E O DIREITO À EDUCAÇÃO NO BRASIL

Andréia Ferreira de Assis Sauáia¹

INTRODUÇÃO

As políticas públicas educacionais no Brasil possuem um papel crucial no tocante à promoção do acesso, da equidade e da qualidade da educação em um país tão marcado por desigualdades regionais e sociais. O advento da Constituição Federal de 1988, trouxe em seu texto a consolidação da educação como um direito fundamental. Desde então, o Brasil tem buscado implementar diversas iniciativas, programas e políticas públicas que objetivam atender às necessidades de toda a sociedade que está em constante transformação.

Os programas ou ações elaboradas em âmbito governativo que figuram como políticas públicas educacionais, que tendem a auxiliar na efetivação dos direitos fundamentais à educação previstos na Constituição Federal de 1988, tem como um dos seus objetivos colocar em prática medidas que visam garantir o acesso à Educação para todos os cidadãos, de forma igualitária.

É na Constituição Federal de 1988 em que estão contidos dispositivos que visam garantir uma educação igualitária a todos os cidadãos, bem como a avaliação a ser aplicada e as possibilidades de melhorar a qualidade do ensino em todo o país.

Tais políticas educacionais englobam desde a educação infantil até o ensino superior, dando ênfase aos mecanismos de financiamento, formação de professores e estratégias para as inclusões. Entre as principais diretrizes, destacam-se a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB) e a Base Nacional Comum Curricular (BNCC).

¹Mestranda em Direito (UNIMAR). Assessora jurídica (DPE/MA). CV: <http://lattes.cnpq.br/6620901416414279>

Apesar dos vários desafios, como por exemplo a desigualdade no acesso à educação de qualidade e a necessidade de melhorias na infraestrutura escolar, é fundamental analisar como essas políticas se desenvolvem e quais são os impactos que têm gerado na formação de cidadãos críticos e participativos, sendo essenciais para o fortalecimento da democracia e do desenvolvimento social.

Esta análise não apenas enfatiza os progressos realizados, mas também aponta para as áreas que ainda demandam atenção, refletindo a complexidade e a importância das políticas públicas educacionais no Brasil contemporâneo.

Nesse sentido, é essencial analisar de forma objetiva, quais são os caminhos que as políticas públicas percorrem, desde seu planejamento, financiamento e a execução de programas educacionais.

DESAFIOS E AVANÇOS NA EDUCAÇÃO BRASILEIRA

No Brasil, diversas são as políticas públicas voltadas para as questões educacionais, que em tese, deveriam figurar como uma oportunidade para que os cidadãos, especialmente aqueles em níveis de Educação Básica, teria garantido o acesso ao direito fundamental da educação, de qualidade e acessível para todos (SMARJASSI; ARZANI, 2021).

É sabido que a legislação brasileira, desde seus tempos mais remotos, trazia em seus ordenamentos, normativas relativas às questões educacionais, levando em consideração sempre as tendências mais contemporâneas com relação ao tema (SMARJASSI; ARZANI, 2021).

Sabe-se, que historicamente, o Brasil é marcado por inúmeras desigualdades, principalmente as de cunho social, trazendo à tona questões relativas à segregação educacional, que perdura até a atualidade. As questões das desigualdades educacionais acabam exigindo do Poder Público, a efetivação de políticas públicas que objetivem possibilitar o acesso da educação para todos, da forma mais igualitária possível (LIBÂNEO, 2016).

Entretanto, muito se fala que a desigualdade social diante da questão educacional, tem origem desde a época do Império, perdurando até hoje, de forma mais aparente.

Nesse sentido da questão, Rodrigues, Beraldo e Gonçalves (2022, p. 101), enfatizam que “ainda não temos no Brasil do século XXI um sistema de Educação que possa ser denominado nacional, dadas as profundas disparidades entre estados e regiões”.

É preciso ressaltar que apesar da Constituição Federal de 1988 garantir o acesso à educação como direito fundamental e assegurar a universalização do Ensino Fundamental, a realidade que se apresenta no Brasil é uma totalmente diferente, em que os índices de escolaridade são extremamente baixos e de qualidade inferior, quando se compara a educação no Brasil com os demais países, inclusive os da América Latina (LOTTA, 2019).

Para um melhor esclarecimento sobre as políticas educacionais, precisamos enxergá-las como sendo ações que visam o objetivo de atender a todas as necessidades da comunidade escolar, sem importar o nível do Ensino. Dessa forma, se pode compreender como sendo um conjunto de ações ou intenções, através das quais, os poderes públicos e demais instituições de caráter público tendem a atender às mais variadas necessidades dos diversos grupos sociais existentes (SILVA, 2024).

A importância das políticas públicas relaciona-se com a implementação, por parte do Estado, das ações de caráter social educacional, concretizando, realizando e satisfazendo os direitos fundamentais estabelecidos, no rol dos direitos da Constituição Federal de 1988 (SILVA, 2024).

O desenvolvimento das políticas relaciona-se diretamente com eventos, sem importar o cunho social, as necessidades dos grupos coletivos, possíveis demandas sociais, opções políticas, ou até mesmo, a prospecção de todas estas demandas, originando, portanto, as políticas públicas e respondendo diretamente os direitos assegurados aos cidadãos (SILVA, 2024).

Nesse sentido, as políticas públicas educacionais ganham destaque diante de suas aplicações, pela possibilidade de poderem constituir instrumentos de concretização de um direito fundamental social, que é o direito à educação, integrando os direitos exigentes de uma atuação positiva do poder público, uma vez que na democracia prevalece a igualdade, em síntese, do Estado de Direito (SILVA, 2020).

Como se trata sobre a consolidação de direitos fundamentais, se torna essencial a aplicação das políticas públicas, que devem buscar refletir sempre a opinião da sociedade, utilizando-se sempre das opiniões como base de formação para as políticas educacionais, que serão capazes de assim, efetivar as transformações sociais, culturais e psicossociais dos cidadãos (SILVA, 2024).

Ao se conceber as políticas públicas, levando em consideração sua importância e sua aplicação, é preciso considerar que a participação dos cidadãos é essencial para essa construção, além de ser fundamental para a aplicação e no controle, uma vez que essas políticas devem ter legitimidade diante de sua finalidade principal que é o reconhecimento e a garantia do direito à educação para todos (SILVA, 2024).

O direito à educação está disposto no texto constitucional, no rol dos direitos sociais, como sendo um direito que pode ser exigido judicialmente e que deverá ser operado individualmente. Esses direitos consagrados na Constituição deveriam possibilitar, a melhoria das condições de vida e a minoração das desigualdades materiais evitando, assim, as distorções vivenciadas na sociedade.

Art. 6º São direitos sociais a educação, a saúde, a alimentação, o trabalho, a moradia, o transporte, o lazer, a segurança, a previdência social, a proteção à maternidade e à infância, a assistência aos desamparados, na forma desta Constituição. (BRASIL, 1988)

A Constituição Federal de 1988 traz ainda que a educação é uma atividade que deve ser promovida e incentivada diante da colaboração de toda a sociedade. A saber:

Art. 205. A educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho. (BRASIL, 1988)

Art. 206. O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios:

I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola;

II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar o pensamento, a arte e o saber;

III - pluralismo de idéias e de concepções pedagógicas, e coexistência de instituições públicas e privadas de ensino;

IV - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais;

V - valorização dos profissionais da educação escolar, garantidos, na forma da lei, planos de carreira, com ingresso exclusivamente por concurso público de provas e títulos, aos das redes públicas;

VI - gestão democrática do ensino público, na forma da lei;

VII - garantia de padrão de qualidade.

VIII - piso salarial profissional nacional para os profissionais da educação escolar pública, nos termos de lei federal. (Incluído pela Emenda Constitucional nº 53, de 2006)

IX - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida.

Parágrafo único. A lei disporá sobre as categorias de trabalhadores considerados profissionais da educação básica e sobre a fixação de prazo para a elaboração ou adequação de seus planos de carreira, no âmbito da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios. (BRASIL, 1988).

Diante do que está disposto na Constituição Federal, nos artigos acima citados, interpreta-se que a Lei é clara diante da participação dos cidadãos na sua elaboração, controle e execução dessas políticas, para que assim, se aumentam as possibilidades de se obter efetividade, com consequente concretização dos direitos que foram estabelecidos, que nesse caso, dizem respeito à educação (LOTTA, 2019).

A educação também é taxada como sendo um dever que o Estado tem em prestar tal garantia, observando o disposto na Constituição Federal:

Art. 208. O dever do Estado com a educação será efetivado mediante a garantia de:

I – educação básica obrigatória e gratuita dos 4 (quatro) aos 17 (dezessete) anos de idade, assegurada inclusive sua oferta gratuita para todos os que a ela não tiveram acesso na idade própria;

- II – progressiva universalização do ensino médio gratuito;
 - III – atendimento educacional especializado aos portadores de deficiência, preferencialmente na rede regular de ensino;
 - IV – educação infantil, em creche e pré-escola, às crianças até 5 (cinco) anos de idade;
 - V – acesso aos níveis mais elevados do ensino, da pesquisa e da criação artística, segundo a capacidade de cada um;
 - VI – oferta de ensino noturno regular, adequado às condições do educando;
 - VII – atendimento ao educando, em todas as etapas da educação básica, por meio de programas suplementares de material didático escolar, transporte, alimentação e assistência à saúde.
- § 1º – O acesso ao ensino obrigatório e gratuito é direito público subjetivo.
- § 2º – O não-oferecimento do ensino obrigatório pelo Poder Público, ou sua oferta irregular, importa responsabilidade da autoridade competente.
- § 3º – Compete ao Poder Público recensear os educandos no ensino fundamental, fazer-lhes a chamada e zelar, junto aos pais ou responsáveis, pela frequência à escola.

Buscando assegurar tais direitos, o Estado se incumbiu de implementar Leis e programas de políticas públicas, de cunho infraconstitucional em busca de maiores e melhores regulações sobre o tema.

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) – Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, é um instrumento legal que foi criado buscando regulamentar os enunciados acerca da educação que estão presentes na Constituição Federal.

O advento da referida Lei representa um importante marco na questão do direito à educação, trazendo diretrizes para a educação em todos os níveis e modalidades, objetivando assim garantir a qualidade e o acesso da educação para todos os cidadãos, sem discriminação e desigualdades (TJDFT, 20023).

Em seu texto, a Lei buscar reafirmar que a educação é um direito de todos, em que se é assegurado o acesso à educação básica e a promoção da igualdade de oportunidades. Além do que, a Lei traz ainda

em seu texto, normativas sobre a educação infantil, ensino fundamental, ensino médio e ensino superior. Estabelece ainda que a educação deve ter um currículo que contemple não apenas conteúdos acadêmicos, mas também valores e habilidades essenciais para a formação integral do cidadão como um todo (SILVA, 2024).

A promulgação da Lei nº 9.394/96, não trouxe mudanças imediatas, mas deu início a algumas mudanças significativas, além de ter ampliado as disposições da Constituição Federal de 1988 (SILVA, 2024).

Por sua vez, atuando diretamente como uma política pública, tem-se o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica (FUNDEB), que consiste em um Fundo especial, de natureza contábil e de âmbito estadual, composto por 27 Fundos, com recursos provenientes de impostos e das transferências dos Estados, Distrito Federal e Municípios, diante do disposto nos artigos 212 e 212-A da Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 2024).

O Fundo foi instituído como um instrumento permanente para o financiamento e promoção da educação pública, que foi instituído pela Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020, e regulamentado pela Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020.

Os recursos oriundos do Fundo são destinados aos Estados, Distrito Federal e Municípios, para que esses financiem ações de manutenção e desenvolvimento da educação básica pública, uma vez que esse âmbito tem tramitação prioritária assim como dispõe a Constituição Federal, a saber:

Art. 211. A União, os Estados, o Distrito Federal e os Municípios organizarão em regime de colaboração seus sistemas de ensino.

§ 2º Os Municípios atuarão prioritariamente no ensino fundamental e na educação infantil.

§ 3º Os Estados e o Distrito Federal atuarão prioritariamente no ensino fundamental e médio. (BRASIL, 1988)

Ainda em busca da regulação do direito à educação, o Estado brasileiro desenvolveu a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), em 2017, tornando-se um marco de extrema relevância para a unificação e a melhoria da qualidade da educação no Brasil (SILVA, 224).

A BNCC é um documento normativo que define os conteúdos e habilidades que todos os estudantes brasileiros devem aprender ao longo da educação básica, que abrange a educação infantil, o ensino fundamental e o ensino médio (BRASIL, 2017).

A BNCC tem como principal objetivo a garantir sobre a formação integral dos estudantes, promovendo não apenas o domínio de conteúdos acadêmicos, mas também o desenvolvimento de competências e habilidades essenciais para a vida em sociedade. Além disso, estabelece normativas para o conhecimento as habilidades que devem ser comuns a todos os estudantes (BRASIL, 2017).

O advento da BNCC foi visto como a modernização da educação brasileira, buscando assegurar que todos os alunos tenham acesso a uma formação de qualidade. Entretanto, sua implementação enfrenta inúmeros desafios, como a necessidade de formação de professores, a adequação dos materiais didáticos e a infraestrutura das escolas (SILVA, 2024).

São evidentes as desigualdades sociais na sociedade brasileira e da pouca efetividade das políticas públicas, as questões dispostas nas legislações e nas políticas públicas ainda são ineficazes. Os desafios são constantes e requerem atenção urgente.

CONSIDERAÇÕES

As políticas públicas educacionais no Brasil possuem papel fundamental no tocante a concretização do direito fundamental à educação, já estabelecido como um princípio constitucional. Desde o advento da Constituição de 1988 e até a criação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB), o Brasil enfrentou e ainda enfrenta desafios na efetivação de um sistema educacional mais acessível e de qualidade, para todos.

A implementação da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o fortalecimento de mecanismos de financiamento, como o FUNDEB, são exemplos de esforços para garantir uma formação equitativa para todos os cidadãos, por meio de políticas públicas.

Para que o direito à educação possa ser plenamente garantido, é crucial que as políticas públicas sejam constantemente avaliadas e ajustadas, promovendo assim a inclusão, a equidade e a qualidade no ensino, sem considerar os níveis da sociedade.

A mobilização da sociedade civil, o envolvimento dos gestores e a participação ativa dos educadores e alunos é uma ação essencial para transformar a educação brasileira em uma realidade verdadeiramente acessível e transformadora para todos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição Federal da República Federativa do Brasil de 1988. Disponível em: <https://is.gd/hmCPhY>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.113, de 25 de dezembro de 2020. **Regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb), de que trata o art. 212-A da Constituição Federal; revoga dispositivos da Lei nº 11.494, de 20 de junho de 2007; e dá outras providências.** 2020. Disponível em: <https://is.gd/qqIHaN>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 108, de 27 de agosto de 2020. **Altera a Constituição Federal para estabelecer critérios de distribuição da cota municipal do Imposto sobre Operações Relativas à Circulação de Mercadorias e sobre Prestações de Serviços de Transporte Interestadual e Intermunicipal e de Comunicação (ICMS), para disciplinar a disponibilização de dados contábeis pelos entes federados, para tratar do planejamento na ordem social e para dispor sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação (Fundeb); altera o Ato das Disposições Constitucionais Transitórias; e dá outras providências.** 2020. Disponível em: <https://is.gd/PXTnp7>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional.** Disponível em: <https://is.gd/EijVd0>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Fundo Nacional de Desenvolvimento da Educação.** 2024. Disponível em: <https://is.gd/DP9JL3>. Acesso em: 23 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC).** Disponível em: <https://is.gd/gcPZhb>. Acesso em: 23 set. 2024.

DISTRITO FEDERAL. Tribunal de Justiça do Distrito Federal. **Direito à educação: efetividade dos princípios reguladores do ensino.** 2023. Disponível em: <https://is.gd/M3hVFA>. Acesso em: 23 set. 2024.

LIBÂNEO, José Carlos. **Políticas educacionais no Brasil:** desfiguramento da escola e do conhecimento escolar. Cadernos de Pesquisa [online]. 2016, v. 46, n. 159, pp. 38-62. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/198053143572>. Acesso em: 24 set. 2024.

LOTTA, Gabriela. **Teoria e análises sobre implantação de políticas públicas no Brasil.** Brasília: Enap, 2019.

RODRIGUES, Adriano Rodrigues; BERALDO, Keile Aparecida; GONÇALVES, Lina Maria. **Uma Análise Do Programa Bolsa Família A Partir Dos Indicadores**

Educacionais No Município De São Sebastião Do Tocantins. Teoria e Prática da Educação, v. 25, n. 2, p. 98-118, 2 ago. 2022. Disponível em: <https://is.gd/PSaGG9>. Acesso em: 23 set. 2024.

SILVA, Marina Dias da. O Direito à Educação e a Efetividade das Políticas Públicas Brasileiras na Educação. Ciências Sociais. Volume 28, Edição 134. 2024. Disponível em: <https://is.gd/IdtEJT>. Acesso em: 23 set. 2024.

SILVA, José Afonso da. **Curso de direito constitucional positivo.** 43^a Ed. São Paulo, Malheiros, 2020.

SMARJASSI, Celia; ARZANI, Jose Henrique. **As políticas públicas e o direito à educação no Brasil:** uma perspectiva histórica. *Revista Educação Pública*, v. 21, nº 15, 27 de abril de 2021. Disponível em: <https://is.gd/8oM2f4>. Acesso em: 23 set. 2024.

POLÍTICA PÚBLICA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO

Dayse Avany de Medeiros Soares¹

INTRODUÇÃO

A política pública de educação integral em Pernambuco é uma iniciativa que busca ampliar a jornada escolar dos estudantes, promovendo uma formação mais completa e integrada. Implementada desde 2008, essa política tem como foco não apenas o aumento do tempo de permanência na escola, mas também a reestruturação do currículo, visando à formação integral do aluno, que abrange aspectos acadêmicos, sociais e culturais.

O modelo de educação integral pernambucano envolve a ampliação da carga horária diária para um período de até 9 horas, além da integração de diferentes áreas do conhecimento e atividades complementares, como esportes, cultura, ciência e cidadania. O objetivo é oferecer um ambiente mais dinâmico e propício ao desenvolvimento das competências cognitivas, emocionais e sociais dos estudantes.

Os inscritos deste texto já fazem parte de uma investigação mais ampla, que foi desenvolvida como parte da tese de doutorado intitulada **Proposta Inovadora do Ensino Médio: Análise das Matrizes Curriculares das Modalidades do Ensino Médio Integral e Ensino Médio Regular do Estado de Pernambuco**, a qual apresentou como objetivo geral uma análise das forças e das fraquezas das modalidades do Ensino Médio Integral e Ensino Médio Regular na Educação de Pernambuco. De modo que foi possível compreender quais os avanços e desafios enfrentados pelo referido estado, no tocante à implementação das escolas de referência do ensino médio. Dessa forma, os dados apresentados neste capítulo constituem uma etapa complementar do estudo, contribuindo para o desenvolvimento das análises realizadas na referida tese.

EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO

Após refletirmos sobre a história da educação integral no Brasil, a qual vem sendo debatida até os dias atuais, entendemos quantos desafios foram

¹ Doutora em Educação (UAA-PY). Professora (SEE-PE). CV: <http://lattes.cnpq.br/0284658824316267>

enfrentados pelos governos para fazer acontecer a política da educação integral. E não foi diferente com o governo de Pernambuco, alvo de nossa pesquisa. Nesse contexto, estudaremos como se deu o início da política de Educação Integral no estado supra citado, ressaltando que, diferente do que ocorreu nos demais estados, em Pernambuco, a educação integral, sendo conhecida como escolas de referência, foi implantada no Ensino Médio.

Indubitavelmente, cada proposta refletida e posta em prática por determinados governos traziam, em sua natureza, reflexões sobre práticas pedagógicas, bem como, a essência da filosofia implícita no projeto vivenciado.

Nessa perspectiva, revisitaremos as experiências vividas pelo governo de Pernambuco, quando da implantação das Escolas de Referências em Ensino Médio, buscando entender os desafios encontrados e superados, além de buscarmos compreender a essência da filosofia existente neste projeto de governo, tido como política pública de Pernambuco.

Segundo Dutra (2021), o Governo do Estado criou, por meio do Decreto de n. 25.596, de 1 julho de 2003, o Programa de Desenvolvimento dos Centros de Ensino Experimental (Procentro). Todavia, apenas um ano depois foi que a primeira escola integral, de fato, passou a existir. Ainda, segundo o autor:

O Procentro estava vinculado à Secretaria de Educação e tinha como objetivo garantir o planejamento e execução de um conjunto de ações inovadoras em conteúdo, método e gestão, direcionadas à melhoria da oferta e da qualidade do Ensino Médio na Rede Pública do Estado, mediante a implantação de Centros de Ensino Experimental. (DUTRA, 2021, p. 77).

Nesse contexto, podemos dizer que a Educação Integral para o Ensino Médio em Pernambuco, teve como marco inicial, a experiência com o Ginásio Pernambucano (GP), nascida em 2004, onde o referido Ginásio passou a ser conhecido como o primeiro Centro de Ensino Experimental (CEEGP).

Ressaltando-se que, segundo Dutra (2021), a implantação ocorreu por meio de um convênio, ou seja, a partir da existência do Termo de Cooperação Técnica firmado com o Instituto de Correspondabilidade para a Educação (ICE), com respaldo no modelo de educação públi-

co-privado e pretensões de criação de uma rede dos referidos centros. Certamente, a parceria entre a Secretaria de Educação do Estado com o ICE foi um grande passo no sentido de fazer o programa dar certo, de modo que se detalhou as responsabilidades e obrigações cabíveis a cada ente no Termo de Cooperação Técnica. Dessa maneira, vejamos como ficaram definidos os modos de atuação dos entes envolvidos:

[...]ao Governo do Estado cabia a responsabilidade de ceder professores com a devida pré-qualificação, liberação de recursos financeiros para custeio dos Centros, cogestão dos Centros e cessão e manutenção da infraestrutura física dos prédios escolares estaduais; ao ICE, cabia a responsabilidade pela mobilização da comunidade local, do meio empresarial e de instituições nacionais e internacionais, pelo financiamento de infraestrutura específica dos Centros (biblioteca, laboratórios e salas temáticas), por consultorias, transferência de novas tecnologias em conteúdo, método e gestão e pela cogestão dos Centros; às prefeituras/autarquias, cabia a responsabilidade pela cessão e manutenção da infraestrutura física dos prédios cedidos e cogestão dos Centros. (DUTRA, 2021, p. 78).

Como consequência do empenho entre os parceiros, de 2004, quando surgiu o primeiro Centro de Ensino Experimental até o ano de 2006, foram implantados 20 Centros de Ensino, os quais tinham como gestores, pessoas em cargos comissionados.

A prática de gestão nos Centros de Ensino Experimental baseava-se na Teoria Empresarial Sócio Educacional (TESE), conhecida posteriormente como Teoria Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados (TEAR). Segundo Lima (2009, p. 13), o objetivo dos Centros seria “[...]contribuir na construção de uma escola com a capacidade de formar líderes e liderados para assumirem postura empresarial [...]”. Assim, entendemos tratar-se de um modelo mais íntimo do privado, com uma visão de formar cidadãos preparados para o mundo empresarial. No entanto, esse modelo de gestão não agradou a todos, de modo que muitas foram as críticas realizadas por parte do Sindicato dos Trabalhadores em Educação do Estado.

Apesar das críticas existentes, os Centros de Ensino Experimental realmente demonstraram um desempenho melhor ao ser comparado

com as demais escolas estaduais. Por outro lado, a filosofia do programa era questionada, pois era seletiva, de maneira que não era oferecida a todos que tivessem o interesse de participar, visto que, para entrar nos Centros era preciso participar de uma seleção. Um outro ponto, também questionado, é o fato de terem como gestores, pessoas que não faziam parte do quadro de funcionários da rede pública.

Importante mencionar que tais Centros foram implantados na gestão do então Governador Jarbas Vasconcelos, o qual chegou a inaugurar, de fato 13 (treze) Centros em sua gestão, haja vista, 7 (sete) Centros, apesar de ainda em seu governo terem sido autorizados por Decreto, de fato, passaram a funcionar na gestão do novo Governador Eduardo Campos (*in memoriam*).

Assim, a política pública de educação integral em Pernambuco caracteriza uma experiência significativa para promoção de uma educação mais abrangente e inclusiva no estado. A expansão das escolas integrais e a diversificação do currículo objetivam propiciar aos estudantes, oportunidades extras de conhecimento e desenvolvimento, o que está além do ensino tradicional.

Dessa forma, os progressos alcançados com a educação integral têm o potencial de avançar na qualidade da educação, melhorando o desempenho acadêmico dos estudantes e contribuindo para uma formação cada vez mais adequada, formando cidadãos mais preparados criticamente para os desafios do mundo globalizado.

Todavia, é importante o enfrentamento desses desafios, a exemplo, de garantia de recursos financeiros adequados, a formação contínua de educadores, bem como a existência de uma infraestrutura adequada nas escolas, e ainda, a participação da comunidade, juntamente com a existência de parcerias, são essenciais para a continuidade do sucesso da Educação Integral.

Outro ponto, merecedor de destaque é a avaliação contínua dos resultados e impactos trazidos com essa política, pois esta análise é crucial para a identificação de pontos fortes e fracos, de modo a permitir ajustes e melhorias contínuas.

Em suma, a política pública de Educação Integral em Pernambuco trata-se de uma ação promissora, com intuito de transformar a educação

no estado, ofertando aos estudantes da rede de ensino, uma experiência mais enriquecedora, tornando-os capazes de superar os desafios de suas vidas no futuro.

No entanto, para o alcance completo destes objetivos, é imprescindível um compromisso permanente com a destinação de recursos adequados, voltados para todas as áreas da educação (merenda, infraestrutura, pedagógico, formação, entre outros), o aprimoramento constante e o envolvimento de todos os atores presentes no processo educacional.

EDUCAÇÃO INTERDIMENSIONAL: A ALMA DA EDUCAÇÃO INTEGRAL EM PERNAMBUCO

A Política Pública da Educação Integral de Pernambuco, tem seus fundamentos teóricos e metodológicos baseados nos princípios da Educação Interdimensional. Trata-se de uma visão abordada pelo professor Antônio Carlos Gomes da Costa, o qual defende como proposta uma educação preocupada com os valores a serem vivenciados pelos estudantes no cotidiano de suas vidas, de modo a contribuir com o desenvolvimento total do ser humano. Segundo Costa (2008), todo ser humano nasce com potenciais a serem desenvolvidos. Para tanto, ele precisa de oportunidades e as melhores oportunidades são as ofertadas nas áreas educativas, as quais preparam as pessoas para fazerem escolhas. O que para ele, é liberdade.

Sendo, então, adepta dos fundamentos trazidos pelo autor, a Secretaria Executiva de Educação Profissional de Pernambuco passou a executar em todas as escolas integrais formações continuadas, com uma carga horário de 16 horas, atendendo a todos os educadores que exerciam o cargo de docência nas escolas de ensino integral da rede. Tudo isso, objetivando disseminar as abordagens das concepções trazidas por Costa, uma vez que a educação interdimensional, de fato, enxerga o ser humano em sua totalidade, sendo importante nesse caso, a compreensão das seguintes indagações:

- I. Que tipo de jovem queremos contribuir para a sua formação (ideal antropológico)?
- II. Que tipo de sociedade queremos influir com o nosso trabalho (visão cosmológica)?

III. Para que serve o conhecimento na vida das pessoas (visão epistemológica)?

Nesse sentido, afirma Delors:

A Educação deve contribuir para o desenvolvimento total da pessoa – espírito e corpo, inteligência, sensibilidade, sentido estético, responsabilidade social, espiritualidade. Todo ser humano deve ser preparado, especialmente, graças à educação que recebe na juventude, para elaborar pensamentos autônomos e críticos e para formular seus próprios juízos de valor, de modo a poder decidir por si mesmo, nas diferentes circunstâncias da vida. (DELORS, como citado em COSTA. 2004, p. 194).

Diante dessa abordagem, entende-se que a educação interdimensional se preocupa com três eixos temáticos: ser humano, educação e sociedade. O primeiro, busca uma visão antropológica no processo de civilização, preocupando-se com a essência do paradigma do desenvolvimento humano, além de buscar a transcendência humana e as múltiplas inteligências. O segundo, dispõe sobre a história da educação, com uma visão de conhecimento sobre os quatro pilares da educação para o século XXI e a concepção de itinerários formativos. Por último, a sociedade, a qual surge com uma visão de mundo, demonstrando interesse com a participação na Convenção Internacional dos direitos das Crianças e atitude de cuidado.

A educação interdimensional ainda apresenta como essência de sua proposta, três métodos, que, segundo ela, são inerentes à formação de todo adolescente: São eles:

1. Educação para valores – trata-se de um campo de estudo com abordagens sobre a importância de ensinar valores morais e éticos para os estudantes, além do programa contido na matriz curricular tradicional. O objetivo é desenvolver nos estudantes um senso crítico, de responsabilidade, empatia, respeito mútuo e integridade.

Por meio da educação para valores, pretende-se promover a formação integral dos indivíduos, de modo a prepará-los não somente para a vida acadêmica, mas, sobretudo, para serem cidadãos conscientes e éticos. Essa concepção pedagógica tem o intuito de cultivar valores essenciais para a formação do caráter do indivíduo, como por exemplo, a tolerância, honestidade, solidariedade, justiça e respeito à diversidade.

Outrossim, quando o educador se dispõe a ensinar valores, cria a oportunidade de construir uma sociedade mais justa, ética e responsável. O que se efetiva quando se propõe atividades que são capazes de proporcionar discussões e exemplos práticos, onde os estudantes sejam levados a refletirem sobre questões morais, com tomadas de decisões éticas assertivas, com capacidade de desenvolvimento de habilidades sociais fundamentais e inerentes à formação do caráter da pessoa.

2. Protagonismo Juvenil – é o ato de possibilitar a participação dos adolescentes em atividades que vão além dos seus interesses individuais e familiares, de modo a não restringir o espaço de atuação para a realização de tais atividades, posto que podem acontecer nos ambientes escolares e extraescolares, permitindo assim, a participação em movimentos que transcendem os limites de seu entorno sócio comunitário. Em suma, o protagonismo juvenil deve ser visto como uma preparação para a cidadania, sendo o jovem participante da vida política e social no ambiente o qual está inserido. Assim, podemos dizer que:

O protagonismo juvenil parte do pressuposto de que o que os adolescentes pensam, dizem e fazem pode transcender os limites de seu entorno pessoal e familiar e influir no curso dos acontecimentos na vida comunitária e social mais ampla. Em outras palavras, o protagonismo juvenil é uma forma de reconhecer que a participação dos adolescentes pode gerar mudanças decisivas na realidade social, ambiental, cultural e política onde estão inseridos. (COSTA e VIEIRA, 2006, p. 126)

Diante do contexto, percebe-se a importância de impulsionar nos jovens o desejo de adesão à participação e comprometimento com os projetos nos quais estão inseridos, possibilitando, assim, a efetivação de um processo de emancipação.

3. Cultura da trabalhabilidade – trata-se de um tema de grande importância para corroborar com a formação do adolescente. O que está em jogo, neste cenário, é o desafio posto no sentido de concatenar as ideias entre educação e qualificação profissional. Ao sistema educacional está posto um redesenho direcionado ao mundo do trabalho, possibilitando uma cultura da trabalhabilidade, permitindo

aos jovens uma conexão com o mercado de trabalho ou mesmo auxiliá-lo na busca de formas de empreendedorismo individual. Este método está totalmente interligado ao protagonismo juvenil quando percebemos que:

O protagonismo juvenil não é certamente uma educação profissional. Sua relação com o mundo do trabalho reside no fato de que introduz o jovem numa realista e autêntica cultura da trabalhabilidade, [...] visão inovadora de como ver, viver, conviver com o novo mundo (COSTA, 2001a, p. 59).

Diante dos fatos, percebe-se que, no campo da globalização, a educação é elemento primordial para a qualificação exigível no plano de produção, não apenas relacionada a mão de obra, mas igualmente importante, voltada para os intelectuais que o desenvolvimento precisa.

Assim, as Escolas de Referência do Ensino Médio – EREM, do Estado de Pernambuco, desde sua criação, teve suas bases na concepção de planejamento e gestão voltados para a Tecnologia Empresarial Odebrecht - TEO. Nesse caso, os ensinamentos partiam do setor privado, como orientadores dos instrumentos da gestão educacional. No entanto, a Educação Integral do Estado passou a ser vista como política educacional, de modo que a partir de 2008, houve a necessidade de um redirecionamento teórico, onde a filosofia da educação integral apoiou-se nos quatro pilares da educação e nas aprendizagens fundamentais existentes no Relatório de Jacques Delors.

Por todo o exposto, a educação interdimensional, do autor Antônio Carlos Gomes da Costa, se desenvolve com base numa visão do todo relacionada ao ser humano, de maneira a ser identificada através de quatro situações ligadas entre si: aprendizagem, competência, atitudes e habilidades. É o que bem fundamenta o autor:

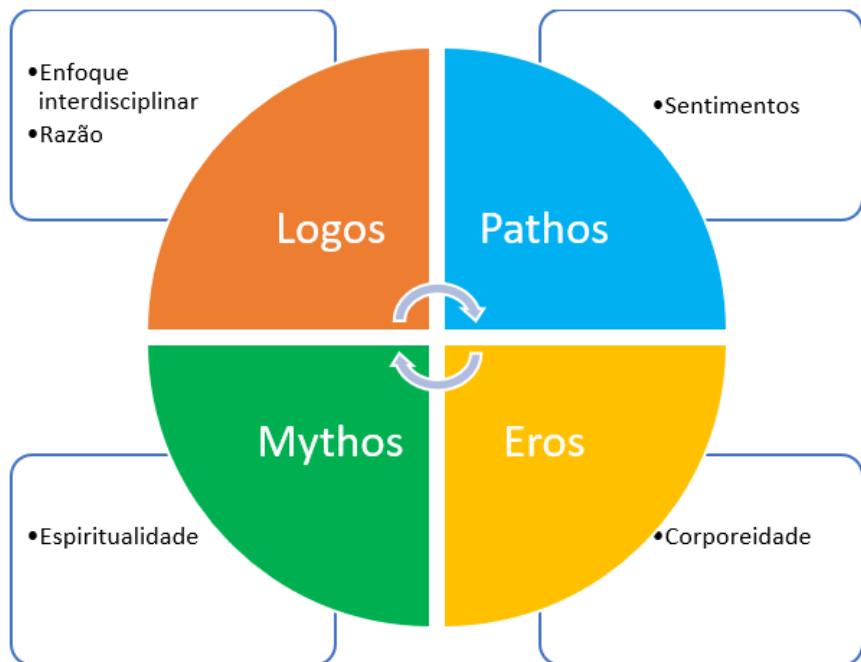
Aprendizagem, em nosso entendimento, é o processo por meio do qual o educando interage, assimila, incorpora, comprehende, significa e domina um conteúdo. Trata-se, portanto, de uma atividade de natureza interativa e aquisitiva.

A competência não se refere ao processo de aquisição do conteúdo, mas à sua utilização por parte daquele que o detém. Trata-se, portanto, da capacidade de aplicar o que se aprendeu em esferas ou âmbitos específicos da atividade humana.

As atitudes referem-se ao modo básico como a pessoa se posiciona frente às diversas situações, dimensões e circunstâncias concretas de sua vida. A atitude é uma fonte de atos. Ela depende do modo como a pessoa comprehende e significa o contexto em que está inserida. Habilidade é o domínio pelo educando do processo de produção dos atos necessários para a realização de uma atividade, a consecução de uma tarefa, o desempenho de um determinado papel interpessoal, social e produtivo. (COSTA, A. C. G. 2004, p. 201).

Ainda temos como proposta da Educação Interdimensional, o estudo da mandala, apresentado na figura abaixo. Nela, observa-se o ideal de homem grego, surgindo na Grécia Antiga, trazendo um desafio de promoção da educação integral, capaz de considerar o estudante em sua inteireza e complexidade.

Mandala com a apresentação das quatro dimensões do ser humano



Fonte: produzido pela autora com base em Costa (2008, p. 21)

Por conseguinte, nas Escolas de Referência do Estado, as propostas de aprendizagem são voltadas ao pleno desenvolvimento das quatro dimensões do ser humano: racionalidade, afetividade, corporeidade e espiritualidade, tendo em cada dimensão, a importância pedagógica essencial para o fundamento filosófico da educação integral do Estado de Pernambuco. Vejamos:

O *logos*, a dimensão do pensamento, do conceito ordenador e dominador da realidade pela razão, ciência e técnica; o *pathos*, a dimensão do sentimento, da afetividade, geradora da simpatia, da empatia, da antipatia e da apatia na relação do homem consigo mesmo e com os outros; o *eros*, a dimensão do desejo, das pulsões, dos impulsos, da corporeidade, das emanacões vitais básicas, do élan vital; o *mito*, a dimensão da relação do homem com o mistério da vida e da morte, do bem e do mal. (COSTA, 2008, p. 16-17).

Em suma, os princípios e valores trabalhados na educação interdimensional, espelham-se na ética, respeito e solidariedade, com o intuito de formar jovens conscientes e desejosos de desenvolver seu caráter como homem, sujeito de direitos e, como cidadão contribuinte, para a existência de uma sociedade mais igualitária.

VERSÃO DO CURRÍCULO DO ENSINO MÉDIO EM PERNAMBUCO

Para entendermos o tema proposto, importante, a priori, definirmos o conceito de currículo. Nesse sentido, os Parâmetros Curriculares de Pernambuco, definem este documento “como sendo um conjunto de conhecimentos, habilidades e competências” (Pernambuco, 2012, p. 23). Por sua vez, as Diretrizes Atualizadas Curriculares Nacionais para o Ensino Médio o definem como sendo:

a proposta de ação educativa constituída pela seleção de conhecimentos construídos pela sociedade, expressando-se por práticas escolares que se desdobram em torno de conhecimentos relevantes e pertinentes, permeadas pelas relações sociais, articulando vivências e saberes dos estudantes e contribuindo para o desenvolvimento de suas identidades e condições cognitivas e socioemocionais. (Resolução CNE/CEB nº. 3/2018, p. 4).

Dessa maneira, considerando os conceitos acima, podemos dizer que o currículo é um conjunto de diretrizes e conteúdos educacionais capazes de orientar o processo de ensino e aprendizagem em determinado nível de educação, estabelecendo quais são os conhecimentos, habilidades, valores e competências que os estudantes precisam adquirir ao longo de sua formação. Pode-se dizer, ainda, que serve como um guia para os educadores, ajudando-os na escolha dos conteúdos, metodologias e avaliações adequadas, objetivando a promoção do desenvolvimento integral dos estudantes.

Assim, a elaboração do currículo do ensino médio resultou de mudanças determinadas pela Lei nº. 13.415/2017, a qual promoveu a reforma do ensino médio. Com a lei mencionada, estabeleceu-se a urgência em uma reorganização da Base Nacional Comum Curricular – BNCC, destinada a essa modalidade de ensino. Diante da necessidade urgente no tocante à reorganização da base, surgiu uma nova proposta, diferente da relacionada ao ensino fundamental, posto que esta foi pensada numa perspectiva constituída por duas partes interligadas: a) Formação Geral Básica (FGB), composta por área de conhecimento e b) Itinerários Formativos (IFs), os quais oferecem aos estudantes a oportunidade de aprofundar seus estudos em áreas específicas do conhecimento, de acordo com seus interesses, suas habilidades e projetos de vida.

Logo, a educação integral, como modalidade do ensino médio é uma abordagem educacional com o fim de oferecer aos educandos uma formação mais ampla, contemplando não apenas os conteúdos curriculares tradicionais, mas também, atividades extracurriculares, projetos interdisciplinares, aulas práticas, entre outras experiências educativas. Logo, o objetivo é a promoção de uma formação integral, levando em consideração aspectos sociais, cognitivos, culturais e emocionais dos estudantes.

Assim, o currículo de Pernambuco para a modalidade do ensino médio é visto como uma estrutura educacional que menciona as disciplinas e competências a serem ensinadas aos estudantes contemplados por esse nível de ensino. No Brasil, o ensino médio compreende os três últimos anos da educação básica e é indicado para os educandos com idades entre 15 e 17 anos.

Desse modo, o referido currículo segue as diretrizes estabelecidas prescritas pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC), que é um

documento direcionado para a elaboração dos currículos em todo o país. A BNCC estabelece as competências gerais que devem ser desenvolvidas ao longo da educação básica, incluindo o ensino médio.

Esclarecendo mais profundamente, no currículo de Pernambuco, estão mencionadas as áreas de conhecimento que compreendem várias disciplinas. São elas:

1. Linguagem e suas Tecnologias: incluindo as disciplinas de Língua Portuguesa, Língua estrangeira (na maioria dos casos, inglês), Artes e Educação Física.
2. Matemática e suas Tecnologias: incluindo o ensino da Matemática, explorando temas ligados à disciplina.
3. Ciências da Natureza e suas Tecnologias: abrangendo as disciplinas de Biologia, Química e Física.
4. Ciências Humanas e Sociais Aplicadas: Abrange as disciplinas de História, Geografia, Filosofia, Sociologia.

Além das áreas de conhecimento explicitadas acima, o currículo de Pernambuco também menciona o ensino de uma disciplina chamada “Projeto de Vida”, que pretende ajudar os estudantes na estruturação de seus projetos pessoais, na definição de metas a serem cumpridas e na escolha de suas trajetórias profissionais e acadêmicas.

Saliente-se que, além das disciplinas tidas como obrigatorias, o currículo de Pernambuco inclui também disciplinas eletivas, as quais são escolhidas pelos educandos para complementar sua formação de acordo com os interesses e aptidões do próprio estudante.

Logo, é importante ressaltar que este documento é constantemente revisado e atualizado para atender às necessidades e demandas educacionais da sociedade. Ele pode trazer modificações de acordo com o país, região, o estado e a instituição de ensino, e é normalmente elaborado por órgãos governamentais de educação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A política pública de Educação Integral em Pernambuco tem sido uma das iniciativas mais emblemáticas no âmbito da educação brasileira. Desde a implementação do Programa de Educação Integral

(PEI) em 2008, o estado tem se destacado no cenário nacional por buscar a ampliação do tempo de permanência dos estudantes nas escolas, com uma proposta pedagógica voltada não apenas ao desenvolvimento cognitivo, mas também ao fortalecimento de competências nos âmbitos socioemocionais, culturais e esportivas.

As escolas de tempo integral têm como objetivo oferecer uma formação mais ampla aos jovens, proporcionando um ambiente propício para a ampliação de horizontes e para o desenvolvimento de habilidades que vão além do conteúdo acadêmico tradicional. Além de promover uma educação mais equitativa, o modelo integra disciplinas diversificadas e atividades extracurriculares, ajudando a reduzir índices de evasão escolar e a melhorar o desempenho dos alunos em avaliações nacionais, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (IDEB).

No entanto, é importante considerar os desafios enfrentados ao longo da implementação dessa política, tais como a infraestrutura das escolas, a formação continuada de professores para atuar em tempo integral, e o financiamento necessário para manter a sustentabilidade do programa.

Em conclusão, a política de Educação Integral em Pernambuco tem sido um modelo de sucesso que reflete um avanço na busca por uma educação de qualidade e inclusiva, mas que ainda precisa de aprimoramentos em termos de abrangência, investimento e adequação às diversas realidades locais. A continuidade e ampliação desse programa requerem um planejamento sólido e políticas de longo prazo que garantam sua eficácia e impacto social positivo.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, e 11.494, de 20 de junho 2007, que regulamenta o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento da Educação Básica e de Valorização dos Profissionais da Educação, a Consolidação das Leis do Trabalho - CLT, aprovada pelo Decreto-Lei nº 5.452, de 1º de maio de 1943, e o Decreto-Lei nº 236, de 28 de fevereiro de 1967; revoga a Lei nº 11.161, de 5 de agosto de 2005; e institui a Política de Fomento à Implementação de Escolas de Ensino Médio em Tempo Integral. Disponível em: <https://is.gd/IgGZ9F>. Acesso em: 05 de setembro de 2022.

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. *Base Nacional Comum Curricular*. Brasília, DF: MEC, 2018.

BRASIL. Resolução CNE/CEB nº 03, de 21 de novembro de 2018. Atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio. Disponível em: <https://is.gd/YP8QPv>. Acesso em: 20 out. 2022.

COSTA, A. C. G. (2001). *Tempo de servir: O protagonismo juvenil passo a passo*. São Bento: Editora Universidade.

COSTA, A. C. G. (2004). *Por uma educação interdimensional. Abrindo Espaços: múltiplos olhares*, 194.

COSTA, A. C. G. y VIEIRA, M. A. (2006). *Protagonismo juvenil: adolescência, educação e participação democrática*. São Paulo: FTD.

COSTA, A. C. G. (2008). *Educação – uma perspectiva para o Século XXI*. São Paulo: Canção Nova.

DELORS, J. (1998). *Educação: um tesouro a descobrir*. São Paulo: Cortez; Brasília: UNESCO.

DUTRA, P. F. V. & de SOUZA, E. F. (2020). Educação Integral e Profissional no Estado de Pernambuco: formas distintas de ofertas. *Revista Brasileira do Ensino Médio*, 3, 60-73.

DUTRA, P. F. V. (2021). Marcos Históricos da Educação Integral no Brasil Analisados a partir da Experiência de Pernambuco 2004-2021. Dissertação de Doutorado em Educação. 370. (23 ed.), Recife-PE.

LIMA, I. A. P. (2009). *TEAR: Tecnologia Empresarial Aplicada à Educação: gestão e resultados*. Recife: Rápido.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação e Esportes. *Parâmetros Curriculares da Educação Básica de Pernambuco (2012-2013)*. Pernambuco: Governo do Estado de Pernambuco, 2013.

Nota: os inscritos deste texto já fazem parte de uma investigação mais ampla, constando, portanto, na tese de doutorado intitulada Proposta Inovadora do Ensino Médio: Análise das Matrizes Curriculares das Modalidades do Ensino Médio Integral e Ensino Médio Regular do Estado de Pernambuco. <https://is.gd/0MkCCV>

POLÍTICAS PÚBLICAS DE SEGURANÇA: RUMO A PROJETOS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA ALINHADOS A GESTÃO DO CONHECIMENTO(GC) NO SISTEMA PRISIONAL

Marcilde Sabadin¹

Ana Maria Benciveni Franzoni²

Bruno Seeller Biesczad³

Christine Benciveni Franzoni⁴

Heriberto Azerino Flores⁵

INTRODUÇÃO

O conhecimento é o maior ativo do ser humano. Este, desde pequenos adquirimos convivendo na família e estudando na escola. O mundo está passando pela era da informatização, a qual abrange todas as áreas do conhecimento e em específico, as salas de aula de escolas e universidades, que mesmo após pandemia encontram resistência para continuidade de aulas mais digitais com uso de tecnologia. Nota-se o rompimento de paradigmas, em especial com o surgimento da Educação à distância (EaD), principalmente observada pós pandemia, onde as pessoas se organizam em comunidades virtuais configurando novos espaços para a produção e troca de conhecimentos. Não menos diferente no mundo carcerário, o EaD tem possibilitado mesclar reflexões e posicionamentos críticos levando as mais significativas construções do saber, tornando-se um vetor de inteligência e construção coletiva. Nesse sentido podemos inferir Nonaka e Takeuchi (1997), no que se refere a criação do conhecimento compartilhado como um *continuum* evolutivo.

O excesso de lotação dos presídios, penitenciárias e até mesmo distritos policiais contribuem para agravar a questão do sistema peni-

¹Doutoranda em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2905407232676490>

²Doutora em Geociências e Meio Ambiente Geoprocessamento e Sensoriamento Remoto (UNESP). Professora (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/9547378691159321>

³Mestrando em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2860691070727607>

⁴Doutora em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/2662852519447450>

⁵Doutorando em Engenharia e Gestão do Conhecimento (UFSC). CV: <http://lattes.cnpq.br/1999590869765315>

tenciário, onde o reeducando passa anos sem nada a fazer, quando poderia aproveitar o tempo para estudar ou adquirir uma profissão que lhe proporcionasse a “emancipação” ao ser posto em liberdade, supostamente pela falta de um modelo ou projetos para a política de ensino que atenda os anseios do reeducando no sistema prisional. Denota-se, a problematização que consiste em conceituar e conhecer o processo de ensino à distância, as suas modalidades e ferramentas que são utilizadas no processo, como também identificar de que maneira este ensino à distância alinhada aos processos da GC, pode contribuir para o ensino do reeducando face às características dos cárceres bem como descrever de forma específica o que é perceptível como sugestões de ensino, onde possa ser aproveitado no sistema prisional, como política de inclusão, que reeduque e capacite o reeducando para o convívio social. Neste trabalho, motivou-se a pesquisar projetos de ensino à distância para a educação e profissionalização no sistema prisional, sendo resultante a seguinte questão: **Projetos educacionais EaD alinhados a GC no sistema prisional podem contribuir como política de segurança pública?**

Não cabe aqui questionar a forma com que se trata o ensino no sistema prisional e dentro dessa perspectiva, o presente trabalho tem por finalidade estudar de que modo um projeto de Educação à distância (EaD), bem como o uso de tecnologias educacionais atualmente praticadas nas redes de ensino públicas e privadas, uma possível aplicação poderá beneficiar os reeducandos, como política de segurança pública.

A segurança pública tem o dever de vincular o cidadão ao Estado, e à coletividade a que pertencem. A Constituição Federal de 1988 estabelece a segurança como dever do Estado, direito e responsabilidade de todos: “Art. 144. A segurança pública, dever do Estado, direito e responsabilidade de todos, é exercida para a preservação da ordem pública e da incolumidade das pessoas e do patrimônio [...]”. Tratou a questão, portanto, de modo a compartilhar com todos os cidadãos a responsabilidade na construção de uma sociedade mais segura, que viva em harmonia e em busca do desenvolvimento. Portanto, “são as obrigações que visam promover o direito à segurança pública através da propositura, acompanhamento e avaliação das políticas públicas de segurança preventivas para a redução dos riscos na sociedade.” (Grobler, Pedra; 2022, p. 236).

É visível, desta forma, que a educação deve buscar o desenvolvimento do indivíduo, capacitando-o para o exercício da democracia. Também os agentes políticos do estado podem até alegar que não podem inserir todos os detentos no competitivo mercado de trabalho diante da alegação do grande desemprego em nível mundial. Porém, não podem os mesmos agentes negar o acesso dos reeducandos ao estudo, ainda mais estando alinhada a GC. Deve existir uma mobilização de toda a sociedade, principalmente das instituições de ensino privado, que se proliferam pelo País afora, para que estas, em parceria com o Setor Público, venham a cooperar na formação e ressocialização dos reeducandos.

O presente trabalho de pesquisa pretende discutir de que maneira as políticas públicas de segurança, podem propiciar uma modalidade de ensino à distância alinhadas a GC que são adotadas pelas escolas, bem como os aspectos teóricos, podem contribuir para dar oportunidade e maximizar o ensino e profissionalização no sistema prisional, uma vez que, a maioria dos reeducandos não teve a oportunidade de estudar antes de ingressar no “mundo do crime”, já que faltou políticas prévias de educação para esse público.

O método de pesquisa a ser utilizado neste estudo será teórico e/ ou bibliográfico. Conforme ANDRADE (1997), a pesquisa bibliográfica, pode ser desenvolvida como um trabalho em si mesmo ou constituir-se numa etapa de elaboração de monografias, dissertações, etc. De acordo com GIL (1997), não existem regras fixas para a realização de pesquisas bibliográficas, existem algumas tarefas que a experiência demonstra serem importantes, buscando referências em toda a bibliografia encontrada sobre o referido tema, resultando em contribuições às questões e aos objetivos estabelecidos.

Para tanto, foram utilizados métodos científicos adequados, quanto à abordagem este estudo utiliza uma abordagem qualitativa, caracterizando-se por uma análise profunda de textos, documentos e dados bibliográficos. Segundo Mattar (2008), a pesquisa qualitativa tem como objetivo maior conhecer a percepção dos pesquisados, utilizando como base o referencial teórico e as metas estabelecidas.

A interpretação dos fenômenos e a atribuição de significados são básicas no processo de pesquisa qualitativa. Essa abordagem é adequada para o estudo, pois permite explorar como a educação à distância pode

ser implementada e adaptada ao contexto prisional, visando a ressocialização e capacitação dos reeducandos. Foram utilizados livros e artigos de autores ilustres sobre o tema, além da observação documental e assistemática na área da segurança pública no sistema prisional do estado de Santa Catarina, na penitenciária de Florianópolis.

ASPECTOS TEÓRICOS E CONCEITUAIS DE EDUCAÇÃO À DISTÂNCIA

A história da EaD no Brasil começa pelos cursos técnicos, utilizando-se das correspondências ainda na década de 40. Segundo MORAN (2009), com o desenvolvimento de tecnologias pelo mundo, o Brasil mesmo sem possuir grandes instituições de EaD conseguiu rapidamente passar do modelo de correspondência para o modelo digital sem grandes transtornos, por adaptar-se rapidamente a essas mudanças.

No Brasil a EaD é adotada como ferramenta inerente ao cenário contemporâneo de transformação social e digital, alinhada a GC, ainda mais a partir do uso que se faz das tecnologias para o processo de ensino-aprendizagem. O Ministério da Educação – MEC tem uma secretaria especial para a educação à distância, com prioridade as escolas públicas brasileiras, que tem como propósito,

[...] atua como um agente de inovação tecnológica nos processos de ensino e aprendizagem, fomentando a incorporação das tecnologias de informação e comunicação (TICs) e das técnicas de educação à distância aos métodos didático-pedagógicos. Além disso, promove a pesquisa e o desenvolvimento voltados para a introdução de novos conceitos e práticas nas escolas públicas brasileiras (BRASIL, MEC, 2009).

Desta forma, a EaD no Brasil teve seu início pautado no contexto político, cultural e socioeconômico, buscando a compreensão de elementos fundamentais ao conhecimento (MARTINS, 2009). De acordo com o disposto no art. 80 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, Lei das Diretrizes e Bases da Educação Nacional destaca,

A Educação à Distância é uma forma de ensino que possibilita a autoaprendizagem, com mediação de recursos didáticos sistematicamente organizados, apresentados

em diferentes suportes de informação, utilizados isoladamente ou combinados, e veiculados pelos diversos meios de comunicação (LDB, 1996, p. 50).

No Brasil, as bases para a modalidade de EaD foram estabelecidas pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996), que foi regulamentada pelo Decreto 5.622, publicado em 20 de dezembro de 2005, no Diário Oficial da União – DOU (que revogou o Decreto 2.494, de 10 de fevereiro de 1998), e o Decreto 2.561, de 27 de abril de 1998, com normatização definida na Portaria Ministerial 4.361, de 2004 (que revogou a Portaria Ministerial 301, de 07 de abril de 1998). Em 03 de abril de 2001, a Resolução 1, do Conselho Nacional de Educação estabeleceu as normas para a pós-graduação *latu e stricto sensu* (LDB, 1996).

A Lei de Diretrizes e Bases (LDBEN/96) legitimou a EaD ao lhe conferir valor legal equivalente ao dos cursos presenciais. Mas, com a Lei 9.394/96, a EaD ganha status de modalidade plenamente integrada ao sistema de ensino. Para Carneiro (1998), o art. 80 desta lei determina que o poder público não apenas vai incentivar o desenvolvimento de programas de EaD, mas também de programas de educação continuada na modalidade de EaD. Ou seja, entende-se que a educação independente da modalidade, não é um produto, mas um processo e, portanto, nunca se termina de aprender (LDB, 1996).

Também os recursos audiovisuais (CD, DVD, etc...), recursos que buscam “prender a atenção” dos alunos, já que devidos aos avanços tecnológicos (*internet*, telefonia móvel, meios de comunicação em geral), os mesmos tornaram-se mais interativos e avançados, provocando uma era globalizada que acaba exigindo do corpo docente ideias em busca de resultados satisfatórios, através da criatividade, bom senso e bagagem de experiências destes (GRISPUN, 2009).

Segundo a afirmação de Oliveira (2007),

Fica evidente assim que a ação educativa, elemento estratégico nesta nova concepção de trabalho penitenciário, envolve a reconstrução de perspectivas em relação à escola e a superação de uma subcultura delinquencial que vai progressivamente se sedimentando nos rígidos limites das instituições penais e em estreita relação com

sus contradições, rotatividade, abandono, e superpopulação (OLIVEIRA, 2007, p. 73).

A reconstrução de perspectiva em relação à vida e como a mesma deve seguir, segundo os valores e bons costumes, nem sempre faz parte do dia a dia dos reeducandos, pois se fosse não estariam encarcerados. Embora haja restrições e nem tudo “sejam flores”, uma última tentativa da inserção do reeducando no âmbito escolar, poderá ser fator de superação para esses indivíduos, num contexto para a reinserção social, no intuito da recuperação da sua dignidade humana (JULIÃO, 2009).

De acordo com Nunes (2016), a Educação à distância constitui um recurso de incalculável importância para se atender grandes contingentes de educandos, de forma mais efetiva que outras modalidades e sem riscos de reduzir a qualidade dos serviços oferecidos em decorrência da ampliação da clientela atendida. As tecnologias telemáticas permitem uma efetiva e rápida comunicação entre os atores da EaD, quer seja na escola e/ou no trabalho.

Desta forma, no próximo tópico são apresentados alguns aspectos em relação à aplicabilidade de projetos do EaD alinhados com a GC no sistema prisional como política pública de segurança.

ASPECTOS QUE IDENTIFICAM A APLICAÇÃO DE PROJETO EAD ALINHADOS A GC NO SISTEMA PRISIONAL COMO POLÍTICA PÚBLICA DE SEGURANÇA

A Constituição Federal prevê expressamente a responsabilidade do Estado perante todos os cidadãos, garantindo-lhes direitos e deveres fundamentais. Neste sentido, pode-se afirmar que tal responsabilidade inclui a população carcerária do sistema penitenciário (CF, 1988). Então, disponibilizar condições de ensino, dentro das penitenciárias torna-se indispensável para aquisição de novos conhecimentos, concluir seus estudos-ensino fundamental e/ou ensino médio e, além disso, dar continuidade no processo realizando cursos profissionalizantes tornando-os qualificados na área do conhecimento de sua escolha. Este processo alinhado a GC é determinante para sua reintegração social futura visando a não violação de seus direitos que não foram atingidos pela sentença (JULIÃO, 2009).

Para Neves (1997), aqueles que possuem poucos recursos, cabe inserir-se num processo de educação favorável, no que tange ao custo, tempo e lugar.

[...] essas razões juntam-se outras que justificam a significativa expansão da educação à distância; ela amplia oportunidades onde os recursos são escassos, permitindo uma educação mais equitativa; familiarizar o cidadão com tecnologias que estão no seu cotidiano; dá respostas flexíveis e personalizadas a uma diversidade cada vez maior de tipos de informação, educação e treinamento; e oferece meios de atualizar rapidamente o conhecimento técnico (NEVES, 1997, p. 56).

De acordo com tal declaração, é importante destacar que o apenado cometeu um erro, portanto deve arcar com suas consequências, mas não pode ser esquecido e, que enquanto ser humano deve ser tratado com humanidade em e com condições para que quando retornar à sociedade não volte à vida com criminalidade e seja identificado como um cidadão reinserido na sociedade.

Destarte, juristas que estudam acerca do tema, inferem “[...] os presos e direitos humanos. Tanto quanto possível, incumbe a Educação adotar medidas preparatórias ao retorno do condenado ao convívio social.” (NERY; JÚNIOR, 2006, p. 164).

Neste sentido, tais ações buscam trazer a ideia de ressocialização de apenados, procurando reduzir os níveis de reincidência, ajudando na consequente recuperação do detento através de medidas que auxiliem na sua educação/aprendizagem, e em sua capacitação profissional e na busca da conscientização psicológica e social, convertendo esses benefícios também a sociedade que receberá um cidadão recuperado pelo ensino.

A Lei de Execução Penal, nº 7.210, de 11 de julho de 1984, quando da sua publicação, representou um avanço na legislação, pois passou a reconhecer o respeito aos direitos dos reeducandos e assim previu um tratamento individualizado (LEP, 1984).

Esta lei não visou apenas à punição dos reeducandos, mas também a ressocialização dos condenados. O 1º artigo da Lei tem duas finalidades, - a primeira, é a correta efetivação do que dispõe a sentença ou decisão criminal, “A execução penal tem por objetivo efetivar as disposições de

sentença ou decisão criminal”; - a segunda, é instrumentalizar os meios que podem ser utilizados para que os apenados possam participar da integração social, “e proporcionar condições para a harmônica integração social do condenado e do internado”.

É importante considerar que a maioria dos encarcerados, ainda hoje é reflexo de uma má educação social, isto é, não tiveram oportunidade de frequentar escolas, sejam públicas ou até mesmo privadas, e, diante desta realidade, acaba sendo através de delinquência que constroem suas personalidades, e assim passam a cometer crimes, já que desconhecem o que é moral ou imoral, muito menos sabem do que se trata a GC, pois a orientação destes princípios é fundada na educação.

É importante salientar que a profissionalização de detentos, facilita a reintegração ao mercado de trabalho, pois assim eles aprendem um ofício que poderá ter continuidade quando for egresso do sistema penitenciário. Percebe-se dentro das inúmeras unidades prisionais espalhadas pelo Brasil, no que tange à educação, o baixo grau de escolaridade dos reeducandos, além do elevado índice de analfabetismo. Segundo o ordenamento jurídico brasileiro, é obrigatório o ensino de primeiro grau no sistema escolar da unidade federativa, podendo até mesmo o reeducando que cumpre pena no regime semiaberto frequentar curso supletivo ou profissionalizante, mediante autorização do juiz da execução. Conforme Mirabete (2007),

[...] a assistência educacional tem hoje extensão em profundidade maior que há alguns anos, já que só se ocupa dos aspectos educativos tradicionais, mas também se estende a atividades de formação profissional e de índole cultural. A habilitação profissional é uma das exigências das funções utilitárias da pena, pois facilita a reinserção do condenado no convívio familiar, comunitário e social, a fim de que não volte a delinquir (MIRABETE, 2007, p. 41).

A assistência educacional, não restringe apenas à escolaridade, se estendendo a formação profissional podendo ter tendência cultural. Para tanto, assume-se um contexto de contribuição da GC que corrobora com projetos de política de segurança pública.

A gestão do conhecimento é uma área que continua a evoluir à medida que as organizações enfrentam novos desafios e oportunidades. Algumas das áreas em que a gestão do conhecimento pode ser inovada com o EaD incluem:

- 1. Tecnologias emergentes:** a gestão do conhecimento pode se beneficiar de tecnologias emergentes, como inteligência artificial, *machine learning*, *blockchain* e realidade virtual/aumentada. Essas tecnologias podem ajudar a automatizar a captura e compartilhamento de conhecimento, melhorar a colaboração e a comunicação entre equipes e organizações, e fornecer novas formas de aprender e treinar.
- 2. Abordagens colaborativas:** a gestão do conhecimento pode ser inovada por meio de abordagens colaborativas que promovam a co-criação de conhecimento entre diferentes partes interessadas, incluindo clientes, fornecedores e parceiros. Essas abordagens podem envolver a criação de redes de colaboração, comunidades de prática e plataformas de compartilhamento de conhecimento.
- 3. Foco na cultura organizacional:** a gestão do conhecimento pode ser inovada por meio de uma mudança de foco da tecnologia para a cultura organizacional. Isso envolve a criação de uma cultura de aprendizado contínuo, que valorize o compartilhamento de conhecimento e a inovação, e que seja apoiada por políticas e práticas organizacionais que incentivem a colaboração e o aprendizado mútuo.
- 4. Integração com outras áreas de gestão:** a gestão do conhecimento pode ser inovada por meio de uma integração mais estreita com outras áreas de gestão, como a gestão da inovação, a gestão do talento e a gestão da qualidade. Isso pode ajudar a garantir que a gestão do conhecimento esteja alinhada com os objetivos estratégicos da organização e que seja vista como uma parte integrante da sua cultura e operações.

Essas são apenas algumas das áreas em que a GC pode ser inovada. E pensando no EaD como política pública de segurança, à medida que as organizações, mesmo as prisionais enfrentam novos desafios e oportunidades, a gestão do conhecimento continuará a evoluir e a se adaptar a essas mudanças. Por isso, a abordagem de tecnologias emergentes vem contribuir para a implementação desses projetos voltados à EaD e alinhados à GC.

Sendo assim, surgem questionamentos sobre quais as contribuições de projetos EaD alinhados à GC na formação e profissionaliza-

ção no sistema prisional como política pública de segurança? Segundo Netto (2006):

O direito a educação deve se visto como investimento de forma global para toda sociedade, de forma que não se pode alijar o acesso à educação por parte da pessoa humana presa ainda que por ventura esteja descontando pena privativa de liberdade no conturbado sistema prisional atual, pois na forma constitucional brasileira não existe qualquer restrição a esse direito amplamente assegurado (NETTO, 2006, p. 28).

Não nega o autor a prioridade do direito à educação como investimento de forma global, uma vez que o Estado não pode eximir-se do acesso à educação inclusive dos que estão privados de liberdade. E não há restrições a esse direito amplamente assegurado para todos os brasileiros e garantidos pela Constituição Federal. No próximo tópico serão apresentados alguns projetos de EaD alinhados a GC nos sistemas prisionais.

PROJETOS DE EAD ALINHADOS A GC NOS SISTEMAS PRISIONAIS COMO PRÁTICA

O autor Reis (2015), cita alguns projetos legais de política de segurança pública, mesmo de forma sublime alinhados a GC, que estão relacionados à oferta de educação nas prisões que foram divulgados pelos órgãos oficiais. Dentre esses projetos, destaca-se o Decreto nº 7626/11, que instituiu o Plano Estratégico de Educação no âmbito do Sistema Prisional, que amplia as matrículas e qualifica a educação nas prisões.

Para efetivar as ações propostas, esse Decreto prevê e incentiva, também, a elaboração de Planos Estaduais de Educação para o Sistema Prisional. Baseado nessas múltiplas possibilidades que a EaD oferece, alguns projetos surgiram para realizar essa oferta de cursos para o sistema prisional. Entre eles, o Projeto e-Sipris (Educação à distância para o Sistema Prisional). De acordo com o autor:

O referido projeto objetiva oferecer cursos técnicos para os sentenciados das Unidades Prisionais, inicialmente, do município de Cascavel/PR – Penitenciária Industrial de Cascavel (PIC), Penitenciária Estadual de Cascavel

(PEC) e Penitenciária Federal de Segurança Máxima de Catanduvas (PFCAT), com a intenção de preparar os sentenciados para exercerem uma profissão após o pagamento de suas penas e, assim, (re) integrarem-se na sociedade (LUDOVICO, 2014, p. 33).

Outro projeto surgiu na cidade de Maringá na Penitenciária Estadual de Maringá - PEM, através de uma parceria firmada com o CESUMAR (Centro Universitário de Maringá), de forma gratuita, disponibiliza sua estrutura administrativa e pedagógica dos cursos de EaD para ofertar os cursos de formação superior em nível de Tecnologia, Bacharelado e Licenciatura aos presos.

Conforme infere Pardo (2011) e organizadores, os presos de bom comportamento e que atendem a legislação para cursar o ensino superior realizam as aulas que são transmitidas via Internet, ao vivo, com total interação entre os alunos e professores. Aqui está bastante evidente que este projeto está bem alinhado à GC.

De acordo com Costa (2015), o estado do Paraná foi o primeiro no Brasil no fornecimento de cursos à distância em presídios, com a oferta aproximada de 446 cursos técnicos e 73 cursos ministrados através de parcerias com o SENAI, PRONATEC, SENAC e outras instituições. São ofertados cursos como Construção Civil, Legislação Trabalhista, Higiene de Alimentos, Noções Básicas de Informática e outras dezenas de cursos técnicos.

Ainda nesse mesmo contexto, Costa (2015) relata que quatro presos do regime fechado tinham sido autorizados a cursar o ensino superior dentro do presídio, e poderiam utilizar a tecnologia disponível para os estudos.

A administração do presídio disponibilizou uma sala onde os detentos assistirão às aulas através de revezamento: uma hora por dia para cada preso e a segurança do sistema será feita por um setor que bloqueia o acesso a sites que não estejam relacionados à faculdade. (COSTA, 2015, p. 14).

Seguindo esta linha de atuação, aqui também evidenciado o alinhamento com a GC deste projeto “Ressocialização dos privados de liberdade por meio do estudo via educação à distância”, coordenado

pelo professor Pablo Luiz Martins. Esse projeto teve início em agosto de 2017 e ocorreu inicialmente na unidade II da Penitenciária de Serro Azul, no estado de São Paulo, onde 5 reeducandos foram aprovados no curso de Administração Pública (PARDO ET.AL., 2011).

A regulamentação do atendimento educacional no Sistema Penitenciário decorre das Diretrizes Nacionais para a Oferta da Educação em Estabelecimentos Penais aprovadas pela Resolução nº 3/09, do Conselho Nacional de Política Criminal e Penitenciária (CNPCP), homologadas pelo Ministério da Educação pela Resolução nº 2/10, do Conselho Nacional de Educação MEC, 2013).

Uma normativa obriga que cada Estado tenha o seu Plano Estadual de Educação nas Prisões, do qual contemple um projeto político-pedagógico, que poderá estar alinhado a GC, cuja estrutura será analisada a partir dos dispositivos da Lei de Diretrizes e Bases da Educação (LDB – Lei nº 9.394/96) e da Lei de Execução Penal (LEP – Lei nº 7.210/84). A modalidade de ensino adotada nas escolas do sistema penitenciário, na maioria das unidades prisionais do Brasil, é a Educação de Jovens e Adultos, que atualmente utiliza-se muito da tecnologia da informação e de acordo com a LDB nº 9394/96, “destina-se àqueles que não tiveram acesso ou continuidade de estudos no ensino fundamental e médio na idade própria”. Portanto, a educação de jovens e adultos, abrange também a categoria das pessoas que se encontram encarceradas, o que justifica projetos de políticas públicas de segurança contemplados pela educação, como EaD voltados para esse público.

DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

Está claro que ao elaborar o presente capítulo, chega-se à conclusão de que a pergunta da pesquisa foi respondida, embora ainda se demande muitos estudos para uma consciência voltada na perspectiva das contribuições de projetos EaD alinhados a GC resultante de políticas públicas de segurança, para os reeducandos quanto a sua formação e profissionalização, para que surtam seus legítimos efeitos, e consequente reintegração desses indivíduos na sociedade, sendo essa a principal contribuição derivada deste capítulo.

Os projetos de EaD como política pública de segurança, indicam novas aspirações, valores e visões de mundo, quase sempre distorcidas, uma vez que carece de um sentido moral que a vida pregressa não conseguiu transmitir aos apenados. Além disso, distúrbios psicológicos que possuíam antes de vir para o cárcere podem ser amenizados com menor agravante, justamente por se ver inserido num novo contexto educacional, longe de hostilidades e desrespeito, e com possibilidades de um olhar com outros significados e mais conhecimento para sua vida.

Nesse contexto, muitos outros projetos educacionais alinhados a GC no sistema prisional podem contribuir como política pública de segurança, proporcionando aos reeducandos a participação em projetos de oficinas profissionalizantes, assim como a oferta do ensino formal que oportuniza a conclusão dos níveis de ensino fundamental e médio, enquanto cumpre sua sentença.

Neste ínterim, o dispositivo legal é claro, a solução para essa questão pode estar ligada diretamente à efetiva aplicabilidade da Lei de Execução Penal (LEP). As políticas sociais nela preconizadas fortalecem a eficácia dos projetos que também dependem do sistema prisional e primordialmente do aluno/reeducando com ações do sujeito sobre o objeto, frente a desafios cognitivos e situações problemáticas, considerando o reeducando como sujeito construtivo de sua própria aprendizagem, com a EAD em querer enfrentar o desafio, quanto à educação profissionalizante, que esses projetos voltados a segurança pública podem proporcionar.

Cabe salientar que os projetos de EaD direcionados ao reeducando que cumpre a pena no regime fechado, com maior tempo de prisão, poderá proporcionar melhor aproveitamento do seu tempo, tornando o tempo seu maior aliado, especialmente para formação nos cursos técnicos tão procurados no mercado de trabalho. Então, evitar o ócio e a falta de aprendizado seria mais uma das contribuições, bem como uma futura perspectiva ao reeducando em buscar no EaD, a sua formação e a sua profissionalização, na conquista de sua liberdade e autonomia.

Por fim, os aspectos históricos e legais personificam projetos de políticas públicas de segurança como o EaD, que com o apoio da GC e de parcerias em instituições de ensino como vem ocorrendo na prática,

ao longo dos anos, pela própria identidade e pelos resultados positivos até então alcançados, garantem sua existência atual. Sua classificação, pontos afins e tecnologias de aplicativos dos recursos áudios-visuais, em uso no meio escolar e outros fundamentos que justificam sua aplicabilidade, como modelo de ensino.

CONSIDERAÇÕES

A pesquisa contribuiu para semear os modelos de projetos já utilizados por outras prisões de outros Estados, assim cumpre seu papel de apresentar exemplos de políticas públicas de segurança já implementadas com sucesso através de projetos, voltados para a população carcerária, que podem recuperar o tempo perdido, para se restabelecer como cidadãos munidos de conhecimento, a fim de desenvolver uma profissão e consequente reinserção na sociedade.

Sob essa ótica conclui-se pelos estudos realizados que projetos educacionais EaD alinhados a GC no sistema prisional podem contribuir como política de segurança pública, embora sejam projetos pilotos que paulatinamente buscam melhores resultados.

O estudo proposto se limitou a pesquisar apenas de forma teórica projetos de políticas públicas de segurança em formato de projetos EaD implementados, devido a escassez de estudos acadêmicos atuais acerca do tema. Além disso, uma forma de coleta de dados poderia identificar o universo da pesquisa. Desta forma, uma sugestão de pesquisa futura seria a realização da mesma pesquisa de maneira empírica. Por meio de um projeto piloto, no âmbito do sistema prisional, verificar e implementar os projetos que poderiam agregar valor na ressocialização dos apenados, de maneira massiva para demonstrar a possibilidade de tornar os indivíduos privados de liberdade, em trabalhadores e seguidores das legislações vigentes e assim cumprirem seu papel democrático de cidadãos livres.

Por último, foi possível verificar que outros projetos para políticas públicas de segurança voltados ao EaD no sistema carcerário, poderiam ser implementados e contribuir sobremaneira, não apenas para estudos futuros, mas para a sociedade como um todo.

REFERÊNCIAS

- ANDRADE, M. M. **Introdução à Metodologia do trabalho científico.** 2^a ed. São Paulo: Atlas, 1997.
- ASSEMBLEIA GERAL DA ONU. “Declaração Universal dos Direitos Humanos”. 1948 (217 [III] A). Paris. Retirado de <https://is.gd/90BZBd>
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil:** 1988. 10^a ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1998.
- BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil.** 05 de outubro de 1988. Disponível em: <https://is.gd/2sKdX2> Acesso em: 02 ago. 2024.
- COSTA, M. S.; CARVALHO, G. B. V. **Educação à distância no sistema carcerário como mecanismo de ressocialização.** 2015. 20 f. TCC (Graduação) - Curso de Direito, Universidade Tiradentes, Aracaju, 2015.
- GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa.** São Paulo: Atlas, 1997.
- _____. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional.** Brasília: MEC/SEF, 1998.
- _____. **Lei de Execução Penal.** Lei nº 7.210, de 11 de julho de 1984.
- GRINSPUN, M. P. S. Z. (Org). **Educação tecnológica:** Desafios e perspectivas. São Paulo: Editora Cortez, 2009.
- GROBERIO, S. do C.; PEDRA, A. S. “Segurança Pública como responsabilidade de todos: análise à luz da teoria dos deveres fundamentais e das políticas públicas de segurança. **Revista Paradigma,** v.31, nr. 1, p.217-39. 2022. <https://is.gd/VZt3qG>.
- JULIÃO, E. F. **A ressocialização através do estudo e do trabalho no sistema penitenciário brasileiro.** (Tese de Doutorado) Programa de Pós-Graduação em Ciências Sociais do Instituto de Filosofia e Ciências Humanas (IFCH) da Universidade do Estado do Rio de Janeiro (UERJ). Rio de Janeiro. 2009.
- LUDOVICO, F. M. **Educação à distância para o sistema prisional: princípios e contradições.** 2014. 113 f. Dissertação (Mestrado em Linguagem e Sociedade) -Universidade Estadual do Oeste do Paraná, Cascavel, 2014.
- MINISTÉRIO DA EDUCAÇÃO. Secretaria de Educação Básica. **Diretoria de Currículos e Educação Integral.** Brasília: MEC, SEB, DICEI, 2013.
- MIRABETE, J. F. **Manual de Direito Penal.** Editora Atlas, 17^a edição, São Paulo, 2007.
- NERY, M.; JUNIOR, C. A. **Educação Virtual na Atualidade.** Petrópolis: Vozes, 2006.
- NETTO, J. M. R. O Direito À Educação Dos Reducandos No Sistema Prisional Brasileiro. **Revista de Sociologia Política** N°2/ Janeiro-Junho. 2006.
- NEVES, M. H. M. **A modalidade.** Campinas: Editora da UNICAMP/FAPESP, 1997.

NUNES, I. B. **Noções de educação à distância.** Revista educação à distância. Vols. 3, 4 e 5. Brasília: INED. Disponível em: <<https://is.gd/omBBxV>>. < maio/2023>

OLIVEIRA, O. M. **Prisão: um paradoxo social.** Florianópolis: Ed. da UFSC, 2^aed. Revista e ampliada, 2007.

ORGANIZAÇÃO DAS NAÇÕES UNIDAS. Declaração Universal dos Direitos do Homem. Adotada e aprovada em Assembleia Geral da ONU no dia 10 de dezembro de 1947.

PARDO, P.; JORGE, B. V.; PAVEZI, A. M. EaD como ferramenta transformadora de vidas: o caso da penitenciária estadual de Maringá. 2011. 10 f. TCC (Graduação) - Departamento Educacional, Centro Universitário de Maringá, Maringá, 2011. Disponível em: <<https://is.gd/5IVSj7>>. Acesso em: 29 ago. 2022.

PCN – Parâmetros curriculares nacionais – Língua Portuguesa. Secretaria de Educação Fundamental, Rio de Janeiro: MEC/DP&A, 2000.

REIS, L.S. **Educação à distância, tecnologia e legislação prisional.** TCC (especialização) - Tecnologias da Informação e Comunicação aplicadas à Segurança Pública e Direitos Humanos. Universidade Federal de Santa Catarina. Campus Araranguá. 2015.

THOMPSON, A. **A questão da penitenciária.** 2^a ed. Rio de Janeiro: Forense. 1980.

WEIDUSCHAT, Í. **Metodologia do trabalho acadêmico.** Indaiatuba: Ed. ASSELVI, 2006.

ZACHARIAS, V. L. C. **O uso do computador na escola,** 2005.

POLÍTICAS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES E A PLATAFORMIZAÇÃO NA EDUCAÇÃO BÁSICA: ESTUDOS SOBRE O GRUPO EDUCACIONAL POSITIVO

Suelen Mendes Gutierrez¹
Jani Alves da Silva Moreira²
Paula Gonçalves Felicio³

INTRODUÇÃO

Este capítulo objetiva analisar o processo da plataformização na Educação Básica, particularmente a atuação do Grupo educacional Positivo, a fim de compreender suas implicações para as políticas de formação de professores no Brasil. Devido ao contexto de pandemia, a partir de 2020, causada pelo Coronavírus (SARS-COV-2), a utilização de plataformas digital se expandiu de forma significativa no mundo, sobretudo no âmbito educacional. Antunes (2020b) afirma que a situação de miséria vivenciada atualmente não é causada pelo coronavírus, ainda que seja “amplificada exponencialmente” pela pandemia, fenômeno reafirmado por Freitas (2018).

As reformas educacionais ocorridas, nos anos de 2015 a 2018 acirraram de forma significativa a relação entre os setores público e privado em decorrência da reforma do Estado e do processo de influência da Teoria da Pós-Nova Gestão Pública (NGP), como exemplo a reestruturação curricular oriunda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o empresariado (Brasil, 2017c); a reforma trabalhista de e o projeto de reforma da previdência de 2017 (Lei nº 13.467); venda de vagas das creches públicas para o setor privado por meio de conveniamentos e vouchers, entre outras iniciativas (Souza, 2021; Moreira, 2018).

Desse modo, a pesquisa busca compreender o processo de transformação no mundo do trabalho na fase do capitalismo informacional-

¹ Graduação em Educação Física (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/3812736648757416>

² Pós-doutorado em Educação (UFPR). Doutorado em Educação (UEM). Professora Associada do Departamento de Teoria e Prática da Educação e do Programa de Pós-Graduação em Educação (UEM). Líder do Grupo de Estudos e Pesquisa em Políticas Educacionais, Gestão e Financiamento da Educação (GEPEFI/UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/8162047783765424>

³ Mestrado em Educação (UEM). CV: <http://lattes.cnpq.br/3817553997833678>

-digital-financeiro e suas consequências para as políticas de formação de professores; analisar o papel do Estado no que diz respeito ao contexto de ideologia neoliberal e das políticas de ajuste estrutural, no processo de plataformização educacional.

Souza (2021) ressalta que é nessa fase do capital informacional-digital-financeiro que intensificaram a ampliação e atuação das empresas de educação. Nesta perspectiva, intencionamos investigar a atuação do Grupo educacional Positivo e suas plataformas Aprende Brasil (destinadas para as escolas públicas) e Positivo On (destinadas para as escolas privadas), para compreender suas implicações para as políticas de formação de professores.

Em cada período de crise o capital necessita reinventar-se para continuar sua manutenção e justificar seus modelos de trabalho, e diante da crise de 2008 do neoliberalismo, redefiniram-se as configurações entre o público e o privado, ecoando nas políticas educacionais. A consequência disto é o repasse do Estado para o setor privado a efetivação de políticas sociais com característica gerenciais, que é o caso do Sistema de Ensino Aprende Brasil, conforme Lumertz (2021) reitera. Esta plataforma do Grupo Positivo é obtida pelo governo municipal por meio da compra de um Sistema Educacional.

Lumertz (2021) apresenta que o “o Grupo Positivo é uma holding brasileira que fica situada em Curitiba/PR, atua em todo o Brasil e [...] atualmente opera no ensino privado, vende soluções educacionais para a rede pública e atua na área de tecnologia e gráfico-editorial”. A plataforma educacional do Grupo Positivo possui atuação anterior ao contexto pandêmico, conforme apontado por Nicoleti (2009).

Em termos metodológicos, trata-se de uma pesquisa qualitativa, de cunho teórico bibliográfico e análise documental, amparada nos pressupostos do Materialismo Histórico-Dialético, o quais indicam que a Educação não se explica por si mesma ou isoladamente. Os fenômenos são explicados pela organização econômica e política da sociedade; a humanidade e suas ideias são resultados de sua existência material, isto é, “não é a consciência que determina a vida, mas a vida que determina a consciência” (Marx; Engels, 1993).

Em nosso entendimento, não é possível compreender as políticas de forma isolada da materialidade, da correlação dos motivos que as

compuseram e da dinâmica da sociedade capitalista, particularmente, em sua fase informacional-digital-financeira. Assim como o processo de plataformização educacional, as políticas para formação de professores, os documentos, os quais são oriundos de determinações históricas que devem ser compreendidas ao longo da pesquisa (Evangelista; Shiroma, 2019).

Diante do exposto, organizamos nossos escritos em três partes, sendo: primeiramente discutimos sobre as Políticas de formação de professores na Educação Básica, brasileira, no contexto do capitalismo informacional-digital. Em um segundo momento, apresentamos os pressupostos históricos e políticos da plataformização da Educação Básica. Por fim, analisamos a atuação do Grupo Educacional Positivo, a fim de compreender suas implicações para as políticas de formação de professores.

POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA NO CONTEXTO DO CAPITALISMO INFORMACIONAL-DIGITAL-FINANCEIRO

Compreendemos que as instituições escolares são importantes meios na formação social do sujeito, que pode tanto formar futuros trabalhadores que apenas detém o conhecimento para reproduzir uma função, quanto formar em favor da emancipação humana, que tem oportunidade de realizar uma análise crítica perante a sociedade, a política, e todo o sistema em que está inserido.

Na fase do capital informacional-digital por meio do neoliberalismo, da reestruturação produtiva e da financeirização, circunstâncias destrutivas ao mundo do trabalho são impostas. Antunes (2017) examina sobre novas formas de exploração de trabalho, onde atinge de forma global os espaços produtivos, corroborando para a precarização. É possível mencionar sobre a chegada do trabalho on-line, pois o contexto atual da sociedade, sugere que haja flexibilidade por parte dos trabalhadores, modo exigido pelo próprio modelo de capitalismo contemporâneo.

Faz parte do capitalismo, atender as mudanças de acordo com as demandas sociais de cada período, adequando de acordo com o que se pretende. (Luca, 2023). Diante da crise sanitária ocorrida em 2020, a necessidade de permanecer em isolamento facilitou o aumento das buscas por plataformas digitais. Antunes (2023, p.15) menciona sobre o

aumento expressivo de um “novo proletariado de serviços na era digital” e utiliza do termo “capitalismo de plataforma”, expressão trazida por Srnicek, referindo-se as empresas que detém de maneira crescente a infraestrutura da sociedade, além da informação.

As plataformas digitais também estão presentes na educação, em escolas e universidades, e sobre isto, Luca (2023) faz apontamentos sobre o direcionamento que tomam as novas formas pedagógicas da formação continuada de professores, que levam a uma reconfiguração do currículo dos cursos e do perfil docente perante as decorrências das plataformas em vigor. Observamos como de fato o setor privado se volta para atuar na educação pública com o discurso de que podem acontecer melhorias. Podemos observar perante este posicionamento que os professores passam a ser observados apenas por um viés de executores do que é posto pelas empresas, que atuam como investidoras na educação.

O Grupo Educacional Positivo, sua atuação e impactos para a formação de professores, no que se refere ao alcance da educação intercultural e inclusiva são análises que demonstram os impactos dos processos de privatização, o que pode resultar em uma escassez de recursos destinado as instituições públicas, gerando uma série de consequências no setor da Educação. O fato de o setor privado ter como um dos argumentos o comprometimento dos docentes entregarem resultados baseados em avaliações de desempenho, segundo Azevedo (2016) gera uma responsabilização dos profissionais docentes.

Este estímulo ao uso das tecnologias digitais aliado a ideia de que os profissionais docentes devem sempre melhorar sua eficácia por meio de formações continuadas, é motivado pela concepção de que o profissional deve ser inserido à tecnologias e a ciência, e Luca (2023) argumenta, juntamente a Antunes (2020a) o fato de existirem modificações no mundo do trabalho devido a integração TDCIs, sugerindo que o profissional não obtenha atualização suficiente, mesmo que procure por isso.

PLATAFORMIZAÇÃO DA EDUCAÇÃO BÁSICA: PRESSUPOSTOS HISTÓRICOS E POLÍTICOS

Cóssio (2018), cita que devido aos processos de reformas estruturais que o setor público tem passado, são alteradas de maneira significativa os projetos que orientam as condutas de gestão e a forma de funcionamento

das instituições. Secchi (2009) aponta dois modelos organizacionais e um paradigma relacional apresentados como possibilidades ao modelo de gestão burocrática no setor público, a administração pública gerencial (AGP) e o governo empreendedor (GE), como modelos organizacionais que integram orientações para a melhora da eficácia da gestão das organizações públicas. O modelo relacional consiste no movimento da governança pública (GP) que fornece uma abordagem distinta de vínculo entre o sistema governamental e a esfera que circunda o governo.

São modelos estes determinados de pós-burocráticos ou Nova Gestão Pública (NGP), que se tornam principais elementos a serem utilizados para a execução de concepções neoliberais, buscando reduzir as ações do Estado. Este formato de gestão celebra parcerias público-privadas (PPPs), na composição de políticas públicas, dentre as quais está inserida a educação. Em 1990 mudanças tiveram início sobre financiamento das políticas públicas e sociais, abarcando mais a iniciativa privada na gestão pública (Souza, 2021). A partir disto, o neoliberalismo, introduzido no Brasil na época dos governos Collor (1990-1992) e FHC (1995 a 1998 e 1999 a 2002) gerou uma dominação burguesa no Brasil, que trouxe uma iniciativa inclusiva midiática de demonstrar de que modo os serviços privados eram eficientes, inclusive em detrimento aos serviços estatais, conforme exposto por Souza (2021).

Diante deste cenário, ocorreu no governo FHC a reforma do aparelho de Estado de 1995, e a Lei nº 9.491, de 9 de setembro de 1997, que diz respeito ao Programa Nacional de desestatização. A NGP, nas instituições de ensino aspiraram por maiores resultados, fazendo uso de dados quantitativos, contratando serviços públicos com fornecedores privados. Na esfera educacional, ela se dá por meio da gestão de resultados, que podem ser gratificações e pagamentos baseado alcance de resultados (Souza, 2021).

Nesse sentido, analisar a NGP nos permite reconhecer as configurações que o Estado tomou até o momento e quais foram os aparelhamentos que levaram a isto. Robertson (2013) cita sobre os modos atuais de privatização e sua ligação com o neoliberalismo, além da elaboração de novos mercados e a flexibilidade do mercado de trabalho. Tal reforma no setor público foi uma abertura de portas para o lucro, bem como a terceirização da educação, onde os maiores beneficiados com as parcerias público-privadas foram as corporações globais de gestão, que possuem investimentos em diversos aspectos da educação.

Santos (2012) também reforça o eixo produtivista que estas parcerias entre o público e o privado geram, ressaltando sobre a necessidade alcançar metas como uma forma de demonstrar a qualidade do ensino, por meio de avaliações como o IDEB (Índice de Desenvolvimento da Educação Básica) e o ENEM (Exame Nacional do Ensino Médio). Um dos estímulos do setor público na busca de parcerias com o setor privado, seria por buscar cumprir os índices educacionais exigidos, se firmando em uma hipótese de que o setor privado atende com maior eficácia.

Esta organização de privatização da educação pública que acontece por meio da aquisição de sistemas de ensino dos grupos educacionais privados, pode ter uma perspectiva adiante de afetar somente professores e alunos da educação básica, concepção apontada por Souza (2021). Trata-se de um acontecimento gerado a partir das relações sociais, baseado na produção de capital.

A Educação Básica pública “[...] não está apartada desse cenário e resulta da disputa político-ideológica sobre os meios e os fins da educação. Sob o neoliberalismo, as reformas educacionais têm sido implementadas, não sem resistência, segundo as orientações de organizações mundiais” (Previtali; Fagiani, 2023, p. 289), tais como: Banco Mundial (BM), Fundo Monetário Internacional (FMI) e a Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE), as quais exigem uma educação sob a lógica do mercado.

A NGP na Educação Básica tem impactado o trabalho e a formação docente e resulta em uma significativa precarização.

GRUPO EDUCACIONAL POSITIVO: IMPLICAÇÕES PARA AS POLÍTICAS DE FORMAÇÃO DE PROFESSORES NA EDUCAÇÃO BÁSICA

A plataformização da educação é entendida nessa pesquisa como um fenômeno que diz respeito de atuação crescente das plataformas no campo educacional. Trata-se também de um mercado crescente, de “modelos de negócios e atividade de usuário em massa”, o que promove a criação de mudanças na cultura e modos subjetivos do comportamento humano por meio do uso acirrado dos dispositivos na vida social (Dijck;

Poell, 2017, p. 579). Esta pesquisa comprehende como esse fenômeno impacta a formação de professores, a prática educativa, no que se refere a atuação do Grupo Educacional Positivo.

Em 1972, o Grupo Educacional Positivo iniciou sua trajetória por meio da oferta de cursos pré-vestibulares. Ampliou sua atuação na educação por meio de colégios, educação superior, indústria de computadores e tecnologias educacionais. A partir de 2021, o Grupo já possuía escolas próprias em Curitiba, cursos pré-vestibulares, editoras - Aprende Brasil e Positivo, gráfica – Posigraf e a Positivo Tecnologia, mediante comercialização de equipamentos e serviços de informática para instituições públicas e privadas. Além dessas ações, o Grupo possui faz parte do terceiro setor, com o Instituto Positivo, criado em 2012 com o objetivo de gerir o investimento social da empresa (Souza, 2021). Outra atuação do Instituto Positivo se dá mediante os chamados Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs), que são mecanismos de cooperação do Grupo com o sistema municipal, para a melhoria das metas da educação.

O referido Grupo atua como uma plataforma de acesso aos estudantes das redes pública e privada, sendo a Aprende Brasil destinada para as escolas públicas e a Positivo On para as escolas privadas. No caso das instituições públicas, ocorre o repasse do Estado ao sistema privado, para que esta plataforma atenda as escolas. Após o contexto pandêmico, houve uma notória expansão dos acessos as plataformas digitais, o que foi compreensível se levarmos em consideração as circunstâncias críticas da época. Apesar de tal consideração, é necessário analisar de que modo as ações ocorridas neste período implicaram e implicam na formação docente.

Após Grupo Educacional Positivo, instituir sua jornada em 1972, com cursos pré-vestibulares (Lumertz, 2021; Souza, 2021), posteriormente, foi ampliado e aumentou sua visibilidade com serviços atuantes no campo de colégios, educação superior, indústria de computadores, e tecnologias educacionais. Em 1980, os professores do Grupo Positivo ministraram aulas para filhos de brasileiros que trabalhavam na obra da usina hidrelétrica de Guri, Venezuela. Já em 1991, o grupo possuía mais de 200 mil alunos em estabelecimentos de ensino conveniados pelo Brasil. Em 2000, aconteceu a construção de um campus universitário em Curitiba, e neste período, o grupo já possuía 17 faculdades que compunham o UnicenP (Centro Universitário Positivo). Em 2010, foi

lançada a série ouro e prata do dicionário Aurélio de Língua Portuguesa, pela editora Positivo, que prestou uma homenagem a seu autor, Aurélio Buarque de Holanda Ferreira (Souza, 2021).

O Grupo Positivo foi presidido por Orivisto Guimarães, senador pelo Paraná entre 2019-2022, tendo permanecido na presidência do grupo educacional entre 1972 a 2012. Souza (2021) e Lumertz (2021) expõem que em 2012 foi criado o Instituto Positivo, com a intenção de gerir o investimento social do grupo, destinados à área da educação, onde obteve destaque desde 2015 por atuar nos Arranjos de Desenvolvimento da Educação (ADEs). No âmbito de ensino público, a plataforma Aprende Brasil atua com distribuição de livros didáticos para a educação infantil, ensino fundamental e médio, como também, provê orientação e material para os professores, e fornece material destinado a assessoria pedagógica para docentes e equipes técnicas das secretarias de educação para orientar a inserção do sistema. Já no âmbito privado, a autora supracitada nos apresenta que grupo age por meio de formação continuada aos docentes e equipes técnicas e ferramenta de gestão das informações educacionais.

Diante desta exposição de como o Grupo Positivo atua na educação pública, podemos observar um dos meios de como o privado atua no público, nas palavras de Domingues (2017, p. 86): “É nessa perspectiva que o Estado — se retira aparentemente de algumas demandas populares e passa essas atribuições para o setor privado ou para a sociedade civil. A educação é uma dessas demandas que sofre os efeitos da crise do capital”. A autora salienta que desta maneira a educação passa a ser vista não como exclusividade do Estado, circunstância que permite que as empresas privadas possam ofertá-la, com um viés de mercadoria. Esta parceria público-privado, abre portas para que empresários atuem no setor educacional, inclusive na formação de professores.

Reginato (2022) cita que o fortalecimento da concepção neoliberal é o combustível para que haja esta expansão das parcerias público-privadas, onde uma responsabilidade que seria do Estado passa a ser compartilhada a empresas, corroborando a ideia da educação tida em uma lógica de mercado, obtendo também um pensamento de que o Estado não é capaz de arcar com as responsabilidades, desta forma sendo necessário a contribuição da iniciativa privada para uma melhoria.

Este acontecimento ajuda a construir uma perspectiva de que a escola pública é insuficiente, necessitando da intervenção da iniciativa privada para elevar sua qualidade, em vista da busca por estas empresas privadas para contribuir no alcance de metas nacionais e internacionais visando melhorias na educação (Reginato, 2022). Assim, a oferta de apostilamento de sistemas privados destinado a educação pública, como é o caso da Aprende Brasil, traria uma maior qualidade no ensino. Entretanto, é válido nos questionarmos quais seriam as razões em que a mesma plataforma apresenta materiais diferentes para as escolas públicas e para as privadas.

A formação de professores que ocorre por meio de sistemas privados contratados para atuar no sistema público coloca o professor em uma posição limitada de sua autonomia, e o deixa na condição de executor do que foi pensado pela empresa contratada, conforme apontado por Domingues (2017). Nesta direção, a educação escolar se configura em um espaço onde o empresariado atua, validando-se no discurso da educação como formação de força de trabalho com qualificação.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A relevância do estudo se constitui a partir da análise dos contextos de atuação das empresas de educação, e a posição em que o docente se insere diante das transformações. Tais mudanças interferem nos modelos de trabalho docente, como as jornadas de trabalho e formações docentes. O período da pandemia da Covid-19 amplificou adversidades, o que permitiu uma análise a estas demandas da classe.

A vendas dos serviços do Grupo Positivo, objeto da nossa análise, para o setor público gerou implicações políticas e econômicas, pois a privatização permite que haja um maior controle político do aparato escolar, que coloca a escola em uma perspectiva de empresa. É possível mencionar como encadeamentos deste processo, as reformas educacionais, ocorridas nos anos de 2015 a 2020 em decurso da reforma do Estado e da Pós-Nova Gestão Pública, como exemplo a reestruturação curricular oriunda da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e o empresariado; a reforma trabalhista e o projeto de reforma da previdência; venda de vagas em creches públicas para o setor privado por meio de conveniimentos e vouchers, entre outras iniciativas. Além disso, foi

também observado nesta pesquisa que o caminho para a atuação do setor privado na iniciativa pública se fortaleceu, e o Grupo Educacional Positivo teve e tem inserção nas escolas públicas, em um percurso histórico.

A expansão dos processos de transformação no mundo do trabalho na fase do capitalismo informacional-digital-financeiro e suas consequências para as políticas de formação de professores aliado ao amplo processo de reestruturação do capital desencadeado em escala global, corrobora no reforço da plataformização do trabalho e com isso, o aumento significativo dos níveis de precarização da classe trabalhadora.

Analisamos que as formas de atuação do setor privado no setor público, no âmbito da educação fortifica a ação do empresariado, e abre portas para que o mercado obtenha lucro com esta esfera. Destaca-se então, o modo em que a educação é tratada como mercadoria dentro do neoliberalismo, e a venda dos sistemas apostilados, exercem uma função capaz de estimular este mercado. Além disto, os profissionais da educação e alunos são colocados dentro de um local onde se valoriza a produtividade e não a qualidade do ensino e aprendizado, quando há a ênfase no alcance de metas a serem cumpridas para que se atinjam índices de aprendizados demonstrado por meio de provas aplicadas com divulgações de resultados como marcadores de índices alcançados colocando a educação em um âmbito quantitativo. O Grupo Positivo é parte destes sistemas apostilados que fazem parte deste sistema, oferecendo seus materiais como de formação e avaliação como possíveis soluções para a formação docente e discente.

REFERÊNCIAS

- ANTUNES, R. **Da educação utilitária fordista à da multifuncionalidade liofilizada.** 38^a Reunião Nacional da ANPEd – 01 a 05 de outubro de 2017 – UFMA – São Luís/MA, 2017.
- ANTUNES, R. **O privilégio da servidão:** o novo proletariado de serviços na era digital. 2. ed. São Paulo: Boitempo, 2020b.
- ANTUNES, R. O vilipêndio do coronavírus e o imperativo de reinventar o mundo. In: TOSTES, A.; MELO FILHO, H. **Quarentena:** reflexões sobre a pandemia e depois. Ilustrações de Carlos Giambarresi. 1. ed. Bauru: Canal 6, 2020a. p. 181-188.
- ANTUNES, R. Trabalho e (des)valor no capitalismo de plataforma: três teses sobre a nova era de desantrópomorfização do trabalho. In: ANTUNES, R. (Org) **Icebergs à deriva:** o trabalho nas plataformas digitais. São Paulo: Boitempo, 2023.

AZEVEDO, M. L. N. de. Educação e benchmarking: meta-regulação e coordenação de políticas baseadas em indicadores e nas chamadas ‘boas-práticas’. In: SEMINÁRIO NACIONAL DA REDE UNIVERSITAS/BR, 24., 2016, Maringá. **Anais** [...]. Maringá: [s. n.], 2016.

BRASIL. Emenda Constitucional nº 19, de 4 de junho de 1998. Modifica o regime e dispõe sobre princípios e normas da Administração Pública, servidores e agentes políticos, controle de despesas e finanças públicas e custeio de atividades a cargo do Distrito Federal e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 jun. 1998.

BRASIL. Lei nº 9.790, de 23 de março de 1999. Dispõe sobre a qualificação de pessoas jurídicas de direito privado, sem fins lucrativos, como Organizações da Sociedade Civil de Interesse Público, institui e disciplina o Termo Parceria, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 24 mar. 1999.

BRASIL. Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004. Institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 31 dez. 2004.

BRASIL. Lei nº 12.766, de 27 de dezembro de 2012. Altera as Leis nºs 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada no âmbito da administração pública, para dispor sobre o aporte de recursos em favor do parceiro privado, 10.637, de 30 de dezembro de 2002, 10.833, de 29 de dezembro de 2003, 12.058, de 13 de outubro de 2009, 9.430, de 27 de dezembro de 1996, 10.420, de 10 de abril de 2002, 10.925, de 23 de julho de 2004, 10.602, de 12 de dezembro de 2002, e 9.718, de 27 de novembro de 1998, e a Medida Provisória nº 2.158-35, de 24 de agosto de 2001, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 28 dez. 2012.

BRASIL. Lei nº 13.529, de 4 de dezembro de 2017. Dispõe sobre a participação da União em fundo de apoio à estruturação e ao desenvolvimento de projetos de concessões e parcerias público-privadas; altera a Lei nº 11.079, de 30 de dezembro de 2004, que institui normas gerais para licitação e contratação de parceria público-privada na administração pública, a Lei nº 11.578, de 26 de novembro de 2007, que dispõe sobre a transferência obrigatória de recursos financeiros para a execução pelos Estados, Distrito Federal e Municípios de ações do Programa de Aceleração do Crescimento (PAC), e a Lei nº 12.712, de 30 de agosto de 2012, que autoriza o Poder Executivo a criar a Agência Brasileira Gestora de Fundos Garantidores e Garantias S.A. (ABGF). **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 5 dez. 2017.

CÓSSIO, M. de F. A nova gestão pública: alguns impactos nas políticas educacionais e na formação de professores. **Revista Quadrimestral**, v. 41, n. 1, p. 66-73, jan-abr 2018.

DIJCK, J. V.; POELL, T. Social media platforms and education. In: BURGESS, J.; MARWICK, A.; POELL, T. (ed.). **The SAGE Handbook of Social Media**. London: SAGE, p. 579-591, 2017.

DOMINGUES, A. **A inserção do grupo positivo de ensino no sistema educacional público**: a educação sob o controle do empresariado. 2017. 253 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Federal de Santa Catarina, Santa Catarina, 2017.

EVANGELISTA, O.; SHIROMA, E. O. Subsídios teórico-metodológicos para o trabalho com documentos de política educacional: contribuições do marxismo. In: CÉA, G.;

- RUMMERT, S. M.; GONÇALVES, L. (Orgs.). **Trabalho e educação: interlocuções marxistas**. Rio Grande: Editora da FURG, 2019. p. 83-120.
- FREITAS, L. C. **A reforma empresarial da educação: nova direita, velhas ideias**. São Paulo: Expressão Popular, 2018.
- LUCA, C. M. O. **Políticas para a formação continuada de professores da educação básica: atuação da plataforma “nova escola”**. Dissertação. Universidade Estadual de Maringá, 2023.
- LUMERTZ, J. S. **O Sistema de Ensino Aprende Brasil e o processo de privatização em educação**. J. Pol. Educ-s vol.15, Curitiba, 1 de dez de 2021.
- MARX, K.; ENGELS, F. **A ideologia alemã**: (I-Feuerbach). São Paulo: Hucitec, 1993.
- MOREIRA, J. A. S. Reformas educacionais e políticas curriculares para a educação básica: prenúncios e evidências para uma resistência ativa. **Germinal: Marxismo e Educação em Debate**, Salvador, v. 10, n. 2, p. 199-213, ago. 2018.
- NICOLETI, J. N. **Ensino Apostilado na Escola Pública**: tendência crescente nos municípios da região de são josé do rio preto – Araraquara, 2009.
- POELL, T.; NIEBORG, D.; DIJCK, J. V. Plataformização. **Revista Fronteiras**, v. 22, n. 1, p. 2-10, 2020.
- PREVITALI, F. S.; FAGIANI, C. C. A educação básica sob a tecnologia digital e a subjunção do trabalho docente: diálogos entre Brasil e Portugal. In: ANTUNES, R. (Org) **Icebergs à deriva: o trabalho nas plataformas digitais**. São Paulo: Boitempo, 2023.
- REGINATO, V. I. P. O sistema de ensino aprende Brasil: a experiência da reforma empresarial da educação em São José do Ouro em 202. 08-37. **Revista Semina, Passo Fundo**, vol. 21, n. 3, p. 9-33, set/dez 2022.
- ROBERTSON, S. **As implicações em justiça social da privatização nos modelos de governança da educação**: um relato relacional. **Educação e Sociedade**, v. 34, n. 34, jul.-set. 2013.
- SANTOS, K. A dos. **Parcerias público-privadas no ensino fundamental e na educação infantil**: implicações na gestão da escola pública e no trabalho docente. Dissertação – Universidade Federal de Minas, 2012.
- SECCHI, L. **Modelos organizacionais e reformas da administração pública**. In: Rev. Adm. Púb, Rio de Janeiro, v. 43, n. 2, mar./abr. 2009.
- SOUZA, T. G. de. **Privatização na Educação Básica do Paraná**: análise sobre a atuação de empresas educacionais e sistemas privados de ensino. 662 f. Tese (Doutorado em Educação) – Universidade Estadual de Maringá, Maringá, 2021.
- SOUZA, C. de F. de. **A educação durante a pandemia do Covid-19 (2020)**: uma análise da indústria cultural digital Nova Escola. 2021. Dissertação (Mestrado em Educação) – Universidade São Francisco, Itatiba, 2021.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL NO ÂMBITO DA EDUCAÇÃO PÚBLICA MUNICIPAL BRASILEIRA – 2014 A 2022

Raquel de Moraes Azevedo¹

Terezinha Fátima Andrade Monteiro dos Santos²

INTRODUÇÃO

A Autoavaliação Institucional é aqui investigada com o objetivo de identificar e analisar as produções sobre a temática no âmbito de escolas públicas municipais brasileiras disponíveis na literatura, considerando o período de 2014 a 2022.

A autoavaliação institucional escolar – feita em cada instituição por seu coletivo - é uma dentre as diversas modalidades que integram a categoria Avaliação Educacional - composta por diferentes níveis, tais como: a avaliação dos alunos ou da aprendizagem – realizada pelo professor - dos sistemas ou subsistemas educativos – realizada pelos entes federados (AFONSO, 2014; FREITAS et al, 2014), investigando desde a qualidade da política educacional mais ampla até a qualidade da gestão escolar e da prática pedagógica.

Dada à natureza crítica e finalidades inerentes a autoavaliação, que, em linhas gerais, “é condição fundamental para o desenvolvimento institucional escolar e melhoria da qualidade do seu trabalho” (LÜCK, 2012, p. 24), “tendo em vista [...] garantir o cumprimento da finalidade última de sua ação, que é a formação satisfatória de todos os seus estudantes” (LUCKESI, 2018, p. 194), ancora-se na concepção de qualidade social entendida como “aquela que [...] transforma todos os espaços físicos em lugar de aprendizagens significativas e de vivências efetivamente democráticas” (SILVA, 2009, p. 225).

Desenvolvendo seus estudos sobre as dimensões e competências da gestão escolar, (LÜCK, 2009, p. 69) considera que “escola democrática

¹Doutoranda em Educação (UFPA). CV: <https://lattes.cnpq.br/9237440250779120>

²Doutora em Educação (UNIMEP). Professora (UFPA). CV: <http://lattes.cnpq.br/9502681594591950>

é aquela em que os seus participantes estão coletivamente organizados e compromissados com a promoção de educação de qualidade para todos”. Nesse sentido, a Autoavaliação Institucional se apresenta como um dos meios que podem contribuir para o avanço rumo a democratização da gestão. Contudo, a mesma ainda ocupa um espaço tímido se comparada ao processo de institucionalização da Avaliação em Larga Escala ou Externa, resguardadas as especificidades de cada uma.

Assim, tendo em vista conhecer de forma mais sistemática como a Autoavaliação tem se apresentado no contexto das redes municipais de educação no Brasil, mais especificamente na Biblioteca Eletrônica Científica Online (SciELO)³, no Portal de Periódicos da CAPES⁴ e no Catálogo de Teses e Dissertações da CAPES⁵, a pesquisa ora empreendida adota a perspectiva metodológica da revisão de literatura integrativa que é definida como “[...] um método que tem como finalidade sintetizar resultados obtidos em pesquisas sobre um tema ou questão, de maneira sistemática, ordenada e abrangente” (ERCOLE, MELO; ALCOFORADO, 2014, p. 9), a partir de suas seis etapas.

Considerando a primeira etapa, “**a identificação do tema e seleção da hipótese ou questão de pesquisa**”, o marco inicial da pesquisa decorre do fato de o Plano Nacional de Educação (2014-2024) ter estabelecido a política de autoavaliação no âmbito da educação básica, cabendo aos entes federados implementá-la por meio de seus planos municipais e estaduais de educação no decênio. Diante desse marco regulatório, faz-se relevante investigar qual o panorama das pesquisas sobre autoavaliação institucional em sua relação com a democratização da gestão e com a qualidade da educação municipal brasileira no período de 2014 a 2022?

No que diz respeito à segunda etapa “**estabelecimento de critérios para inclusão e exclusão de estudos/amostragem ou busca na literatura**” foram considerados os seguintes critérios de inclusão: 1) somente artigos, teses e dissertações disponíveis em formato digital na

³Na base SciELO foi localizado e pré-selecionado apenas 01 artigo considerando o intervalo 2014 - 2022.

⁴No Portal de Periódicos da CAPES foram localizados 14 artigos após os filtros, sendo pré-selecionados 06 artigos sobre o tema, mas 02 foram excluídos por não serem estudos primários e 01 pelo fato de a pesquisa não ser na esfera municipal, permanecendo 03 artigos para análise.

⁵No Banco de Teses e Dissertações da CAPES foram localizados 16 resultados, mas 05 foram excluídos por serem de rede estadual e 02 por não serem sobre o tema, restando 09 pré-selecionados.

íntegra e em língua portuguesa; 2) publicações com recorte temporal entre 2014 e 2022; 3) somente trabalhos sobre a temática na educação municipal pública brasileira – educação infantil e ensino fundamental; 4) o principal descritor (autoavaliação institucional ou equivalentes na literatura tais como autoavaliação da escola, avaliação institucional participativa) deverá constar no título e/ou nas palavras-chave. Outros descritores complementares foram Educação municipal, educação infantil, ensino fundamental, qualidade educacional, qualidade social.

Quanto aos critérios de exclusão, serão desconsiderados:

1) Artigos, dissertações e teses sobre a temática na rede privada ou no ensino médio e superior; 2) Artigos que se repetirem entre as bases serão pontuados apenas em uma, dando prioridade àquela que primeiro fez a publicação. Em caso de impossibilidade de localizar a data da publicação todos serão excluídos.

A terceira etapa refere-se à “**definição das informações a serem extraídas dos estudos selecionados/ categorização dos estudos**”, o que exigiu a construção de um quadro conforme modelo a seguir:

Quadro 1 - Quadro-Síntese Revisão de Literatura

Base de Dados	Autor/ Ano	Tipo de trabalho			Título	Lócus da pesquisa	Palavras-chave	Questão de pesquisa	Objetivos	Metodologia	Resultados
		Artigo	Dissertação	Tese							

Fonte: Elaborado pelas autoras (2024)

A partir do preenchimento do referido quadro e análise dos dados foi possível cumprir a quarta etapa que se refere à “**avaliação dos estudos incluídos**” e a quinta que trata da “**interpretação dos resultados**”. Mediante tais processos procedeu-se à organização dos estudos, em quatro categorias a saber: Limites/desafios e potencialidades da Avaliação Institucional Participativa - AIP; Autoavaliação institucional e qualidade social da educação municipal; Autoavaliação institucional e gestão democrática; Relações e contradições entre autoavaliação institucional e avaliação institucional em larga escala.

A sexta e última etapa consiste na “**apresentação da revisão/síntese do conhecimento**” e será composta incialmente por uma breve contextualização da pesquisa, seguida da exploração das categorias supracitadas.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM REDES MUNICIPAIS: CONTEXTUALIZANDO A PESQUISA

Mediante a aplicação das estratégias de busca nas bases mencionadas anteriormente, 13 publicações foram selecionadas/analisadas, sendo 04 artigos, 04 teses e 05 dissertações, portanto há um equilíbrio entre os tipos de trabalho. Quanto à distribuição segundo ano de publicação, 2019 teve o maior número de publicações, 03, enquanto os anos de 2014, 2016, 2017, 2018 e 2021 tiveram apenas 01 trabalho cada. Os anos de 2015 e 2020 não tiveram nenhuma publicação que tenha se enquadrado nos critérios de busca.

Considerando que um dos critérios de inclusão adotados é que as pesquisas ocorressem em esfera municipal, o *lócus* de pesquisa foi um fator importante para selecionar as produções.

Tabela 1 – Produção por *Lócus* de Pesquisa

AUTOR/ANO	LÓCUS DE PESQUISA
TUSCHI, (2014)	Rede Municipal de Educação de Campinas – SP
PENTEADO, (2016)	Rede Municipal de Educação de Campinas – SP
SILVA,(2017)	Rede Municipal de Educação de Campinas – SP
SORDI,(2018)	Rede Municipal de Educação de Campinas – SP
FERRAROTTO, (2018);	Rede Municipal de Educação de Campinas – SP
GONÇALVES,(2019)	Rede Municipal de Educação de Campinas – SP
CHRISTIANINI,(2019)	Rede Municipal de Educação de Campinas – SP
CRUZ, (2019)	Rede Municipal de Educação de Campinas – SP
TOMAZ, (2019)	Rede Municipal de Educação de Campinas – SP
SILVA, (2021)	Rede Municipal de Educação de São Paulo – SP
ALVARENGA e VIANNA, (2021)	Rede Municipal de Educação de São Paulo – SP
SILVA,(2022)	Rede Municipal de Educação de São Paulo – SP

Fonte: Elaborada pelas autoras a partir dos dados da pesquisa (2024)

Assim, dentre as 13 produções analisadas, com exceção de 01 estudo que não tem um *lócus* de pesquisa definido por se tratar de uma pesquisa bibliográfica e documental (FLORES, PIMENTA e SOUSA, 2022), todos se referem ao Estado de São Paulo⁶, assim distribuídos: 09 pesquisas foram desenvolvidas no âmbito da Rede Municipal de Educação de Campinas – SP, sendo 03 com foco na educação infantil (TUSCHI, 2014; GONÇALVES, 2019; e CHRISTIANINI, 2019), 04 no contexto do ensino fundamental (SORDI, 2018; FERRAROTTO, 2018; CRUZ, 2019; e TOMAZ, 2019) e as outras 02 não especificam a etapa de ensino, apenas a esfera municipal, o que provavelmente decorre do fato de as pesquisas serem direcionadas aos gestores (SILVA, 2017) e aos supervisores, coordenadores pedagógicos e representantes regionais (PENTEADO, 2016), respectivamente, enquanto 03 tiveram como *lócus* a Rede Municipal de Educação de São Paulo – SP (SILVA, 2021; ALVARENGA e VIANNA, 2021; e SILVA, 2022), todos com foco na educação infantil, sendo (SILVA, 2021 e SILVA, 2022), tese e artigo fruto da mesma pesquisa.

De certa forma é justificável o número de pesquisas sobre a Avaliação Institucional Participativa (AIP) de Campinas, no qual 09 das 13 pesquisas se referem, pois se trata de uma experiência que já se encaminha para duas décadas, portanto, uma política consolidada, que, a partir de 2006, assumiu a elaboração de um Plano de Avaliação Institucional na Rede Municipal “[...]cujos princípios básicos são a qualidade negociada entre as escolas e o poder público e a participação solidária entre todos os segmentos envolvidos com a unidade escolar. [...]” (GODOY, 2014, p. 46).

No que se refere propriamente ao município de São Paulo – SP, também se destaca no processo de implementação de uma política de Avaliação Institucional escolar, notadamente na Educação Infantil,

⁶Contudo, no Monitoramento do uso dos Indicadores de Educação Infantil quanto ao conhecimento do material, seu recebimento e o tipo de uso, por meio de Consulta aberta e fechada, dentre os 1.044 (44,4%) dos dirigentes que declararam realizar alguma utilização dos Indicadores, 671 (64,3%) informaram utilizar para “autoavaliação dos estabelecimentos educacionais” p. 50. E dentre os 4.425 respondentes de estabelecimentos educacionais (Diretor de Estabelecimento Educacional; Professor de Estabelecimento Educacional; Coordenador Pedagógico de Estabelecimento Educacional) que declararam utilizar os Indicadores, 3.133 (70,8%) informaram realizar “autoavaliação dos estabelecimentos”p. 45 Disponível em: www.gov.br

cujo início se deu em 2013 e culminou em 2016 com a elaboração dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana. (SME / COPED, 2020).

Em relação à abordagem de pesquisa, das 13 pesquisas 08 se definem como qualitativas, (FESTA, PINAZZA, 2023; TUSCHI, 2014; PENTEADO, 2016; SILVA, 2017; GONÇALVES, 2019; TOMAZ, 2019;) sendo 02 delas por meio de etnografia (SILVA, 2021 e SILVA, 2022); Enquanto 02 se definem qualitativas sem desprezar dados quantitativos (CRUZ, 2019; CHRISTIANINI, 2019), 03, apesar de não explicitarem o tipo de abordagem, outros elementos metodológicos indicam que também são qualitativas (SORDI, 2018; FERRAROTTO, 2018; FLORES, PIMENTA, SOUSA, 2022). A predominância da abordagem qualitativa é compatível com objeto de estudo, seja pela multidimensionalidade da avaliação (Sordi, 2018) e do próprio fenômeno educativo que não é apreendido em sua totalidade por perspectivas metodológicas que se limitem à mensuração.

LIMITES/DESAFIOS E POTENCIALIDADES DA AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL PARTICIPATIVA – AIP

Em relação à categoria de análise **Limites/desafios e potencialidades da Avaliação Institucional Participativa – AIP** SILVA, (2022), em pesquisa realizada no ano de 2018 em um Centro de Educação Infantil da cidade de São Paulo, que, por questões de anonimato foi denominado CEI Paulo Freire, busca problematizar como a Avaliação Institucional Participativa (AIP) vem sendo aplicada nas unidades educacionais e quais os percursos, desafios e potenciais que permeiam o desenvolvimento dessa modalidade de avaliação na Educação Infantil.

Considerando as etapas de implementação e organização da referida unidade para o desenvolvimento dos Indicadores de Qualidade da Educação Infantil Paulistana - IQEIP dentre os desafios identificados, destaca-se que:

A participação dos diferentes segmentos, apesar de fortalecida, apresenta algumas nuances a serem evidenciadas nesse contexto [...], os profissionais de apoio à educação,

junto aos profissionais da limpeza e alimentação, foram convocados a participar da autoavaliação. Contudo, apenas os profissionais de apoio tiveram a oportunidade de discutir mais profundamente o documento, enquanto a equipe de limpeza e alimentação não foram incluídas, o que indica as dificuldades e desafios da participação dessas profissionais, havendo uma dimensão da terceirização do serviço público que vem se intensificando nos últimos anos e que precisa ser analisada de modo mais amplo (SILVA, 2022, p. 14).

Tomaz (2019, p. 8), com o objetivo de analisar a participação de estudantes em contextos de aula, em escolas públicas de ensino fundamental envolvidas em processos de Avaliação Institucional Participativa, AIP, buscando identificar relações entre essa participação e as práticas educativas docentes, nos diz que

[...] Foram também evidenciadas contradições existentes entre percepções de participação e práticas educativas docentes quando ideias sobre participação discente ativa nos processos decisórios convivem com outras, nas quais participar se limita a executar o que foi proposto pelo docente.

Visando compreender os movimentos de construção de uma Avaliação Institucional Participativa - AIP, em uma unidade de educação infantil da Rede Municipal de Campinas, entre os anos de 2016 e 2017 a partir das diferentes vozes que se manifestam, com ênfase nas vozes das crianças presentes nesse processo, GONÇALVES (2019) evidencia que o presente estudo revela as contradições e fragilidades presentes no processo como descontinuidades do projeto e rotatividade das equipes escolares.

A descontinuidade das políticas públicas, seja em nível municipal, estadual ou federal, representa não apenas um desperdício de recursos financeiros, mas normalmente representa um retrocesso ou interrupção na garantia de direitos, além de ser expressão da falta de controle social por parte da população beneficiária.

Quanto à rotatividade das equipes escolares, problema comum nas escolas brasileiras, vai além de um problema de planejamento na distribuição dos recursos humanos, decorre da precarização na contra-

tacão, via de regra temporárias ou terceirizadas, processo que vem se acentuando a partir da reforma administrativa gerencial, cujos prejuízos são imensuráveis.

Em relação às potencialidades da AIP, esta não é negada em nenhuma pesquisa que a aborda, mas aparece de forma mais evidente em Sordi (2018, p. 11), que defende “assumir a AIP como categoria mobilizadora da escola”. Em Silva, (2022, p. 1) ao nos dizer que “O percurso reflexivo trilhado neste estudo permite-nos afirmar o papel fundamental da AIP para a qualidade da educação infantil[...]”. Tuschi (2014, p. 268) para quem “A AIP é um fecundo caminho na busca de qualidade negociada e construída coletivamente para a Educação Infantil”. Silva (2017, p. 138) destaca que “A Avaliação Institucional Participativa, [...] constitui ferramenta de planejamento e de contrarregulação”. Para Ferrarotto (2018, p. 69) “[...] a AIP constitui-se em uma alternativa contrarregulatória às políticas de responsabilização vertical[...]”.

Nessa esteira de reconhecimento e defesa da AIP, como ferramenta para a construção da qualidade negociada ou da qualidade social, processos que fomentam a gestão democrática pela via da participação engajada dos diversos sujeitos escolares a Avaliação Institucional escolar tem ganhado expressão no âmbito das políticas públicas educacionais.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E QUALIDADE SOCIAL DA EDUCAÇÃO MUNICIPAL

Quanto à categoria **Autoavaliação institucional e qualidade social da educação municipal**, as pesquisas referenciam a qualidade social ou a qualidade negociada, conceitos que, apesar de suas peculiaridades, se ancoram na perspectiva crítica voltados para a emancipação humana. Assim, destacamos Sordi (2018, p. 10) para quem “a qualificação da escola não pode prescindir da AIP como instância mobilizadora dos atores para que juntos e organizados, construam a qualidade social”.

E Silva (2017, p. 168) no que concerne aos efeitos da AIP para a gestão da qualidade negociada na escola evidenciou-se que a solução não é somente técnica, pois a gestão democrática é um jeito de produzir a qualidade na escola, referenciada pelo diálogo, discussão e persuasão ensejando uma nova forma de atuar e avaliar.

A qualidade não é um dado de fato, não é um valor absoluto, não é adequação a um padrão ou a normas estabelecidas a priori e do alto. Qualidade é transação, isto é, debate entre indivíduos e grupos que têm um interesse em relação à rede educativa, que têm responsabilidade para com ela, com a qual estão envolvidos de algum modo e que trabalham para explicitar e definir, de modo consensual, valores, objetivos, prioridades, idéias sobre como é a rede (...) e sobre como deveria ou poderia ser. (Bondioli, 2004, p. 14)

A natureza da participação é fundamental para a qualidade pretendida, pois se a noção de qualidade se ancora em ideias preconcebidas e abstratas, descolada das condições estruturais e objetivas dos sujeitos escolares ou se mantém filiação com o engessamento técnico do fazer burocrático esta não servirá para ajudar a construir uma educação de cunho emancipatório, uma vez que para isso é necessário que os sujeitos interajam por meio de um processo dialógico, plural, forjado nas relações entre aqueles que anseiam, exigem e se comprometem com a construção de uma educação cuja qualidade incida sobre a realidade individual e coletiva, transformando-a em função do bem comum.

AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E GESTÃO DEMOCRÁTICA

Em se tratando da categoria **Autoavaliação institucional e gestão democrática** nenhum estudo explorou de forma direta, isto é, no título, objetivos, ou questão de pesquisa a Autoavaliação Institucional como indutora da democratização da gestão, mas a relação é contemplada em alguns estudos tais como Silva, (2017, p. 7) onde “Percebeu-se a indissociabilidade entre a gestão democrática e a avaliação institucional participativa, [...]” e Silva (2022, p. 12) no qual “[...]

ampliou, por meio da AIP, o debate sobre a qualidade da educação infantil, [...] oportunizando um percurso de movimentos e práticas coletivas de gestão democrática”.

Tal qual a relação intrínseca entre Avaliação Institucional Participativa e qualidade, a relação entre essa e a gestão democrática escolar também é inerente, pois a AIP se assenta necessariamente na participação do conjunto dos sujeitos escolares, numa perspectiva horizontal, onde a qualidade pretendida pelo coletivo é construída por meio de negociação mediada pelo diálogo plural, um exercício concreto de construção da experiência democrática.

RELAÇÕES E CONTRADIÇÕES ENTRE AUTOAVALIAÇÃO INSTITUCIONAL E AVALIAÇÃO INSTITUCIONAL EM LARGA ESCALA

As relações entre os diferentes tipos de avaliação educacional é algo incontestável e isso não poderia ser diferente entre avaliação institucional externa/ou e em larga escala e avaliação institucional interna ou autoavaliação. Assim, com o objetivo de investigar em que medida há articulação entre a Prova Brasil e a avaliação institucional em duas escolas da rede pública municipal de Campinas (SP), com a maior e a menor média de Índice de Desenvolvimento da Educação Básica (Ideb) a pesquisa realizada por (CRUZ, 2019, p. 6) afirma que

Na percepção dos participantes da pesquisa, as CPAs têm sido um importante instrumento para auxiliar na resolução de problemas, principalmente, de infraestrutura das escolas, além de ser um dos espaços onde se buscam articular a Prova Brasil e a avaliação institucional. E que especificamente no caso das unidades estudadas, essa articulação necessita ser solidificada, para que seja reconhecida por todos os seus profissionais.

Contudo, é importante esclarecer que não se trata apenas do uso dos dados fornecidos pela Avaliação em larga escala, mas por diferentes fontes externas, tais como relatórios de técnicos educacionais, de ex-alunos, de órgão educacionais de diferentes instâncias administrativas, entre outros (SME / COPED, 2020), e que a metodologia da Autoava-

liação Institucional não seja subjugada pela cultura avaliativa centrada na meritocracia, na classificação e ranqueamento com base em noção de qualidade que não representa os interesses, valores e necessidades da comunidade escolar.

Conforme Sordi (2018, p. 81), em um dos trabalhos que integram essa revisão de literatura,

A avaliação que se enraíza no princípio da igualdade abstrata acaba produzindo desigualdade concreta. Em larga escala, perpetua a lógica da comparação e da hierarquização e introduz subliminarmente o sentido de responsabilização unilateral culpabilizando determinados atores.

“A AIP aposta no processo cuidadoso de produção da qualidade, de modo sinérgico e negociado com os atores, ou seja, de forma democrática, incluindo-os em todos os momentos, sobretudo os deliberativos” Cad. Cedes, Campinas, 2016 p. 178, se opondo, portanto, à centralidade dos resultados de caráter quantitativo, mensuráveis, que caracterizam as avaliações externas, sobretudo em larga escala, uma vez que ao desconsiderar o processo e ao não contemplar os diversos contextos, variáveis e dimensões que compõem o fenômeno educativo não dão conta da totalidade concreta.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As 13 pesquisas analisadas se concentram nos municípios da cidade de São Paulo e de Campinas-SP, nos quais a Avaliação Institucional - AIP é validada como importante política de contra regulação da qualidade da educação, apesar das contradições. O fato de todas as pesquisas analisadas se referirem a esses dois municípios indica que a mesma tem sido valorizada pelos gestores dos mesmos, sobretudo os gestores escolares, mas também aponta para a fragilidade e/ou inexistência, na maioria dos municípios brasileiros, dessa importante política de enfrentamento das ações de regulação da qualidade da educação ancoradas em interesses mercadológicos, centradas no ranqueamento das instituições e responsabilização vertical dos sujeitos escolares pelos resultados negativos.

A relevância ou potencialidades da Avaliação Institucional Participativa se faz presente em maior ou menor evidência em todas as pesquisas, assim como a relação entre a AIP e a qualidade social da educação ou qualidade negociada, enquanto a relação com a gestão democrática é menos frequente.

Quanto às relações e contradições entre Autoavaliação institucional e Avaliação em larga escala, apesar de se vincularem a projetos educacionais e societários opostos há espaço para integração e uso dos dados externos devidamente contextualizados e problematizados pelos sujeitos escolares.

REFERÊNCIAS

AFONSO, A. J. Questões, Objetos e Perspectivas em Avaliação. **Avaliação**, Campinas, v. 19, n. 2, p. 487-507, jul. 2014.

ALVARENGA, Carolina Faria; VIANNA, Cláudia Pereira. Avaliação, gênero e qualidade na Educação Infantil: conceitos em disputa. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 37, e78271, 2021. Disponível em: Acesso em: 14 set. 2023.

BONDIOLI, A. O projeto pedagógico da creche e a sua avaliação: a qualidade negociada. Campinas: Autores Associados, 2004.

CHRISTIANINI, ALINE GASPARIM. Desafios, Avanços e Perspectivas da Avaliação da Qualidade da Educação Infantil na Rede Pública Municipal de Educação de Campinas (SP). 2019, Dissertação (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Pontifícia Universidade Católica de Campinas, 2019.

CRUZ, Carla Daniela Ramos da. Articulação entre a Prova Brasil e a Avaliação Institucional das Escolas da Rede Pública Municipal de Campinas (SP), 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2019.

Diretrizes Curriculares da Educação Básica para o Ensino Fundamental – Anos Finais: um processo contínuo de reflexão e ação. Prefeitura Municipal de Campinas, Secretaria Municipal de Educação, Departamento Pedagógico, Coordenação Pedagógica: Heliton Leite de Godoy. Organização e estabelecimento de textos: Heliton Leite de Godoy Campinas, SP, 2014.

ERCOLE, Flávia Falci; MELO, Laís Samara de e ALCOFORADO, Carla Lúcia Goulart Constant. Revisão integrativa versus revisão sistemática. Reme: Rev. Min. Enferm. [online]. 2014, vol.18, n.1, pp.09-11. ISSN 2316-9389. <http://dx.doi.org/10.5935/1415-2762.20140001>.

FERRAROTTO, Luana. Percepções e Usos das Avaliações Externas em Larga Escala no contexto da Avaliação Institucional Participativa na Rede Municipal de Ensino de Campinas. 2018. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP,2018.

FLORES, Maria Luiza Rodrigues. PIMENTA, Cláudia Oliveira. SOUSA, Sandra Zákia. Avaliação institucional e promoção da qualidade na educação infantil no contexto da Covid-19, Devir **Educação**, 6(1), e-373. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.30905/rde.v6i1.373>. Acesso em: 14 set. 2023.

FREITAS, L. C. de; SORDI, M. R. L. de; MALAVASI, M. M. S.; FREITAS, H. C. L. de. **Avaliação Educacional: caminhando pela contramão**. 7º ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2014.

GONCALVES, Roberta Seco Pereira. Precisa Falar! Queremos Saber? O Desafio da Escuta das Crianças na Avaliação Institucional Participativa. 2019. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2019.

LÜCK, H. **Perspectivas da Avaliação Institucional da Escola**. Petrópolis: Vozes, 2012.

LUCKESI, C. C. **Avaliação em Educação: questões epistemológicas e práticas**. São Paulo: Cortez, 2018.

PENTEADO, Thais Carvalho Zanchetta. O Protagonismo de Especialistas da Educação na Política de Avaliação Institucional Participativa na Rede Municipal de Educação de Campinas. 2016. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2016.

SÃO PAULO (SP). Secretaria Municipal de Educação. Coordenadoria Pedagógica. **Avaliação no contexto escolar: vicissitudes e desafios para (re)significação de concepções e práticas**. – São Paulo: SME / COPED, 2020.

SILVA, Jordana de Souza. A Avaliação Institucional Participativa mediada pela Categoria da Negociação: a percepção dos gestores escolares. 2017. Dissertação. (Mestrado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2017.

SILVA, M. A. da. Qualidade social da educação pública: algumas aproximações. **Cadernos Cedex**, Campinas, v. 29, n. 78, p. 216-226, maio-ago. 2009. Disponível em: <https://is.gd/y4Xme4>. Acesso em: 12 fev. 2021.

SILVA, Tassio Jose da. Avaliação Institucional na Educação Infantil: processos de construção de qualidade em uma creche paulistana. 2021, Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da Universidade Estadual Paulista Júlio de Mesquita Filho (Rio Claro) 2021.

SILVA, Tássio José da. Avaliação institucional participativa na educação infantil percursos, desafios e potenciais em uma creche paulistana. **Eccos - Revista Científica**, São Paulo, n. 62, p. 1-21, e22065, jul./set. 2022. Disponível em: <https://doi.org/10.5585/eccos.n62.22065>. Acesso em: 25 ago. 2023.

SORDI, Maria Regina Lemes de. A Avaliação Na Educação Básica: enfrentando os limites da responsabilização vertical. **Revista Devir Educação**, Lavras, vol.2, n.2, p.78-89 jul./dez., 2018. Disponível em: <https://is.gd/reOflY> Acesso em: 26 set. 2023.

SORDI, Mara Regina Lemes de. BERTAGNA, Regiane Helena e SILVA, Margarida Montejano da. **Cad. Cedex, Campinas**, v. 36, n. 99, p. 175-192, maio-ago., 2016

TOMAZ, Sandra Cristina. “A Gente Também Ensina o Professor A Participar”: percepções e relações entre participação discente e prática docente na escola pública. 2019. Tese. (Doutorado em Educação) Programa de Pós-Graduação em Educação da UNICAMP, 2019.

Nota: versão resumida apresentada no Evento da Linha de Políticas Públicas do Programa de Pós-Graduação em Educação da UFPA, devendo constar nos Anais.

A VIOLÊNCIA NAS ESCOLAS E A RESPOSTA EDUCACIONAL: UM OLHAR SOBRE A EDUCAÇÃO INFANTIL

Simone Cristina Cestari Shigaki¹

Luci Mary Duso Pacheco²

INTRODUÇÃO

A Educação Infantil é uma fase de grande importância para o desenvolvimento das crianças, sendo responsável pela introdução aos conteúdos acadêmicos e pela formação de valores sociais e emocionais fundamentais para a convivência em sociedade. No entanto, o ambiente escolar, que deveria ser um espaço seguro e acolhedor, tem se tornado palco de episódios de violência que impactam diretamente o bem-estar e o desenvolvimento das crianças. Este capítulo busca explorar as experiências de professoras da Educação Infantil³ no enfrentamento da violência nas escolas, com o objetivo de compreender como essas profissionais percebem os conflitos e quais estratégias utilizam para promover um ambiente mais seguro e harmonioso.

O objetivo deste trabalho é investigar as percepções e os desafios enfrentados pelas professoras diante de situações de violência na Educação Infantil. O capítulo busca, ainda, destacar as estratégias que têm sido implementadas nas escolas para lidar com esses episódios, analisando a eficácia de ações preventivas e pedagógicas.

Para atingir esse objetivo, foi utilizada uma metodologia qualitativa, com a realização de entrevistas semiestruturadas com professoras da Educação Infantil. As entrevistas permitiram explorar suas experiências pessoais e profissionais com a violência nas escolas, abordando desde agressões físicas e verbais até situações de exclusão social e *bullying*. A análise dos dados coletados seguiu uma aborda-

¹ Mestranda em Educação (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/3773122784881108>

² Doutora em Educação (UNISINOS). Professora (URI). CV: <http://lattes.cnpq.br/5121205972510282>

³ A análise integral pode ser encontrada na Dissertação de Mestrado intitulada “Mediação de Conflitos na Educação Infantil: limites e possibilidades para sua efetivação”, de autoria de Simone Cristina Cestari Shigaki.

gem interpretativa, buscando identificar padrões nas percepções das docentes e nas respostas institucionais às situações de violência. Essa metodologia foi escolhida por possibilitar uma compreensão mais profunda e detalhada das nuances e complexidades envolvidas no fenômeno da violência escolar.

Em síntese, este capítulo propõe uma análise aprofundada sobre a violência nas escolas a partir da perspectiva das professoras da Educação Infantil, evidenciando os desafios enfrentados e as estratégias educacionais que podem contribuir para a criação de ambientes mais seguros e acolhedores para as crianças. A formação de professores, o envolvimento da comunidade e a implementação de políticas públicas eficazes surgem como pilares fundamentais para a construção de uma cultura de paz nas escolas.

CONTEXTO DA VIOLENCIA NAS ESCOLAS

Nos últimos anos, a violência nas escolas tem se consolidado como uma preocupação crescente entre educadores, gestores e a sociedade em geral, devido aos impactos negativos no ambiente escolar e no desenvolvimento dos alunos. Esse fenômeno não apenas afeta o bem-estar físico das crianças, mas também compromete seu desenvolvimento emocional e social, além de prejudicar o processo de aprendizagem. Estudos recentes revelam que uma parcela significativa de alunos, mesmo em tenra idade, está exposta a diferentes formas de violência, como *bullying*, agressões físicas e exclusão social, levantando sérias questões sobre a segurança e o ambiente educacional como um todo (Barbieri; Santos; Avelino, 2021).

A violência escolar se manifesta de maneira multifacetada. Além das agressões físicas e verbais, é comum o relato de intimidações, discriminações e práticas de exclusão social. Essas formas de violência, embora menos visíveis, também geram impactos profundos na autoestima e no desenvolvimento das crianças, especialmente na Educação Infantil, na qual as interações interpessoais têm um papel formativo. A violência, portanto, vai muito além do dano físico imediato; ela afeta a construção

da identidade, a segurança emocional e a relação das crianças com o ambiente escolar (Barbieri; Santos; Avelino, 2021).

A realidade vivida nas escolas é complexa e envolve tanto questões comportamentais das crianças quanto dinâmicas sociais mais amplas que se refletem dentro das instituições de ensino. Pesquisas realizadas com professoras da educação infantil indicam a presença de uma variedade de comportamentos desafiadores, que vão desde agressões físicas a ameaças de morte. Esses relatos revelam uma situação alarmante, na qual o ambiente escolar, em vez de ser um lugar de segurança, transforma-se em um espaço de tensão tanto para alunos quanto para professores (Coelho; Silva; Lindner, 2014).

Um exemplo claro dessa problemática foi fornecido por uma professora, participante da presente pesquisa, que relatou ter sido ameaçada de morte por um aluno. Mesmo após o registro de um Boletim de Ocorrência, a ausência de medidas mais efetivas deixou a docente em uma situação de vulnerabilidade, agravada pelo desaparecimento da mãe da criança envolvida na creche. Situações como essa evidenciam o impacto emocional profundo que a violência escolar pode gerar nas crianças e nos profissionais da educação, que muitas vezes se sentem desamparados diante da falta de apoio institucional. Outro exemplo foi o relato de uma agressão física, na qual uma professora sofreu uma lesão após ser chutada por um aluno. Esses casos ilustram como a violência pode tomar proporções graves e como as respostas institucionais nem sempre são suficientes para proporcionar o suporte necessário.

Além disso, é importante notar que, apesar de a violência muitas vezes ser vista como um reflexo de comportamentos individuais das crianças, ela também é o resultado de fatores externos, como a dinâmica familiar e social que permeia o ambiente escolar. Problemas enfrentados em casa, como violência doméstica, podem ser refletidos no comportamento das crianças, criando uma situação em que o espaço escolar se torna um espelho dos conflitos que se desenrolam fora dele. Portanto, a violência nas escolas não pode ser tratada de forma isolada, mas sim como parte de um fenômeno mais amplo que envolve tanto a escola quanto a comunidade (Abramovay, 2018).

O aumento dos relatos de violência na Educação Infantil indica a necessidade de uma abordagem mais estruturada e integrada por parte das escolas e dos órgãos responsáveis pela educação. Isso envolve a implementação de estratégias de prevenção, intervenção e capacitação dos profissionais da educação para lidarem com essas situações de forma eficaz e humana. A violência nas escolas, especialmente na Educação Infantil, não pode ser negligenciada, uma vez que seus efeitos são duradouros e moldam o comportamento e a visão de mundo das crianças em formação (Abramovay, 2018).

Assim, o contexto da violência escolar na Educação Infantil é complexo e exige ações coordenadas e eficazes para garantir que as escolas sejam, de fato, ambientes seguros e propícios ao desenvolvimento pleno das crianças.

FORMAÇÃO DE PROFESSORES E O PAPEL DA COMUNIDADE

A formação contínua de professores é um aspecto fundamental para enfrentar a violência nas escolas. Abramovay (2018) enfatiza que a proposta de formação de educadores é essencial para que mudanças significativas ocorram. O trabalho com a violência deve ser acompanhado por uma formação que permita aos educadores discutir e refletir sobre suas práticas.

Gonçalves (2005) pesquisaram sobre violência na escola, práticas educativas e formação do professor. A motivação à essa pesquisa foi à percepção de que grande parte dos professores não sabem que atitude tomar ao se depararem com múltiplos conflitos que surgem no cotidiano escolar:

[...] de forma a propiciar ao aluno experiências educativas de interação social construtiva que favoreçam a sua formação ética e minimizem a violência na escola. Em contrapartida, pensamos que a escola é o espaço por exceléncia em que o indivíduo tem possibilidades de vivenciar de modo intencional e sistemático formas cons-

trutivas de interação, adquirindo um saber que propicie as condições para o exercício da cidadania (Gonçalves, 2005, p. 636).

A formação deve abranger estratégias de mediação de conflitos, abordagens lúdicas e o entendimento da dinâmica familiar que influencia o comportamento das crianças. As professoras destacaram a importância de ouvir as famílias e buscar compreender o contexto em que as crianças estão inseridas, sugerindo a criação de grupos de mediadores de conflitos e a realização de palestras com profissionais para fortalecer essa parceria.

Algo essencial que deve ser destacado é a necessidade de as escolas escutarem seus professores e prepará-los adequadamente para desenvolver iniciativas de prevenção à violência e conflitos no ambiente escolar. Essa formação contínua é necessária, como enfatiza Abramovay (2018, p. 304):

[...] se todo o trabalho sobre violência nas escolas não é feito juntamente com uma proposta de formação de professores é muito difícil mudar. Os professores têm a oportunidade de discutir e de pensar sobre todos esses temas. Porque muitas vezes parece que é óbvio, entendeu?

A formação docente não é apenas uma necessidade, mas uma estratégia fundamental para enfrentar conflitos e situações de violência, mesmo que muitos possam supor que esses problemas não sejam comuns na fase da Educação Infantil. É imprescindível que os professores sejam capacitados para lidar com tais desafios, com suporte para refletir e discutir essas questões, transformando o ambiente escolar em um espaço de aprendizado e diálogo.

A escola deve ser um espaço em que professores, gestores, alunos e familiares se sintam incentivados a se comunicar e conviver harmoniosamente, engajando-se na construção de um ambiente mais acolhedor e colaborativo. Como pontuam Alonso e Nestor (2017), a comunidade escolar deve atuar como um exemplo de educação para todos, oferecendo às crianças um modelo de cooperação em torno de um projeto comum, o que reflete a importância da educação e da qualidade das relações interpessoais nesse contexto.

A participação da comunidade escolar é fundamental para o sucesso das iniciativas de prevenção da violência. As famílias devem ser envolvidas no processo educativo e a comunicação entre escola e lar deve ser estabelecida de forma clara e eficaz. Palestras, reuniões e eventos comunitários são oportunidades valiosas para promover a conscientização sobre a importância da prevenção da violência e o desenvolvimento de uma cultura de paz.

DIFERENÇAS NA ABORDAGEM DE CONFLITOS E VIOLÊNCIA NA EDUCAÇÃO INFANTIL

Ao analisarmos as respostas das professoras sobre a diferença entre lidar com conflitos e situações de violência na Educação Infantil, observamos uma clara divisão de opiniões. Enquanto 85 professoras perceberam a necessidade de abordagens diferenciadas, 24 acreditam que não existem distinções significativas.

A maioria das professoras que defendem a diferenciação argumenta que a Educação Infantil deve se concentrar em abordagens lúdicas, utilizando o diálogo como uma ferramenta essencial para resolver conflitos. O entendimento da fase de desenvolvimento das crianças é fundamental, muitas professoras sugerem que as intervenções para conflitos devem ser mais brandas, enquanto a violência exige um tratamento mais cuidadoso.

Por outro lado, algumas professoras que não veem diferença entre conflitos e violência argumentam que as crianças, em sua maioria, não compreendem a violência física como agressão, mas sim como uma forma de expressar frustração ou raiva. Fulgêncio (2018) destaca a importância do brincar como um elemento central no desenvolvimento emocional e social das crianças, sugerindo que a atividade lúdica pode desempenhar um papel importante na abordagem de conflitos e na promoção de ambientes saudáveis.

É essencial que as escolas adotem um olhar atento às nuances entre conflitos e violência, permitindo que as intervenções sejam adequadas ao contexto e à gravidade da situação. As professoras devem

ser capacitadas para reconhecer e agir de acordo com as especificidades de cada caso, criando um ambiente seguro e acolhedor para todas as crianças.

A resolução de conflitos nas escolas deve ser uma prática pedagógica integrada ao cotidiano escolar. As professoras podem implementar diversas abordagens que favoreçam a construção de um ambiente de diálogo e respeito mútuo. Uma das metodologias eficazes é a utilização de círculos de diálogo, onde as crianças têm a oportunidade de expressar suas emoções e ouvir as perspectivas dos colegas.

Esses círculos promovem a empatia e a compreensão, permitindo que as crianças reconheçam a importância de respeitar as diferenças e encontrar soluções pacíficas para os conflitos. Além disso, a prática de contar histórias e utilizar jogos cooperativos pode ser uma forma lúdica de abordar temas como amizade, respeito e resolução de conflitos.

A formação em educação emocional é outra estratégia valiosa, pois capacita as professoras a ensinar as crianças a reconhecer e gerenciar suas emoções. A habilidade de expressar sentimentos de maneira saudável é fundamental para prevenir situações de violência e promover relacionamentos positivos entre os alunos.

Alonso e Hernández (2017) explicam que nas formações para a cultura de paz e resolução de conflitos, o ideal é mesclar os dois outros modelos (Transformativo e Comunicacional) e aplicar estratégias de educação emocional, a qual considera, dentre outras dimensões: a autoconsciência, a consciência dos outros, a autorregulação, a resolução pacífica de conflitos.

Vários estudos têm destacado que a preocupação com os ambientes afetivos e o estilo de relacionamento interpessoal estabelecido na escola, são fatores moderadores de dificuldades no desenvolvimento socioafetivo e no aparecimento de comportamentos antissociais e risco (Alonso; Hernández; 2017, p. 99).

Para que as iniciativas de prevenção da violência nas escolas sejam efetivas, é essencial que haja políticas públicas que garantam a proteção

da infância. O Estado deve se comprometer a criar condições adequadas para que as escolas possam desenvolver projetos que visem à construção de ambientes seguros e acolhedores.

Além disso, a formação de professores deve ser uma prioridade nas políticas educacionais, garantindo que os educadores tenham acesso a recursos e capacitação para lidar com situações de violência. As parcerias entre escolas, comunidades e organizações não governamentais são fundamentais para fortalecer as ações de prevenção e promover a construção de uma cultura de paz.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A complexidade da violência nas escolas e a diversidade das experiências das professoras evidenciam a urgência de ações articuladas e eficazes para enfrentar conflitos e promover um ambiente escolar verdadeiramente seguro e acolhedor. É imprescindível reconhecer que a violência nas escolas não é um fenômeno isolado, mas um reflexo das dinâmicas sociais, familiares e culturais que se manifestam no cotidiano escolar. Diante disso, a formação contínua de professores surge como um dos pilares mais importantes para a construção de uma cultura de paz. Capacitar os educadores para que possam identificar, mediar e resolver conflitos de maneira eficaz é um passo essencial para a prevenção de atos violentos e para a promoção de um ambiente escolar saudável e pacífico.

Além da formação docente, a implementação de projetos de mediação de conflitos e a promoção de uma comunicação aberta e constante entre todos os membros da comunidade escolar são estratégias indispensáveis. As escolas precisam se organizar de forma proativa, oferecendo espaços para que crianças, professores e familiares possam expressar suas emoções e preocupações, e, assim, contribuir para a construção de uma cultura de respeito e cooperação. A criação de programas pedagógicos que envolvam rodas de conversa, atividades lúdicas e projetos interdisciplinares focados no desenvolvimento socioemocional pode ser uma das vias mais promissoras para se alcançar esse objetivo. Quando o diálogo é incentivado e valorizado, torna-se possível prevenir conflitos antes que eles escalem para situações de violência.

Outro ponto para o enfrentamento da violência escolar é o envolvimento das famílias e da comunidade escolar como um todo. A conscientização sobre o papel de cada um na prevenção e na resolução de conflitos deve ser promovida constantemente. Pais, responsáveis e demais membros da comunidade precisam compreender que a educação de qualidade vai além do ensino de conteúdos curriculares: envolve o desenvolvimento de habilidades emocionais e sociais, necessárias para o pleno exercício da cidadania e da convivência pacífica. Para tanto, é importante que as escolas fortaleçam as parcerias com as famílias, promovendo momentos de diálogo e de reflexão coletiva, como reuniões, palestras e eventos comunitários, que tenham como foco o desenvolvimento de estratégias conjuntas para a construção de um ambiente escolar seguro.

Ao promover uma abordagem integrada e colaborativa, é possível transformar as escolas em verdadeiros espaços de educação, respeito e paz. O desafio de combater a violência escolar é, sem dúvida, grande, pois envolve múltiplos fatores e exige o comprometimento de todos os atores envolvidos no processo educativo. No entanto, com a união de esforços entre educadores, alunos, famílias e a comunidade, é possível não apenas reduzir os índices de violência, mas também construir uma cultura de paz duradoura. Essa transformação é vital para garantir que as crianças possam crescer em ambientes que valorizem o respeito, a empatia e a cooperação, assegurando, assim, um futuro mais seguro, humano e promissor para todos.

REFERÊNCIAS

ABRAMOVAY, Miriam. Os caminhos da pesquisa em Violência nas Escolas. **Revista Brasileira de Segurança Pública**, [S.l.], v. 12, n. 2, p. 293-314, ago./set. 2018.

ALONSO, Fernando González; HERNÁNDEZ, Rosa María de Castro. **Convivencia y paz en la escuela:** entre los valores y el derecho educativo. Roquetas de Mar/Espanha: Editorial Círculo Rojo, 2017.

ALONSO, Fernando González; NESTAR, José Luis Guzón. La educación en valores: Axiología, naturaleza y derecho educativo. **Revista Ciências Humanas**, Frederico Westphalen/RS. v. 18, n. 2, p. 90-120, set./dez. 2017.

BARBIERI, Bianca da Cruz; SANTOS, Naiara Ester dos; AVELINO, Wagner Feitosa. Violência escolar: uma percepção social. **Revista Educação Pública**, [S.l.], v. 21, n. 7, mar. 2021.

COELHO, Elza Berger Salema; SILVA, Anne Caroline Luz Grüdtner da; LINDNER, Sheila Rúbia. (Org.). **Violência: Definições e Tipologias**. Florianópolis/SC: Universidade Federal de Santa Catarina, 2014.

FULGÊNCIO, Leopoldo. Pode a psicanálise de Winnicott ser a realização de um projeto de psicologia científica de orientação fenomenológica? **Revista de Psicologia da USP**, São Paulo/SP, v. 29, n. 2, p. 303-313, 2018.

GONÇALVES, Maria Augusta Salin. Violência na escola, práticas educativas e formação do professor. **Cadernos de Pesquisa**, [S.l.], v. 35, n. 126, p. 635-658, set./dez. 2005.

PLANEJAMENTO E FORMAÇÃO DAS POLÍTICAS PÚBLICAS NO ÂMBITO DA SAÚDE E OS IMPACTOS NAS DINÂMICAS TERRITORIAIS

Wagner Beserra da Cunha¹

Victoria de Oliveira Guedes²

Sara Taciana Firmino Bezerra³

Larissa da Silva Ferreira Alves⁴

Francisco do O' de Lima Júnior⁵

Ronie Cleber de Souza⁶

Franklin Roberto da Costa⁷

Nerlândia Pinheiro de Oliveira⁸

INTRODUÇÃO

“O essencial das políticas públicas [no Brasil] se define e executa no corte macroeconômico e setorial (ambos a-espaciais)” (Araújo, 2000, p. 57).

Com essa colocação de Araújo (2000), iniciamos a nossa proposta de discussão, onde vamos abordar o planejamento ideal e real feito no território para formação e implementação das políticas públicas, especialmente as políticas no âmbito da saúde, que são integralizadas e institucionalizadas a partir de uma abordagem do nacional para o local.

Costa e Haesbaert, (2014) fazem uma análise sobre o conceito de território, destacando o mesmo como um ambiente de resolução

¹ Mestrando em Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido - Plandites (UERN).

CV: <http://lattes.cnpq.br/8689877871699728>

² Mestranda em Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido – Plandites (UERN).

CV: <http://lattes.cnpq.br/4407190520245122>

³ Doutorado em Enfermagem (UFC). Doutorado do Programa de Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido – Plandites (UERN). CV: <http://lattes.cnpq.br/0986496765422651>

⁴ Doutorado em Geografia (UFC). Professora do Programa de Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido – Plandites (UERN). CV: <http://lattes.cnpq.br/3254661019394995>

⁵ Pós-doutorado em Desenvolvimento Econômico (UNICAMP). Doutorado em Desenvolvimento Econômico (UNICAMP). Professor (URCA). CV: <http://lattes.cnpq.br/0923647677816521>

⁶ Doutorado em Desenvolvimento Econômico (UNICAMP). Professor do Programa de Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido – Plandites (UERN). CV: <http://lattes.cnpq.br/2104181488031287>

⁷ Doutorado em Desenvolvimento e Meio Ambiente (UFRN). Professor do Programa de Planejamento e Dinâmicas Territoriais do Semiárido – Plandites (UERN). CV: <http://lattes.cnpq.br/1738258562015403>

⁸ Mestre em Ensino (UERN). CV: <http://lattes.cnpq.br/0069783957263928>

de problemáticas realistas, que contorne as conexões entre espaços e poderes, em outras palavras, a grandeza política do grupo social em sua formação espacial ou no ramo da geografia. O território, mesmo obtendo uma convicção extensa, permite o interesse em favorecer as discussões sobre a proporção social, principalmente a influência política.

Raffestin (1993, 1988) *apud* Haesbaert (2003) em uma publicação de Anais da Oficina sobre a Política Nacional de Ordenamento Territorial, realizada em Brasília (2005), fornece uma estrutura analítica robusta para entender o território como um sistema complexo e interconectado. A utilização de superfícies, pontos e linhas para mapear malhas, nós e redes oferece uma visão detalhada das dinâmicas espaciais, permitindo abordagens mais integradas e eficazes no planejamento e na gestão territorial. Isso é indispensável para a formulação de políticas públicas que sejam adaptáveis às mudanças históricas e contextuais, promovendo um desenvolvimento territorial mais equilibrado e sustentável.

A complexidade das políticas de saúde, que envolve variadas esferas de governo, diversos atores e diferentes contextos territoriais, transforma essa análise essencial para melhorar a eficácia e a equidade dos sistemas de saúde. Um dos princípios fundamentais é garantir o acesso parelho aos serviços de saúde. Isso significa que todas as pessoas, independentemente de sua localização geográfica, devem ter acesso a cuidados de saúde de qualidade e, para isso, é indispensável que políticas públicas atuem, com o objetivo de melhorar as condições de saúde de cada grupo social e fiscalizar a execução de ações destinadas ao público (Santinha, 2016).

O território influencia exatamente a distribuição de recursos de saúde, como serviços de atenção primária, onde acontece a prevenção e promoção à saúde, assim como de hospitais, clínicas e profissionais. A aplicação desses recursos precisa considerar as características demográficas, epidemiológicas e socioeconômicas de cada região. Regiões com maiores necessidades de saúde, como áreas com alta prevalência de doenças ou populações vulneráveis, podem receber mais recursos (Santinha, 2016).

As políticas territoriais começaram a ser implementadas através de uma diversidade de estruturas institucionais, incluindo consórcios intermunicipais, agências de desenvolvimento regional e parcerias público-privadas. A apropriação do conceito de território pelo Estado para a operacionalização de políticas públicas tem evoluído significativamente,

resultando em uma diversificação das abordagens e modelos utilizados. Ao considerar diferentes recortes territoriais, ou seja, o meio urbano e rural, o processo de envolver variados públicos e integrar múltiplas áreas temáticas, fará com que as políticas territoriais se tornam mais eficazes na promoção da coesão social e da competitividade regional (Silva, 2013).

Mediante o panorama apresentado, a questão norteadora do ensaio teórico se baseia na seguinte incógnita: Como ocorre o planejamento e formação de políticas públicas no âmbito da saúde e os impactos nas dinâmicas territoriais?

O objetivo do referido estudo é verificar como acontece o planejamento e formação de políticas públicas no âmbito da saúde e os impactos nas dinâmicas territoriais.

Referente os materiais e métodos da presente pesquisa, trata-se de um ensaio teórico, com abordagem qualitativa, realizado apenas com objetos de estudo disponibilizados na disciplina obrigatória de Planejamento Territorial e Políticas Públicas (PTPP), sendo a mesma proporcionada pelo curso de Mestrado Acadêmico em Planejamento e Dinâmicas Territoriais no Semiárido (PLANDITES) inserido no *Campus Avançado de Pau Dos Ferros* (CAPF) da Universidade do Estado do Rio Grande do Norte (UERN).

O curso proporciona um destaque aguçado para as especificidades oriundas do semiárido nordestino. Com essa proposta de enaltecer os estudos direcionados pela disciplina de PTPP, uma das justificativas para escolha da seguinte temática se resume ao fato de verificar o planejamento e formação das políticas públicas, especialmente as da saúde, já que o assunto faz alusão a minha dissertação, onde proponho estudar a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde do Homem (PNAISH), sendo o semiárido um fomentador de possibilidades e ao mesmo tempo limitador de ações voltadas a essa política.

TERRITÓRIO E POLÍTICAS PÚBLICAS

Os conjuntos territoriais possibilitam garantir a conexão de territórios e a contenção de seres humanos e objetos. As composições, os obstáculos e as ligações são subclasses que suportam as atividades espaciais, tanto econômicas quanto políticas e ainda culturais, apresentando a produtividade territorial (Saquet, 2007).

No quesito saúde é importante tratar com clareza as nuances que abordam o território e o seu conceito nesse processo de formação de políticas. Claude Raffestin não concentra a compreensão de território nas concepções de espaço, mas sim, orienta o enejo de atributos simbólicos, em que o território e a territorialidade são observados por relações sociais em prol da variada dimensão de poder. O território é um ambiente transformado pelo trabalho e designa associações de poder (Saquet, 2007).

Após a década de 1970, novas interpretações sobre o território ganharam destaque, como o objetivo de esclarecer o domínio atribuído ao Estado-nação, com foco para o discutível desenvolvimento discrepante. O território é tido como um enfoque totalitário, onde toda capacidade de capital territorial, sendo ele humano ou financeiro é positivo no território (Silva, 2013).

As considerações feitas por Ratzel a respeito de território são interessantes, pois quando o autor retrata o território como um habitat no campo da biologia, impacta definitivamente uma relação íntima com a espécie humana. Por meio dessas relações, o território é constituído e caracterizado, podendo ser feita assim uma análise sobre as reais necessidades desse ambiente e quais políticas públicas poderiam ser primordialmente implantadas por meio de comando político (Silva, 2013).

É importante entender que o espaço é uma categoria mais ampla, enquanto o território surge como o resultado de uma ação deliberada de apropriação do espaço por um ator, assim, o território está intimamente ligado à ideia de poder, controle e delimitação. Esse ator, chamado de “ator sintagmático”, pode ser qualquer agente que conduza uma ação que transforma o espaço em território. A “territorialização”, portanto, é o processo pelo qual o espaço passa a ser delimitado e dotado de sentido e controle, seja fisicamente ou abstratamente (Raffestin, 1993, p. 143 *apud* Silva, 2013).

Essa colocação permite fazer uma análise retratando o aspecto saúde, especialmente no primeiro nível de atenção, a Atenção Primária à Saúde, a qual utiliza a ferramenta da “territorialização” para detectar as principais características de um determinado território. Ou seja, por meio do conhecimento e avaliação do local, é possível verificar as principais exigências e carências de uma população, para assim, planejar a implantação de políticas específicas, que atendam às reais necessidades

da localidade. Considera-se que o espaço seja observado numa esfera nacional e o território está inserido nesse espaço, o qual é ocupado pela socialização de diversos sujeitos (Raffestin, 1993, p. 143 *apud* Silva, 2013).

Silva (2013) reforça ainda que o procedimento estratégico de planejar e avaliar políticas públicas preconiza alguns critérios de diferenciação entre as áreas de destaque (saúde, educação, saneamento, habitação, segurança), para estabelecer como política setorial representativa. Referente à diferenciação das mesmas,

as políticas se diferem pelo âmbito de sua cobertura, a ser definida pelos gestores e organismos responsáveis, sobretudo quanto ao público a ser envolvido, os critérios de inclusão e, em alguns casos, também as localidades específicas para sua execução. Assim, a abordagem territorial para o planejamento de políticas públicas auxilia no entendimento dos fenômenos sociais, contextos institucionais e cenários ambientais nos quais ocorrerá a intervenção desejada, de maneira a propiciar meios mais acurados para a definição de diagnósticos e o alcance de metas, parcerias necessárias e instrumentos de implementação (Silva, 2013).

Assim, para a implantação de uma determinada política, é fundamental obter o conhecimento das características da determinada região. Primeiramente a nível nacional, levando em consideração a vasta área e diversidade territorial; em seguida, a estratificação é feita para o contexto local. Nesse momento, vale ressaltar a necessidade de compreensão detalhada para realizar o planejamento com adaptações e adequações coerentes, além de ajustes corretos, que consigam levar o objetivo da política para a sua efetividade.

Conforme Guimarães Neto, (2010) *apud* Silva, (2013), a descrição de conformação das políticas públicas é apoiada no território e singularidades do país.

Um desses aspectos diz respeito à dimensão continental do Brasil. Este fato, associado à grande heterogeneidade e diferenciação do território, passou a exigir, para ser eficaz no encaminhamento de soluções, um tratamento apropriado e adequado para os espaços diferenciados: macrorregiões, meso ou microrregiões. Agrega-se a isso

a grande desigualdade territorial do Brasil da perspectiva do desenvolvimento econômico e social, resultante de complexos processos históricos, que é hoje um dos temas da maior relevância dentro e fora da academia: a questão regional brasileira. (...) Se tais desigualdades são marcantes quando se consideram as macrorregiões tradicionais (Norte, Nordeste, Sudeste, Sul e Centro-Oeste), mais significativas se tornam quando se desce à análise dos estados ou de microrregiões no interior do país (Guimarães Neto, 2010, p. 49 *apud* Silva, 2013).

Além da estratificação do nacional para o local para implantação de uma política pública, é necessário ter em planejamento a forma de execução em uma abordagem municipal, passando a caracterizar o ambiente urbano e o meio rural, onde se determinam fortes disparidades econômicas, por vezes precariedade de informações e ainda hábitos de vida das determinadas comunidades, com estilos e formas de produção, dentre outras diferenças. Essa correlação entre espaços com propriedades diferentes é intitulada como “dinâmicas territoriais de desenvolvimento” (Silva, 2013).

Pensando numa intervenção municipal e ao mesmo tempo regional, os consórcios públicos intermunicipais são um exemplo desse planejamento estratégico, pois realizam acordos de cooperação entre municípios que buscam unir recursos e esforços para a prestação de serviços públicos de maneira mais eficiente e econômica. Eles correspondem a um esquema extremamente relevante em diversas áreas como saneamento, saúde, educação, transporte e meio ambiente (Rodrigues; Moscarelli, 2015).

Em consonância com Rodrigues e Moscarelli (2015), os consórcios públicos intermunicipais são instrumentos valiosos para a gestão de políticas territoriais em face dos desafios globais, proporcionando economias de escala, melhoria na prestação de serviços e fortalecimento da capacidade de gestão municipal. No entanto, a superação das resistências inerentes às relações intergovernamentais requer esforços coordenados, controle e orientação focalizada, planejamento estratégico, participação ativa e clareza. Com esses incrementos, os consórcios são tidos como ferramentas eficazes para o desenvolvimento sustentável e equilibrado dos territórios.

POLÍTICAS PÚBLICAS EM SAÚDE E ACESSIBILIDADE NO TERRITÓRIO

No que diz respeito à extensão territorial no Brasil e aos aspectos de fomento de ações estratégicas em saúde, é possível caracterizar as questões de acesso aos serviços como um dos fatores responsáveis pelo planejamento nos métodos de tomada de decisão, visto que os fatores relacionados à distribuição e ordenamento territorial, juntamente com o deslocamento, são tidos como uma dificuldade a ser amparada, sendo exposta pela população com uma considerável insatisfação (Santinha, 2016).

Além das problemáticas impostas pelas condições de acessibilidade, com expansão territorial, a distribuição de recursos voltados para as políticas públicas em saúde é uma iminente discussão no campo da política e economia, pois se refere às condições de saúde impostas por cada localidade. O debate quanto a abrangência e equidade na distribuição dos mecanismos de intervenção possibilita refletir sobre impasses burocráticos para implementação das políticas (Santinha, 2013).

No que concerne às condições de acesso aos serviços e políticas de saúde, o termo equidade é fortemente defendido por organizações internacionais, como a Organização Mundial da Saúde (OMS), logo, o termo permite uma estruturação íntegra e organizada da logística de como oferecer o suficiente de forma igualitária a quem precisa de mais para atender às necessidades de saúde, sem causar uma disparidade nos dispositivos disponibilizados no território (Santinha, 2013).

Para melhor esclarecer esse importante vocábulo equidade, é possível destacar que

equidade nos cuidados de saúde é normalmente considerada numa dupla perspectiva: horizontal (pessoas com necessidades semelhantes devem ser tratadas de forma análoga) e vertical (pessoas com diferentes necessidades devem ser tratadas de forma distinta em proporção com as respectivas diferenças). Por outras palavras, igualdade para necessidades análogas e diferenciação para necessidades distintas (Starfield, 2001 *apud* Santinha, 2013).

Lastres *et al.*, (2022) estudam reestruturação econômica e propostas de políticas para um novo Brasil, fazem uma analogia sobre outros estudos,

que apresentam a observação de equidade como um fator predisponente não apenas para diminuição de desigualdades e pobrezas no âmbito social, mas também, para permitir uma inclusão da população mais carente, através de gastos públicos, com iniciativa da políticas públicas, as quais são indispensáveis para minimizar essa disparidade social em todas as esferas.

Outro fator indispensável para uma maximização nos benefícios adquiridos para a saúde e permitir uma entrega satisfatória de resultados com recursos limitados é o tópico da eficiência no fornecimento de cuidados para população social, visto que ocasiona compreender uma operacionalização através da ligação dos artifícios usufruídos e as consequências atingidas (Santinha, 2013).

Santinha (2013) aborda que, a centralização dos serviços promove uma eficiência. Em contrapartida, desfavorece a acessibilidade de alguns indivíduos, aumentando o distanciamento para as unidades e tempo de espera, ocasionando superlotação e consequentemente maiores proporções de casos mais complexos, gerando sobrecarga nos profissionais e ainda diminui a produtividade por demandar mais tempo de atendimento. Assim, a descentralização promove uma melhor e maior equidade de acesso.

Para Santinha, (2013) é necessário ampliar o debate para incluir a dimensão territorial na formulação e implementação de políticas públicas, indo além das abordagens setoriais tradicionais, ou seja, em vez de tratar somente políticas de saúde e/ou políticas de desenvolvimento territorial como áreas separadas, propõe-se uma integração dessas dimensões. Isso implica considerar como a localização geográfica e a distribuição dos serviços de saúde afetam a acessibilidade e a qualidade do atendimento, reconhecendo que a oferta de serviços deve ser planejada com uma visão territorial para atender melhor as necessidades da população em diferentes regiões.

Essa integração pode levar a uma formulação mais holística e eficaz de políticas públicas, que considere tanto as necessidades específicas dos setores, como saúde, quanto às características territoriais, promovendo um desenvolvimento mais equilibrado e inclusivo, adotando ainda uma congruência, no que se refere aos métodos de determinação crucialmente fundamentados em parâmetros de afetação relacionado à eficiência e, de distribuição comparada à equidade dos recursos (Santinha, 2013).

Tratando dos processos territoriais em outros países, Santinha (2016) faz alusão à realidade de saúde no território português e exprime

que o sistema nacional de saúde de lá, baseado no modelo de *Beveridge*, assegura a cobertura universal de saúde através de financiamento público e gestão estatal, garantido por preceito constitucional. Este modelo apresenta vantagens significativas em termos de equidade e eficiência, mas também enfrenta desafios, como a gestão da demanda e a sustentabilidade financeira. Já o sistema é financiado através de impostos gerais, o que significa que o financiamento é redistributivo e baseado na capacidade de pagamento dos cidadãos. Através de contínuos ajustes e políticas de melhoria, o sistema nacional de saúde tem o potencial de continuar a oferecer serviços de saúde de alta qualidade a toda a população portuguesa.

O sistema de saúde português é constituído em uma hierarquia utilitária, onde o Ministério da Saúde e as instituições da administração central desempenham papéis imprescindíveis no controle, regulação e planejamento. Essa organização hierárquica permite uma gestão coordenada e eficiente dos recursos de saúde, assegurando que as políticas nacionais sejam implementadas de forma eficaz em todos os níveis de atenção, desde a administração central até os serviços regionais e locais. No entanto, vale destacar que algumas organizações médicas ligam avisos cautelares a respeito da redução do acesso aos serviços de saúde, além de cenários de trabalho desapropriados para os profissionais de saúde. Essas circunstâncias possibilitam um conhecimento do itinerário que as políticas de saúde devem seguir (Santinha, 2016).

PLANEJAMENTO TERRITORIAL E REGIÃO DE SAÚDE

As condutas administrativas de planejamento territorial se respaldam apoiadas em um julgamento ao paradigma convencional de políticas públicas no país (Silva, 2013, p. 78). A centralidade do território nas políticas públicas reside na aptidão para elaborar estratégias que aproveitam as interações complexas entre diferentes setores para alcançar objetivos comuns de desenvolvimento sustentável e inclusivo. Essa abordagem integrada é fundamental para enfrentar os desafios contemporâneos e promover um desenvolvimento territorial mais equilibrado e resistente.

No que se refere ao sistema de implementação de estratégias de planejamento territorial, o programa Ligações entre Ações do Desenvolvimento da Economia Rural (*Leader*) é um dos modelos mais men-

cionados na atualidade. Este programa, iniciado pela União Europeia, tem como intuito proporcionar o desenvolvimento rural através de uma abordagem integrada e participativa, envolvendo as comunidades locais na elaboração e execução de estratégias de desenvolvimento (Silva, 2013).

Em conformidade com Bezzi (2004, p. 44), o conceito de região

surge no cenário científico com a preocupação de designar poder/governo. Tal conotação está ligada à própria etimologia da palavra, pois o termo advém do latim regere, que denotava área, extensão espacial, soberania e unidade administrativa, entre outras denominações. Na evolução do conceito de região, sabe-se que a contribuição da corrente positivista para o estudo do mesmo foi muito significativa, culminando com o conceito de região natural e região geográfica.

De acordo com Becker, (1986, p. 45) *apud* Bezzi, (2004),

“A região é um instrumento de ação política”. É, pois, mister entender que o conceito de região tem um forte caráter político e ideológico, que permeia as diversas abordagens, nas quais o papel do Estado atua como agente de regionalização, ou seja, como ele organiza, rearranja ou desorganiza os recortes regionais de acordo com a ótica do capital, do poder e da sociedade.

As regiões são definidas e delimitadas com base em critérios que refletem interesses políticos e ideológicos. Isso pode incluir considerações econômicas, sociais, culturais e ambientais que servem aos objetivos de quem detém o poder. É importante frisar que, a forma como as regiões são organizadas pode influenciar a distribuição de recursos, o desenvolvimento econômico, a implementação de políticas públicas e a representação política, o que influencia as dinâmicas das diferentes áreas territoriais (Bezzi, 2004).

Rodrigues e Moscarelli (2015) abordam um exemplo comum no âmbito da saúde relacionado ao planejamento territorial e regiões de saúde, os consórcios intermunicipais. No estado do Rio de Janeiro, no ano de 2011, os consórcios de saúde representavam cerca de 50% das vinculações municipais. Essa associação possui o objetivo de abranger especialidades e atender às necessidades exigidas pela população de várias comunidades, através do fechamento de parcerias, favorecendo assim o investimento de recursos.

Os consórcios de gestão são corriqueiramente organizados em torno de temas específicos, como saúde, educação, infraestrutura ou meio ambiente. Essa abordagem pode levar a uma especialização e eficiência em áreas específicas, embora também possa resultar em uma visão limitada e fragmentada das necessidades e desafios territoriais. Ainda, pode levar a políticas desconectadas, que não consideram os efeitos colaterais ou as necessidades complementares de outros setores (Rodrigues; Moscarelli, 2015).

Com o objetivo de superar essas limitações, é necessário adotar abordagens de gestão consorciada que promovam a integração temática e a coordenação entre diferentes áreas. Isso pode envolver o desenvolvimento de estruturas de governança que favoreçam a comunicação e a colaboração entre diferentes consórcios temáticos, bem como a implementação de políticas que incentivem a interdependência e a complementaridade entre setores. Isso é essencial para desenvolver soluções mais eficazes e sustentáveis que abordem os complexos desafios territoriais de maneira completa (Rodrigues; Moscarelli, 2015).

Dessa forma, a organização setorial das políticas públicas, retratada na estrutura dos poderes executivos do sistema federal, apresenta desafios significativos para a integração e coordenação entre diferentes áreas. No entanto, ao adotar abordagens integradas e colaborativas, é possível desenvolver políticas mais eficazes e sustentáveis que versem de maneira abrangente as importantes dificuldades territoriais (Rodrigues; Moscarelli, 2015).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Nesta obra foi realizado um aparato a respeito do debate sobre a ótica de vários autores sobre o planejamento estratégico e formulação das políticas públicas no âmbito da saúde no território, partindo do pressuposto fundamental, com uma abordagem dita anteriormente referente o ideal e o real, ou seja, “do nacional para o local”, pois se torna inviável o pensamento de querer implementar políticas públicas a nível local sem fazer antes um conhecimento do diagnóstico situacional, com adequações diante das particularidades dos territórios e peculiaridades populacionais, isto é, sem discorrer de um planejamento estabelecido para determinada necessidade.

Portanto, vale destacar que a formulação de políticas públicas é um fator crucial para busca de redução das desigualdades, pois diante de um olhar destinado a equidade, proporcionando mais a quem precisa de mais, com o objetivo de atender as necessidades de forma eficiente, as populações que utilizam desses recursos conseguem perceber sob uma ótica de cuidado uma rede de apoio, que consegue fortalecer os direitos humanos e permitir uma inclusão social.

REFERÊNCIAS

- ARAÚJO, T. B. A experiência de planejamento regional no Brasil. In: ARAÚJO, T. B. **Ensaios sobre o desenvolvimento brasileiro**. Rio de Janeiro: Revan, 2000.
- BEZZI, Meri Lourdes. Região: desafios e embates contemporâneos. **SEI-Superintendência de Estudos Econômicos e Sociais da Bahia**. (Org.). Desigualdades Regionais-Série Estudos e Pesquisas. Salvador: Bigraf, v. 1, p. 39-87, 2004.
- COSTA, Rogério Haesbaert. **Regional-global**: dilemas da região e da regionalização na geografia contemporânea. 2^a Edição, Rio de Janeiro: Bertrand Brasil, p.210, 2014.
- LASTRES, Helena Maria Martins et al. Serviços públicos como vetores do bem-estar e reestruturação econômica | Propostas de Política para um novo Brasil. 2022.
- Para pensar uma política nacional de ordenamento territorial: anais da Oficina sobre a Política Nacional de Ordenamento Territorial, Brasília, 13-14 de novembro de 2003 / Ministério da Integração Nacional, Secretaria de Políticas de Desenvolvimento Regional (SDR). – Brasília: MI, 2005. p. 78.
- RODRIGUES, Juliana Nunes; MOSCARELLI, Fernanda. Os desafios do pacto federativo e da gestão territorial compartilhada na condução das políticas públicas brasileiras. **GeoTextos, Salvador**, v. 11, n. 1, p. 139-166, 2015.
- SANTINHA, Gonçalo. Cuidados de saúde e território: um debate em torno de uma abordagem integrada. **Saúde e Sociedade**, v. 22, p. 815-829, 2013.
- SANTINHA, Gonçalo. Políticas da saúde e território: um debate em torno da realidade portuguesa à luz da visão de decisores políticos e instrumentos programáticos. **Saúde e Sociedade**, v. 25, p. 336-348, 2016.
- SAQUET, Marcos Aurélio. **Abordagens e concepções sobre território**. Edição São Paulo: Expressão Popular, 2007.
- SILVA, Sandro Pereira. **Avanços e limites na implementação de políticas públicas nacionais sob a abordagem territorial no Brasil**. Texto para Discussão, 2013.

O PAPEL DO COAF NA POLÍTICA PÚBLICA DE COMBATE À LAVAGEM DE DINHEIRO E AO FINANCIAMENTO DO TERRORISMO

Julio Cesar Cuter¹

INTRODUÇÃO

Existem algumas possibilidades de classificar o que é uma política pública, para Hussain Raja (2017) um elemento central é que ela deve fazer parte de uma política mais ampla do país e estar dentro de um dos quatro grupos existentes: distributivas, redistributivas, constituintes ou regulamentadoras.

No que tange as Políticas Públicas regulamentadoras elas visam interferir no ambiente com imposição de limites e sua fiscalização. Melazzo (2010) destaca que se trata de uma escolha realizada dentre combinações finitas de possibilidades e sempre há conflito de interesse nessa tomada de decisão.

Por sua vez, Derani (2006) explica que a partir de um determinado estágio de desenvolvimento o Estado passa a exercer um papel que vai além do poder de polícia, ele passa a coordenar ações destinadas a alterar relações sociais, sendo facultado a sociedade participar do processo dentro do espaço público organizado.

A lavagem de dinheiro é o termo aplicado para definir o ato de inserir recursos ilícitos no sistema financeiro e mistura-los aos recursos regularmente obtidos e movimentados. A repressão a essa prática vai além do combate a um simples crime, isso em função das suas características.

Conforme Rizzo (2013) a crescente preocupação com Lavagem de Dinheiro se deve ao aumento da sua complexidade visto que tem características transfronteiriças e também por ser uma atividade fracionada, que pode ser descrita como um conjunto de diferentes técnicas e atividades que consiste na dissimulação da origem ilícita dos recursos, dando-lhe uma falsa aparência de legitimidade para que possa ser utilizado pelos criminosos.

¹ Mestre em Economia Política (PUC - SP). CV: <http://lattes.cnpq.br/5397253804702931>

Podemos entender o fracionamento aqui em duas dimensões, sendo a mais comum aquela em que se divide em três etapas para didaticamente explicar como se introduz dinheiro ilícito e mistura na atividade econômica geral, são elas colocação, ocultação e integração, apresentadas em detalhes por Aro (2013). Outra possibilidade de explicar o fracionamento pode ser extraída dos setores que potencialmente podem ser envolvidos em uma ou mais das etapas, setores que estão apresentados em Rizzo (2013).

Outro ponto que podemos destacar é evolução do uso desse termo e como ele foi incorporando novas preocupações e conhecimento ao longo dos anos, se inicialmente a expressão lavagem de dinheiro, termo ainda hoje empregado, era restrita ao crime de tráfico de drogas com o passar dos anos incorporou-se outros ilícitos e o mesmo termo hoje incorpora financiamento do terrorismo e financiamento da proliferação de armas de destruição em massa além de tráfico de pessoas. Atualmente, as leis mais modernas, chamadas de terceira geração na literatura especializada, aboliram a ideia de crimes precedentes.

Machado (2012) apresenta as legislações da seguinte forma: i) primeira geração são as que temos a tipificação do crime de lavagem circunscrita ao delito antecedente de tráfico de drogas; ii) segunda geração: são leis que ampliam o alcance, mas mantêm um rol dos crimes precedentes; e iii) terceira geração: são as legislações em que o delito de lavagem de dinheiro pode ocorrer tendo como precedente qualquer ilícito penal.

Assim, com a evolução da sociedade criou-se a necessidade de combater esse problema com Políticas Públicas eficientes para separar atividades econômicas legítimas da contaminação de atividades criminosas. Como o problema é transfronteiriço a coordenação dos esforços tem papel fundamental, o Grupo de Ação Financeira Internacional (GAFI) foi criado com o propósito de estimular a cooperação e criar padrões internacionais para orientar os países membros a configurarem suas Políticas de Prevenção e Combate à Lavagem de Dinheiro e ao Financiamento do Terrorismo e da Proliferação de Armas de Destrução em Massa (PLD-FTP).

O GAFI trabalha com 40 recomendações que servem para todos os países, elas sofrem atualizações frequentes para incorporar os conhecimentos adquiridos no combate internacional e servem de parâmetros para as avaliações feitas pelo Órgão, são elas que auxiliam a discernir se os países estão, ou não, cumprindo suas obrigações de forma eficaz. Uma

das recomendações, conhecida como “recomendação 29”, determina a necessidade de todos os países terem uma Unidade de Inteligência Financeira (UIF).

A Lei n. 9.613/98², criada para tipificar o crime de lavagem de dinheiro no Brasil em ato contínuo a adoção do Brasil dos padrões do GAFI, também cria o Conselho de Controle de Atividades Financeiras (COAF), a UIF brasileira.

Segundo o COAF (2000) aproximadamente 3% do Produto Interno Bruto é proveniente de atividades criminosas e movimentadas de forma irregular.

Assim, o presente estudo buscou avançar no objetivo de associar a importância do COAF para a política de PLD-FTP utilizando pesquisa documental e bibliográfica como insumo das reflexões e conclusões.

PRODUÇÃO DE INTELIGÊNCIA FINANCEIRA

O COAF é a autoridade central do sistema de PLD-FTP no Brasil e tem múltiplas incumbências (COAF, 2024b). Criado pela Lei n. 9.613, de 3 de março de 1998, e disciplinada pelo Decreto n. 2.799, de 8 de outubro de 1998, a Lei traz a obrigação de uma série de setores obrigados (Pessoas Físicas e Jurídicas) a realizar comunicações de sérios indícios de crime para UIF que acabara de criar. A lei estabelece, ainda, que as comunicações deverão se dar conforme regras emanadas das autoridades competentes para regulá-los.

A primeira, e mais importante missão do COAF é produzir inteligência financeira, ou seja, receber as comunicações de operações suspeitas processá-las para identificar informações úteis e comunicar aos órgãos de combate ao crime. Essa inteligência é a razão pelo qual o COAF foi originalmente constituído conforme a recomendação 29 do GAFI, a saber:

Os países deveriam estabelecer uma unidade de inteligência financeira (UIF) que sirva como um centro nacional de recebimento e análise de: (a) comunicações de operações suspeitas; e (b) outras informações relevantes sobre lavagem de dinheiro, crimes antecedentes e financiamento do terrorismo, e de disseminação dos resultados de tal análise. A UIF deveria ser capaz de obter

² A Lei brasileira na origem enquadrava-se como uma Lei de Segunda Geração, visto que trazia um rol de crimes antecedentes, com as modificações posteriores se enquadrando como de Terceira Geração.

informações adicionais das entidades comunicantes e ter acesso rápido a informações financeiras, administrativas e de investigação que necessite para desempenhar suas funções adequadamente. (GAFI, 2012, p. 36-37).

Para melhor funcionar a Política de Combate à Lavagem, optou-se por poder deixar com reguladores estabelecidos a emissão de normas para seus regulados auxiliando na definição do que considerar atípico em sua área de atuação, ou seja, coube a vários reguladores ajudar a classificar o que a lei traz como sérios indícios de crime.

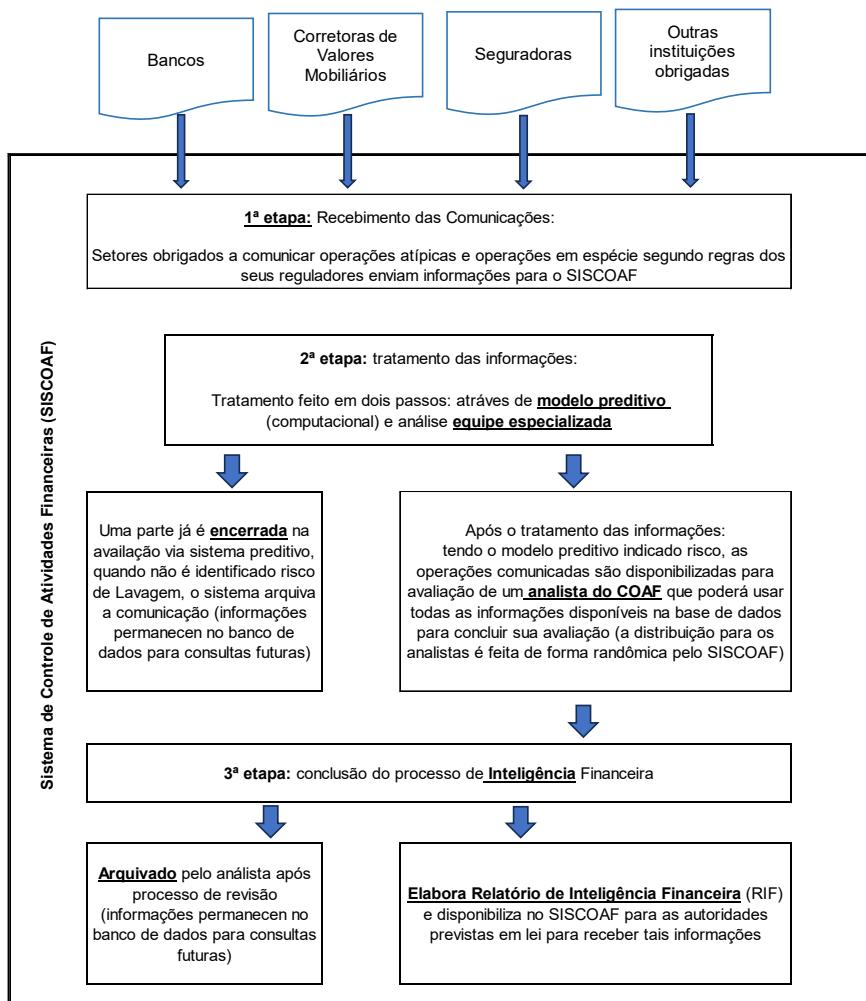
Atualmente temos normas emitidas por Banco Central do Brasil, Comissão de Valores Mobiliários, Superintendência Nacional de Previdência Complementar, Superintendência de Seguros Privados, Agência Nacional de Saúde Suplementar, Conselho Federal de Contabilidade, Conselho Federal de Corretores de Imóveis, Conselho Federal de Economia, Conselho Nacional de Justiça, DFP, IPHAN, Secretaria de Avaliação, Planejamento, Energia e Loteria (COAF, 2024a). Destaca-se aqui, o fato de setores sem reguladores específicos ficarem diretamente regulados e supervisionados pelo COAF.

Assim, o COAF recebe informações de sérios indícios de crime, isso se dá por identificação de operações entendidas como atípicas pelas pessoas obrigadas a partir das normas que regulamentam a Lei n. 9.613. A lógica dessas normas infralegais é que cada regulador comprehende melhor as características de sua população regulada e principalmente seu ambiente de negócio, conseguindo melhor adequar as suas normas a realidade que se deseja alcançar.

Todas as pessoas obrigadas a realizar comunicações devem estar cadastradas e utilizar o Sistema de Controle de Atividades Financeiras (SISCOAF) para enviar Comunicação de Operação Suspeita (COS), conforme definido nos critérios do regulador competente, alguns setores, ainda precisam realizar Comunicação de Operação em Espécie (COE), igualmente conforme definido por seus reguladores (COAF, 2024b).

Ou seja, existem dois tipos de comunicações possíveis, regulamentadas para os diferentes mercados a COS que são as operações que os reguladores determinaram para seus mercados como os que trazem sérios indícios de Lavagem de Dinheiro, e as COE, que não tem essa característica, mas que ultrapassa um *threshold* estabelecido e por isso é comunicado a UIF.

Figura 1 – Fluxo de tratamento das informações recebidas e enviadas pelo COAF via SISCOAF



Fonte: elaborado pelo autor.

A unidade de inteligência é a receptora das informações classificadas como atípicas pelos agentes e comunicadas então ao COAF para avaliação de potenciais crimes, a Figura 1 esquematiza a inteligência em suas três etapas: receber, analisar e disseminar. Destaca-se, ainda, o fato de que o COAF processa as três etapas da inteligência financeira

em uma única plataforma eletrônica única, o Sistema de Informações COAF (SISCOAF), apresentado na Figura 1 (COAF, 2000).

A Figura 1 mostra o fluxo que antecede dentro do SISCOAF de receber COS e COE avaliar em duas etapas as informações recebidas, sendo inicialmente uma etapa integralmente realizada por lógica computacional:

Utilizando regras simples de seleção previamente definidas, a partir da identificação de fatos e fenômenos específicos que, em princípio, não apresentam riscos potenciais de lavagem de dinheiro, de financiamento do terrorismo, de financiamento da proliferação de armas de destruição em massa ou de outros ilícitos (COAF, 2024a, p. 27).

A conclusão da inteligência financeira se dá com o compartilhamento do conteúdo classificado como útil para as autoridades através dos Relatórios de Inteligência Financeira (RIF), ou no arquivamento da análise, sendo esse arquivamento se realizado no modelo preditivo não terá revisão do corpo técnico do COAF, mas caso passe para um analista terá, para seu arquivamento, uma segunda revisão para o arquivamento.

Segundo COAF (2024a) os RIF são enviados em formato PDF para autoridades competentes em uma formatação padrão sem a possibilidade de visualização ou impressão dos analistas do COAF, visando proteger o sigilo da informação, a disponibilização é feita exclusivamente via SISCOAF para uma ou mais autoridades.

A Tabela 1 mostra os agentes impactados no resultado final da inteligência financeira ao ser disseminado para as autoridades responsáveis por investigar os crimes previstos na Lei n. 9.613. Ao COAF cabe apenas indicar indícios de crimes nessas transações financeiras e quem seguirá com avaliação de elementos que caracteriza crime ou não, serão as autoridades competentes através de uma investigação (TERRON; NETO, 2020).

Tabela 1 – Compartilhamento de Relatórios de Inteligência produzidos pelo Conselho de Controle de Atividades Financeiras entre 2003 e 2023 por autoridades competentes receptoras.

Autoridades Competentes	RIFs período entre 2003 e 2023	Percentual do Total
Polícia Civil	39.784	32,5%
Departamento de Polícia Federal	36.326	29,7%
Polícia Militar	8	0,0%
Subtotal - Polícia	76.118	62,3%
Ministério Pùblico Estadual	19.879	16,3%
Ministério Pùblico Federal	7.397	6,1%
Subtotal - Ministério Pùblico	27.276	22,3%
Outros - Poder Judiciário	5.537	4,5%
Justiça Estadual	3.355	2,7%
Justiça Federal	2.169	1,8%
Subtotal - Justiça	11.061	9,0%
Receita Federal do Brasil	2.998	2,5%
Outros Órgãos	2.470	2,0%
Controladoria Geral da União - CGU	1.141	0,9%
CPI - Comissão Parlamentar de Inquérit	466	0,4%
Outros Ministérios Pùblicos	420	0,3%
Procuradoria Geral da República	277	0,2%
Tribunal de Contas	6	0,0%
Subtotal - Outros	7.778	6,4%
Total	122.233	100,0%

Fonte: elaborada pelo autor com base no Relatórios Integrados de Gestão do COAF 2023.

A lógica da produção de inteligência financeira, portanto, consiste em chamar a sociedade civil a identificar situações atípicas considerando o padrão de negócios daquele setor obrigado a enviar para o COAF. Ficando a cargo da UIF os cruzamentos e tratamentos dos dados sigilosos para de fato identificar sérios indícios. Como destacado por Terron e Neto (2020), a função principal é indicar indícios e enviar para autoridades para que essas possam aprofundar a apuração dentro da sua competência constitucional.

Esse é o modelo adotado no mundo todo seguindo as recomendações do GAFI, com as variações pertinentes a cada realidade. Pamplona (2022) destaca que essa estratégia de repressão com utilização dos RIFs tem se mostrado eficaz.

A UIF se inseriu atuando como educadora e orientadora na interlocução com os múltiplos participantes desse processo de identificação e envio de informações para serem processadas e atingirem o objetivo de ser eficaz na PLD-FTP. Segundo o COAF (2023) no ano de 2022 foram realizados trabalhos com os reguladores para harmonizar o arcabouço, prestando apoio técnico para os trabalhos de atualização e de supervisão.

O COAF é diretamente regulador e supervisor para fins de PLD-FTP das empresas de Fomento Mercantil, do Comércio de joias, pedras e metais preciosos, Comércio de bens de luxo ou de alto valor e do Comércio de Alienação ou aquisição de direitos de atletas e artistas, isso em virtude da ausência de um regulador específico para esses setores (COAF, 2024).

Além de coordenar o papel de todos os atores ligados a inteligência financeira conforme explicamos, o COAF ainda é o responsável por coordenar a representação do Brasil em foros internacionais ligados a PLD/FTP, o mais relevante sem dúvida é junto ao GAFI. Essas representações culminam em relações bilaterais com outras jurisdições (COAF, 2024b).

No que tange a relações institucionais e bilaterais o COAF é o representante do Brasil, desde a sua criação, junto ao Grupo de Egmont que é um organismo internacional, criado por iniciativa das unidades de inteligência financeira belga (CTIF) e norte-americana (FINCEN) para promover, em nível mundial, a troca de informações (COAF, 2000). O Grupo de Egmont é também importante para troca de experiência, discussões de tecnologias no âmbito das UIF e Grupos de Trabalhos sobre temas características das UIFs.

CONCLUSÕES

O COAF é fundamental na Política Pública Políticas de Prevenção e Combate à Lavagem de Dinheiro e ao Financiamento do Terrorismo e da Proliferação de Armas de Destrução em Massa (PLD-FTP) pelo seu papel central de Inteligência Financeira, primeiro concatenando todos os reguladores nas melhores práticas e formas de regularem seus mercados para que todos setores obrigados contribuam com comunicações que abastecem o processo de inteligência.

Segundo por realizar o processamento de todas as informações recebidas, sendo fundamental para o PLD-FTP que isso seja feito de forma eficiente e eficaz para que o resultado produzido possa ser comunicado prontamente para ser utilizado pelas autoridades a quem de fato tem poder para investigar e combater os crimes.

Por fim, o COAF é fundamental no papel de representante do Brasil junto ao GAFI, Grupo de Egmont e outras UIFs para manter o Brasil inserido no combate global e garantindo que nosso sistema financeiro seja visto como aderente aos padrões internacionais.

REFÉRENCIAS

ARO, R. Lavagem de dinheiro—origem histórica, conceito, nova legislação e fases. **Unisul de Fato e de Direito: revista jurídica da Universidade do Sul de Santa Catarina**, v. 3, n. 6, p. 167-177, 2013. Disponível em: <https://is.gd/C9olkV>. Acesso em: 02 ago. 2024.

BRASIL. Decreto nº 2.799, de 8 de outubro de 1998. Aprova o Estatuto do Conselho de Controle de Atividades Financeiras – COAF. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, p. 9, 9 out. 1998.

BRASIL. Lei nº 9.613, de 3 de março de 1998. Dispõe sobre os crimes de “lavagem” ou ocultação de bens, direitos e valores; a prevenção da utilização do sistema financeiro para os ilícitos previstos nesta Lei; cria o Conselho de Controle de Atividades Financeiras - COAF, e dá outras providências. **Diário Oficial da União**: seção 1, Brasília, DF, 04 março 1998.

COAF - Conselho de Controle de Atividades Financeiras. **Relatório de Atividades 1999**. Brasília, 2000. Disponível em: <https://is.gd/oF0bg4>. Acesso em: 01 set. 2024.

COAF. **Relatório Integrado de Gestão 2023**. Brasília, 2024a. Disponível em: <https://is.gd/jvePpB.pdf>. Acesso em: 01 set. 2024.

COAF. **O que faz o Coaf?** Brasília, 2024b. Disponível em: <https://is.gd/nlqdIz>. Acesso em: 01 set. 2024.

DERANI, C. Política pública e a norma política. **Políticas públicas**: reflexões sobre o conceito jurídico. São Paulo: Saraiva, p. 131-142, 2006.

GAFI - Grupo de Ação Financeira Internacional. **Padrões Internacionais de Combate à Lavagem de Dinheiro e ao Financiamento do Terrorismo e da Proliferação**: as recomendações do GAFI. 2012. Disponível em: <https://is.gd/v49ABG>. Acesso em: 01 set. 2024.

HUSSAIN RAJA, S. **Análise e Formulação de Políticas Públicas**. N.p., Babelcube Incorporated, 2017. Disponível em: <https://is.gd/O9C2Uu>. Acesso em: 1 set. 2024.

MACHADO, L.M. O novo crime de “lavagem de dinheiro” e a infração penal antecedente: legislação de terceira geração. **JusBrasil**, 2012. Disponível em: <https://is.gd/pbEW9n>. Acesso em: 11 set. 2024.

MELAZZO, E.S. Problematizando o conceito de Políticas Públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. **Revista Tópos**, v. 4, n. 2, p. 9-32, 2010.

PAMPLONA, W. Relatório de Inteligência Financeira (RIF) e a apuração do crime de lavagem de dinheiro na esfera castrense: um estudo de caso sobre a legitimidade do encarregado de inquérito policial solicitar diretamente ao Conselho de Controle de Atividades Financeira. **Revista Ciência & Polícia**, v. 8, n. 1, p. 100-124, 2022.

RIZZO, M. B. M. **Prevenção à lavagem de dinheiro nas instituições do mercado financeiro**. São Paulo: Trevisan Editora, 2013.

TERRON, L. S.; NETO, E. M. M. Lei de lavagem de dinheiro e regras do COAF: pontos de cuidado e importância do compliance. **Revista Thesis Juris**, São Paulo, v. 9, n. 2, p. 238-257, jul./dez. 2020.

A RELEVÂNCIA DOS MOVIMENTOS SOCIAIS NA CONSTITUIÇÃO DE 1988: DEMOCRACIA, DIREITOS HUMANOS E DESAFIOS PERSISTENTES

Antonio Santana Sobrinho¹

Fábio Alves da Silva²

Alex de Oliveira Silva³

Francisco Marcio Mesquita da Silva⁴

Adriano Souto de Albuquerque⁵

INTRODUÇÃO

No atual contexto da sociedade internacional, a busca por Direitos Humanos (DH) está sendo acompanhada por novas configurações que aceleram as transformações sócio-políticas na conquista dos direitos sociais para a efetivação dos Direitos Humanos - um bem inalienável para a constituição dos indivíduos. Contudo, é importante perceber uma diferença significativa entre a elaboração desses direitos por órgãos especializados e sua efetiva implementação.

A luta pela garantia dos Direitos Humanos tem sido uma pauta constante na agenda global, refletindo a consciência crescente sobre a importância de garantir a dignidade e a igualdade para todos os seres humanos. Novas abordagens e estratégias têm surgido para enfrentar os desafios e as violações dos direitos fundamentais em diversas partes do mundo. No entanto, apesar dos avanços significativos, muitas vezes, os órgãos especializados na promoção e proteção dos Direitos Humanos enfrentam obstáculos políticos, culturais e econômicos que dificultam a implementação plena desses direitos.

¹Doutorando em Filosofia (UNISINOS). Docente (IFCE). CV: <http://lattes.cnpq.br/7154080348702322>

²Mestrando em Estudos da Tradução (UFC). Docente (IFCE). CV: <http://lattes.cnpq.br/2810721504038681>

³Mestre em Educação Profissional e Tecnológica (IFPB). Docente (IFCE).

CV: <http://lattes.cnpq.br/3692421011148929>

⁴Discente em Artes Visuais (UECE). CV: <https://lattes.cnpq.br/5346622471469359>

⁵Mestre em Literatura Comparada (UFC). Docente (IFCE). CV: <https://lattes.cnpq.br/2203338497495580>

Para que os Direitos Humanos se tornem uma realidade tangível para todos, é necessário um esforço conjunto e contínuo da comunidade internacional, dos governos, das organizações não governamentais e da sociedade civil. É preciso criar mecanismos mais efetivos de monitoramento e responsabilização, garantir a participação ativa das pessoas afetadas pelas violações dos direitos e promover uma cultura de respeito e valorização da dignidade humana em todas as esferas da sociedade.

A construção dessa política é uma tarefa desafiadora, mas essencial para construir um mundo mais justo, igualitário e respeitoso com a diversidade humana. Ao considerar a importância dos direitos humanos como fundamentais para nossa existência e ao trabalhar incansavelmente para torná-los realidade, avançamos em direção a uma sociedade mais justa e humana.

Nesse contexto, a atuação dos movimentos sociais tem sido marcada por um ativismo crescente, que busca a ratificação de suas demandas em instituições de justiça internacionais, como o Tribunal Internacional de Justiça da ONU e a Corte Penal Internacional, além de engajamento com instituições financeiras como o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional, que defendem modelos econômicos.

Essa ampliação das pressões por parte dos novos atores reflete a urgência de transformações sociais e políticas para enfrentar os desafios contemporâneos. Os movimentos que lutam por igualdade de gênero, direitos LGBTQIAPN+, proteção do meio ambiente e combate às desigualdades sociais e promover a equidade financeira, têm encontrado nos órgãos internacionais de justiça um espaço para reivindicar a defesa de seus direitos fundamentais, bem como para buscar o reconhecimento de suas identidades e vivências.

A atuação desses grupos junto a instituições financeiras também reflete a busca por um novo paradigma na economia que considere os aspectos sociais e ambientais, além dos interesses puramente financeiros. A pressão exercida sobre o Banco Mundial e o Fundo Monetário Internacional reflete a necessidade de políticas monetárias mais justas e inclusivas, que considerem as desigualdades e priorizem o desenvolvimento sustentável e equitativo.

As lutas pela justiça social e pelos direitos humanos refletem a crescente conscientização da sociedade global sobre a importância dessas questões. Os movimentos sociais desempenham um papel essencial na promoção de mudanças e na conquista de avanços recentes para grupos historicamente marginalizados e discriminados.

A atuação desses novos atores é fundamental para contribuir para a agenda dos direitos humanos, promovendo uma sociedade mais inclusiva, justa e igualitária. A diversidade de vozes e perspectivas fortalece a construção de um mundo mais democrático e respeitoso com a dignidade de todos. A legitimação e a legalização dessas demandas representam passos importantes na direção de um futuro mais harmonioso para todos.

DESENVOLVIMENTO

No preâmbulo da Declaração Universal dos Direitos Humanos (DUDH), enfatiza que “o desprezo e o desrespeito pelos direitos humanos resultaram em atos bárbaros que ultrajam a consciência da Humanidade” continua sendo de extrema relevância e merece a atenção contínua da humanidade, dos movimentos sociais e dos grupos de direitos básicos. As proteções fundamentais são fruto de lutas sociais e não são imutáveis; ao contrário, elas evoluem ao longo da história.

O que era considerado impossível hoje pode se tornar realidade amanhã, e o que era repudiado no passado pode ser compreendido e aceito no presente. Os direitos fundamentais não possuem o mesmo conteúdo histórico ao longo do tempo, pois são moldados por momentos distintos, com contextos sociais, políticos e culturais específicos.

Cada era traz novas necessidades para a sociedade contemporânea, exigindo que as instituições jurídicas e legislativas estejam abertas para abraçar a pluralidade dos assuntos sociais, um reflexo da riqueza do tecido social. É por meio do diálogo e da inclusão que se pode construir uma comunidade mais justa e harmoniosa. A diversidade de experiências, valores e visões de mundo devem ser respeitadas e consideradas no desenvolvimento e na aplicação das prerrogativas fundamentais. Os direitos conquistados nas lutas passadas não apenas podem, mas devem ser aprimorados para atender às demandas atuais.

Com uma sociedade em constante evolução, os direitos essenciais devem se adaptar às novas demandas dos cidadãos. As instituições jurídicas e legislativas têm um papel fundamental na proteção e promoção desses direitos, criando um ambiente que acolha a diversidade de vozes sociais e garanta que nenhum grupo seja deixado para trás.

A dimensão social dos direitos universais é crucial para garantir a igualdade, a dignidade e o bem-estar de todos. O combate à violência levou à formação de forças democráticas que lutam pelos direitos civis, políticos, econômicos, culturais e sociais, além de promover novos modelos de governo. Assim como o desprezo pode ser socialmente aprendido, o respeito e o reconhecimento também podem ser cultivados na sociedade.

A Declaração Universal dos Direitos Humanos, estabelecida pela ONU em 1948, catalisou mudanças sociais e a criação de mecanismos de proteção dos direitos fundamentais nos países signatários. Hoje, novos grupos sociais impedem que os governos reformulem políticas para atender às necessidades básicas, como saúde, educação, emprego e moradia, enquanto minorias históricas buscam maior reconhecimento e visibilidade na sociedade global.

Contudo, a busca por justiça social e inclusão não se limita às ações locais; esses novos atores sociais expandem suas demandas para sistemas globais — políticos, econômicos, sociais e jurídicos —, permitindo a interconexão entre os desafios globais. Eles visam responsabilizar instituições internacionais na promoção dos direitos humanos e da justiça social.

Ao pressionar esses sistemas, seu objetivo é influenciar políticas e regulamentos que impactam diretamente as agendas governamentais dos países, especialmente na alocação de recursos que priorizem áreas sociais cruciais, como saúde, educação e emprego - áreas que devem transcender a lógica mercadológica:

[...] Os movimentos juvenis, feministas, ecológicos, étnico-culturais, pacifistas não têm somente colocado em cena atores conflituais, formas de ação e problemas estranhos à tradição de lutas do capitalismo industrial; eles têm colocado, também, no primeiro plano, a inadequação das formas tradicionais de representação política para colher

de maneira eficaz as questões emergentes. A mobilização coletiva assume formas, e em particular formas organizativas, que escapam às categorias da tradição política e que sublinham a descontinuidade analítica dos fenômenos contemporâneos, no que diz respeito aos movimentos do passado e, em particular, ao movimento operário (MELUCCI, 2001, p. 95).

Desse modo, esses novos protagonistas socioculturais encarnam uma poderosa força transformadora, defendendo um mundo em que o bem-estar de todos seja priorizado em detrimento do lucro. Desafiando o status quo, eles inspiram as sociedades a reavaliarem suas prioridades, promovendo uma abordagem governamental mais compassiva e equitativa. Seus apelos por reformas e reconhecimento ecoam em diferentes contextos e unem pessoas de diversas origens em torno de uma visão compartilhada de um mundo mais justo e inclusivo. À medida que continuam mobilizando e colaborando, criam oportunidades para o entendimento intercultural e solidariedade, transcendendo fronteiras e unindo indivíduos de todas as esferas em busca de um futuro melhor.

No contexto brasileiro, o surgimento e a consolidação dos direitos humanos ganharam força na década de 1960, impulsionados pela resistência do povo diante de um cenário de arbitrariedade, prisões arbitrárias e tortura como prática institucionalizada. Esse período foi marcado por um intenso enfrentamento ao autoritarismo e à violação das garantias fundamentais, o que contribuiu para o fortalecimento do movimento em prol dos direitos humanos no país.

De acordo com Dalmo Dallari (2007), a educação em e para os direitos humanos está intrinsecamente relacionada ao respeito, à proteção e à defesa dos mesmos. Não se trata apenas de uma transmissão de conhecimentos teóricos, mas sim de um compromisso com a construção de uma cultura de direitos, cuja prática democrática seja valorizada e promovida.

Ao associar a cultura de direitos com a prática democrática é possível construir uma sociedade mais inclusiva, justa e respeitosa, na qual os direitos de todos sejam efetivamente resguardados. Dessa forma, a educação em Direitos Humanos não se limita aos muros das escolas, mas se estende a todas as esferas da sociedade, fomentando uma cultura de respeito aos direitos humanos em todas as relações interpessoais e institucionais:

[...] nós fomos forçados de certo modo a falar em direitos humanos a partir do golpe militar de 1964. Quando isso ocorreu, especialmente líderes de trabalhadores, líderes populares foram presos, muitos desapareceram, já começou a prática das torturas, até uma situação que pode parecer um paradoxo, uma contradição, mas na verdade durante esse período com a tortura, com as violências, as prisões arbitrárias nasceram praticamente o povo brasileiro. Eu tenho sustentando isso, dizendo que até então, nós éramos um ajuntamento de indivíduos. E nesse momento para resistir às violências, resistir à ditadura o povo foi tomando consciência, foi se organizando e nesse período exatamente surgiram organizações sociais que tiveram uma importância extraordinária no encaminhamento da história brasileira, na afirmação dos valores humanos e na defesa da democracia. E nós demos então no Brasil a publicação a um preceito que já no século XVII tinha sido enunciado por Montesquieu quando escreveu que a “a força do grupo compensa a fraqueza do indivíduo”. E foi desta maneira que se conquistou a possibilidade de uma constituinte, de se fazer uma nova constituição no Brasil. (ANDHEP, 2007)

A soberania assegura que o poder emana do povo e é exercido em seu nome, fortalecendo a participação e o protagonismo da população nas decisões políticas, a cidadania, por sua vez, consolida os direitos civis e políticos dos indivíduos, reconhecendo-os como sujeitos plenos de direitos e deveres na sociedade.

A valorização da dignidade humana é outro princípio basilar, garantindo que todas as pessoas sejam tratadas com respeito e igualdade, independentemente de sua origem, raça, gênero ou condição sócio financeira. O trabalho é exaltado como uma garantia e como forma de promover a inclusão socioeconômica dos cidadãos, sendo um dos pilares para a construção de uma sociedade mais justa e próspera. O pluralismo político, por sua vez, abre espaço para a diversidade de ideias, opiniões e representações, fortalecendo o debate democrático e a pluralidade de vozes na esfera pública⁶.

⁶ Além disso, a Constituição de 1988 incorporou uma agenda universalista de direitos e proteção social, buscando garantir o acesso de todos os cidadãos a serviços essenciais como saúde, educação e assistência social. Essa abordagem reflete o compromisso do Estado em promover o bem-estar e a qualidade de vida de toda a população, especialmente dos grupos mais vulneráveis e marginalizados.

Contudo, apesar dos avanços e conquistas presentes na Constituição, é fundamental reconhecer que há desafios a serem enfrentados para a efetivação plena dos direitos e princípios estabelecidos. Ainda persistem desigualdades sociais e renda, assim como obstáculos à participação democrática de todos os cidadãos. Com relação a essa temática, afirma Ramírez que:

Num país de tradição autoritária, o referendum popular e o plebiscito foram mecanismos de participação conquistados pelos brasileiros por meio dos movimentos e das pressões populares. Estes novos direitos conquistados foram frutos da articulação entre a democracia institucional representativa e a democracia vinda das bases dos movimentos sociais. Estes expressaram a construção de um novo paradigma de ação social (RAMÍREZ, 2003, p. 59).

Nesse sentido, a Carta Magna de 1988 representa uma base sólida e um referencial importante para a construção de uma sociedade mais justa, igualitária e democrática. É papel de todos os brasileiros, instituições e poderes constituídos trabalhar em conjunto para garantir a aplicação efetiva dos princípios e garantias estabelecidas, assegurando o progresso e o desenvolvimento sustentável do país. Somente assim, poderemos efetivamente caminhar em direção a um futuro mais promissor para todos os cidadãos brasileiros⁷.

Movimentos sociais, sindicatos, associações, centros de defesa e conselhos de direitos são essenciais para a promoção dos direitos humanos, adotando várias estratégias. Eles abordaram ao: (1) educar o público sobre direitos e injustiças por meio de campanhas, palestras e eventos; (2) defender políticas públicas, enviadas por leis que garantam direitos; (3) monitorar e denunciar com segurança, agir como observadores e divulgar abusos; (4) oferecer apoio direto a vítimas com assistência jurídica, social e de saúde; e (5) mobilizar a comunidade com campanhas, protestos e petições para gerar pressão social por mudanças positivas. Pois, edificam

⁷o surgimento desses novos protagonistas sociais é uma prova da resiliência e poder da ação coletiva. Seu compromisso inabalável em atender às necessidades das populações marginalizadas e promover justiça social representa a esperança para um futuro mais brilhante e inclusivo. À medida que persistem em seus esforços para Desafiar as normas e os sistemas estabelecidos, suas vozes continuam a ecoar, inspirando mudanças tanto em âmbito local quanto global.

diálogo e construção de pontes, muitas vezes, essas organizações atuam como intermediárias entre os cidadãos e o governo, facilitando o diálogo construtivo e a busca de soluções colaborativas.

Portanto, não basta apenas reconhecer, enumerar e descrever tais “direitos” como fundamentais deve-se haver uma preparação (políticas sociais) e esforço por parte do Estado e do indivíduo para que eles se tornem verdadeiramente efetivos. O problema encontra-se na aplicação real e nas garantias dos Direitos Humanos Fundamentais e não no seu reconhecimento (CARVALHO, 2013, p. 91).

Além disso, monitorando a implementação de políticas e sobretudo, advogando por políticas públicas, essas organizações também podem acompanhar a implementação efetiva dessas políticas. Isso envolve garantir que as leis e medidas aprovadas sejam colocadas em prática e que o progresso em direção aos direitos humanos seja avaliado regularmente.

Os direitos civis e políticos foram conquistas do movimento social em luta contra o autoritarismo militar. A Declaração Universal dos Direitos Humanos da ONU, que completa 60 anos em dezembro, proclama princípios que a Constituição Cidadã incorporou notadamente aqueles que dizem respeito aos direitos sociais e econômicos. No entanto, tais direitos não são efetivados para a maioria da população brasileira. Mesmo que algumas medidas tenham amenizado nossas desigualdades sociais, ela permanece presente e diminui a eficácia de nossos direitos civis e políticos. O reconhecimento pela legislação se mostra, portanto, insuficiente para alterar uma herança de mais de quatro séculos de injustiça. Como no processo de redemocratização, a justiça social deverá ser uma exigência da sociedade como um todo. Talvez como uma forma de alcançar a paz interna (VIOLA, 2013, p. 57).

Acredita-se que os grupos de mobilização, sindicatos, associações, centros de defesa, centros de educação e conselhos de direitos desempenham um papel ativo e significativo na luta pela efetivação das proteções universais, promovendo mudanças sociais e institucionais que contribuem para a construção de uma sociedade mais justa e respeitadora das conquistas de todos:

[...] o sujeito de direito deixa de ser visto em sua abstração e generalidade e passa a ser concebido em sua concretude, em suas especificidades e peculiaridades. Daí falar-se na tutela jurídica dos direitos das mulheres, crianças, grupos raciais minoritários, refugiados, etc. Isto é, aponta-se não mais ao indivíduo genérica e abstratamente considerado, mas ao indivíduo ‘especificado’, com base em categorizações relativas ao gênero, idade, etnia, raça, etc. É nesse cenário que, após a Declaração Universal de 1948, são elaboradas a Convenção sobre a Eliminação de Todas as Formas de Discriminação Racial, a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, a Convenção sobre os Direitos da Criança, dentre outros importantes instrumentos internacionais (PIOVESAN, 2009, p. 327).

Assim sendo, esses direitos são essenciais para assegurar que todos os indivíduos tenham condições de vida adequadas e sejam protegidos contra discriminação, exploração e abuso, isso posto, a Assembleia Geral da Organização das Nações Unidas proclama a Declaração Universal dos Direitos Humanos como um ideal comum a ser alcançado por todos os povos e nações, tendo como objetivo de que todos os indivíduos e instituições da sociedade, mantendo-a constantemente em mente, se esforcem através do ensino e da educação para desenvolver o respeito por esses direitos e liberdades. Exemplos de direitos sociais incluem: direito à vida e segurança pessoal; igualdade e não discriminação; saúde física e mental; moradia digna; e acesso ao trabalho:

Artigo 23º 1 - Toda a pessoa tem direito ao trabalho, à livre escolha do trabalho, a condições equitativas e satisfatórias de trabalho e à proteção contra o desemprego.
2 - Todas as pessoas têm direito a condições de trabalho justas e seguras: 3 - Quem trabalha tem direito a uma remuneração equitativa e satisfatória, que lhe permita e à sua família uma existência conforme com a dignidade humana, e completada, se possível, por todos os outros meios de proteção social (ONU, 1948).

Os Direitos Universais são fundamentais que se baseiam nas necessidades humanas e se adaptam às mudanças sociais e históricas ao longo do tempo. A compreensão dessas garantias fundamentais é fortemente influenciada pelo contexto das sociedades e pelas demandas

da época. Por isso, esses direitos não são estáticos, mas sim fluidos e maleáveis, capazes de evoluir e se ajustar conforme as transformações que ocorrem no tecido social.⁸ As necessidades humanas são dinâmicas e variam de acordo com o momento histórico, as relações de poder e as lutas sociais existentes.

À medida que a sociedade avança e novas questões emergem, é imprescindível que os Direitos à dignidade se adaptem para atender às novas demandas que surgem. Na filosofia de Bobbio (1992, p.16), os direitos humanos podem ser percebidos, a exemplo de: “coisas desejáveis, fins que merecem ser perseguidos, no entanto, apesar desta deseabilidade ainda não foram reconhecidos.” Nesse sentido, a compreensão dos direitos fundamentais deve ser sensível às mudanças de paradigmas, avanços tecnológicos, conquistas políticas e as diferentes formas de opressão e discriminação que se manifestam ao longo do tempo.

Entendida quando se apreende, de forma integrada, valores, condutas e instituições orientados pelos princípios dos direitos do homem, em última instância, a ação político-social solidária (forma de integração social) e o desenvolvimento das instituições (normas sociais e a esfera pública) que objetivam a condição de cidadania no seu sentido contemporâneo (LANIADO & RAMOS, 2003, p. 5).

Portanto, a compreensão das garantias da dignidade humana como elementos dinâmicos, mutáveis e em constante construção nos convida a sermos agentes ativos na defesa e promoção dessas garantias.

A luta pela cidadania plena e pela justiça social deve permanecer em nosso horizonte, inspirando-nos a construir uma sociedade mais inclusiva, solidária e comprometida com a garantia dos direitos de todos os indivíduos, independentemente de seu contexto histórico e social. Segundo Wolkmer (2003 p. 36), “Por serem inesgotáveis e ilimitadas no tempo e no espaço, as necessidades humanas estão permanente criação; por consequência, as situações de necessidade e carência constituem a razão motivadora e condição de possibilidade

⁸No Brasil, existem organizações e grupos que se dedicam a uma ampla gama de temas de direitos humanos, incluindo questões relacionadas à terra e aos povos indígenas, violência policial, discriminação racial, violência de gênero, direitos LGBTQIN+, acesso à educação e saúde, entre outros. Cada uma dessas organizações concentra-se em um conjunto específico de direitos e trabalha para promover mudanças nessas áreas.

do aparecimento de novos direitos.” Por meio de campanhas de conscientização, protestos pacíficos, petições e eventos públicos, eles incentivam as pessoas a se manifestarem, expressarem suas preocupações e reivindicarem seus direitos. Neste sentido, afirma Arroyo (1996, p. 39) que:

[...] a construção da moderna utopia social e política passou a ser impensável sem a educação. Se o peso real da educação coincide ou não com o pensado, se essa é uma forma de mistificar o real, se as camadas populares tiraram algum proveito dessa ênfase na educação, se tentaram ocupar os bancos os bancos da escola e participar do saber, são questões sérias que não invalidam, antes pressupõem a questão que estamos enfatizando [...].

Com a emergência desses novos atores sociais, comprometidos em uma gama diversificada de questões cruciais, como gênero, sexualidade, raça, meio ambiente, desigualdade política, socioeconômica, religião, entre outras, tornou-se evidente a necessidade de buscar o reconhecimento e a proteção legal de seus direitos.

CONSTRUÇÃO DEMOCRÁTICA E DIREITOS HUMANOS

A Constituição de 1988 foi celebrada como um marco de avanço democrático, trazendo a esperança de uma sociedade brasileira mais justa, igualitária e inclusiva, comprometida com os valores democráticos. No entanto, para que esses princípios se concretizem na vida cotidiana, é necessário enfrentar os desafios que ainda persistem, especialmente na efetivação da cidadania e na ampliação da participação social. Isso exige o fortalecimento de uma política cultural que valorize o diálogo, o respeito às diferenças e a busca por soluções coletivas para os problemas sociais.

Só assim poderemos construir um país mais justo e democrático, onde todos tenham a chance de participar na construção de seu próprio destino e na transformação social. No entanto, desafios como desigualdade social, corrupção, violência e exclusão persistem, dificultando a efetivação dos direitos consagrados na Constituição de 1988. Ainda assim, a Constituição de 1988 permanece como um

importante marco na História do Brasil, sendo constantemente invocada como um instrumento de luta e reivindicação por um país mais justo e democrático⁹.

A Carta Magna de 1988 promove avanços significativos nos direitos humanos e na soberania popular, assegurando prerrogativas fundamentais como igualdade e liberdade de expressão e religião. Ela também destacou a proteção dos direitos sociais, como saúde, educação e moradia, destacando a importância de condições dignas de vida para todos os cidadãos.

Contudo, apesar desses avanços, a efetivação dos direitos consagrados ainda enfrenta desafios. Persiste a desigualdade social, assim como a exclusão de grupos marginalizados. O movimento civil desempenha um papel essencial nessa luta, pressionando por políticas públicas mais eficazes e pela garantia de que todos os cidadãos tenham seus direitos respeitados e protegidos. Sobre esse tema, Salvador Vergés Ramírez (RAMÍREZ, 1997, p. 55), traz uma reflexão pertinente sobre a proteção dos direitos humanos ao longo da história. “De fato, esses direitos são moldados e protegidos pelo legislador em resposta às demandas e necessidades de uma sociedade em determinado momento histórico.”

A História mostra que os direitos fundamentais nem sempre foram extremamente reconhecidos e respeitados. Ao longo do tempo, as sociedades enfrentaram de forma sistemática e sistemática, em que governos autoritários e regimes opressores ignoraram a dignidade e a liberdade dos indivíduos.

No entanto, observamos um crescimento na conscientização e valorização desses direitos, com governos e instituições comprometendo-se a respeitá-los. Mesmo assim, em alguns momentos, testemunhamos retrocessos e desafios em que a luta por direitos básicos volta a ser ameaçada. Por isso, a reflexão de Salvador Vergés Ramírez é relevante:

Desta sorte os direitos são fruto – na maioria dos casos – das reivindicações de caráter social e do reconhecimento histórico posterior por parte das autoridades. O poder

⁹ Os movimentos sociais sempre representaram as tendências de mudanças, desde o início da sociedade moderna. Geralmente eles marcam um período de micro ou macro ruptura com formas antigas de poder. Micro quando ocorrem mudanças apenas no interior de certas estruturas, sem substanciais alterações no poder dominante. Macro, quando elas rompem com o poder, destituindo-o. (CAMARGO, 2013).

Legislativo, finalmente, codifica nas leis pertinentes, que reconhecem essa espécie de conquista. Porém de tal forma que o que é considerado como um direito humano inquestionável durante um século, no seguinte pode ser modificado e inclusive relegado ao esquecimento, de acordo com o vai-e-vem das exigências do devenir histórico de cada momento (RAMÍREZ, 1997, p. 56).

Mobilizar e conscientizar a população sobre os direitos humanos é um desafio, mas essencial para promover mudanças sociais e institucionais. As organizações utilizam campanhas em meios de comunicação, eventos públicos e informativos para informar e sensibilizar sobre questões específicas e a importância da igualdade de direitos. Além disso, é fundamental que essas organizações desenvolvam parcerias e alianças com outras entidades da sociedade civil, instituições acadêmicas, governos locais e organizações internacionais para fortalecer suas ações e ampliar o impacto social. Na concepção de Maria da Glória Gohn (2010, p. 41):

Sabemos que os movimentos sociais têm sido considerados, por vários analistas e consultores de organizações internacionais, como elementos e fontes de inovações e mudanças sociais. Existe também um reconhecimento de que eles detêm um saber, decorrentes de suas práticas cotidianas, passíveis de serem apropriados e transformados em força produtiva.

Fundamentando esse pensamento, com o entendimento de Cicilia Maria Krohling Peruzzo (2004, p. 78) “Isto pode ser encarado como um despertar de pessoas, de camadas sociais e de povos inteiros para a busca de condições de vida mais dignas, pautadas pelo desejo de interferir no processo histórico, sua vontade de posicionarem-se como sujeitos e seu anseio de realizar-se como espécie humana.” Os direitos Universais têm uma história que remonta a tempos longínquos, sendo objeto de preocupação e reflexão por diversos pensadores e sistemas de valores ao longo dos séculos.

Desde os antigos sofistas até o Cristianismo, a busca por uma sociedade mais justa e equitativa, em que dignidade e os direitos fundamentais dos indivíduos fossem respeitados, já havia se estabelecido como metas a serem alcançadas.

A positivação dos direitos humanos em documentos normativos da Antiguidade é uma evidência da importância que esses princípios já possuíam naqueles tempos remotos. O Código de Hamurabi (1792-1750 a.C) distribuiu leis para justiça e igualdade social, protegendo as mais vulneráveis e promovendo a convivência harmoniosa. Já na Torá (950-500 a.C), há princípios morais que fundamentam os direitos humanos, incentivando a justiça social e a compaixão pelos desfavorecidos. Da mesma forma, a Lei das XII Tábuas (452 a.C) garante direitos básicos aos cidadãos romanos, solicitados como base para a proteção da dignidade humana.

No entanto, foi a partir da modernidade que os direitos humanos ganharam maior destaque e reconhecimento internacional. Agustín Squella 1998 p.68, “ao abordar a evolução histórica dos direitos humanos, certamente destaca esse período marcante na história.” Com a Declaração dos Direitos do Homem e do Cidadão, em 1789, durante a Revolução Francesa, os princípios de liberdade, igualdade e fraternidade foram proclamados, lançando as bases para o reconhecimento dos direitos humanos como fundamentais para a construção de uma sociedade justa e democrática.

Os direitos humanos enfrentam avanços e desafios contínuos, com organizações como a ONU promovendo sua proteção global. No entanto, a desigualdade e a discriminação ainda persistem, tornando essencial o compromisso de indivíduos e governos na defesa desses direitos. Somente com esse engajamento coletivo podemos construir um mundo mais justo, inclusivo e solidário para as futuras gerações.

Os direitos humanos, ou direitos fundamentais da pessoa humana, constituem um conceito histórico próprio do mundo moderno, com o que quero dizer que se trata de um conceito que surge progressivamente na passagem do medieval para a idade moderna, e que se desenvolve, tanto em seus aspectos teóricos como em suas dimensões práticas, durante a modernidade até nossos dias (SQUELLA, 1998. p. 77).

Portanto, as organizações e grupos utilizam uma abordagem diversificada para mobilizar e conscientizar a população sobre questões de direitos humanos. Ao trazerem essas questões para o centro do debate

público e político, eles criam um ambiente propício para mudanças sociais e institucionais que são essenciais para garantir a efetivação da justiça social e a construção de uma sociedade mais justa.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A exigência dos Direitos Humanos vai além das responsabilidades do Estado; ela é uma demanda de grupos, nações e comunidades em defesa da dignidade e dos valores universais da pessoa humana. Essa evolução reflete o crescente reconhecimento dos direitos humanos como um pilar essencial para uma convivência justa e equitativa. A plena efetividade desses direitos será alcançada quando a busca pela justiça e igualdade se estender a todas as esferas da sociedade. Para isso, é fundamental uma atuação conjunta de governos, organizações internacionais, movimentos sociais e individuais, de modo a garantir que os direitos de todos sejam respeitados.

A contribuição dos movimentos sociais para a Constituição do Brasil de 1988 é significativa, representando uma diversidade de interesses e demandas da sociedade. Durante as décadas de 1970 e 1980, esses movimentos influenciaram o processo de redação da Constituição, garantindo a inclusão de direitos e princípios fundamentais na legislação do país.

Nesse contexto, a participação popular tornou-se um marco essencial na construção democrática da Constituição, garantindo que a voz do povo se tornasse parte inseparável da legislação nacional. Além da significativa campanha das “Diretas Já”, outros movimentos e iniciativas deram forma à narrativa constitucional, trazendo a voz coletiva e diversa do povo brasileiro para o centro desse processo.

Os movimentos sociais tiveram um papel importante na Constituição do Brasil de 1988, refletindo a diversidade de interesses e demandas da sociedade. Nas décadas de 1970 e 1980, eles influenciaram a redação da Constituição, garantindo a inclusão de direitos e princípios fundamentais na legislação.

A Constituição de 1988 é um símbolo da democracia e uma proteção essencial dos direitos humanos, destacando o humanismo e a igualdade como valores fundamentais da sociedade brasileira. No

entanto, apesar de seu sólido arcabouço jurídico, a efetivação dos direitos humanos enfrentou desafios e obstáculos persistentes, evidenciando uma lacuna entre os ideais constitucionais e a prática. A plena garantia desses direitos para todos os cidadãos ainda é um objetivo distante, que exige não apenas vontade política, mas também o engajamento ativo de toda a sociedade.

Em um mundo em constante evolução, a preservação da democracia e o respeito aos direitos humanos surgem como bases essenciais para uma sociedade justa e progressista, onde as aspirações de viver em liberdade e com direitos inalienáveis permanecem fundamentais. A construção de uma democracia verdadeira depende da proteção dos direitos humanos para todos, sem discriminação. A defesa e a aplicação coletiva desses direitos são essenciais para moldar uma sociedade inclusiva e solidária, onde cada indivíduo é respeitado e valorizado. Somente com esse compromisso contínuo é possível criar uma comunidade global que honra a dignidade e a diversidade de todos.

Nesse cenário, o Estado desempenha um papel central, com a capacidade de garantir ou suprimir os direitos humanos, sendo a sua intervenção ativa essencial para formular políticas que promovam a igualdade de oportunidades e o bem-estar. Construir sociedades democráticas e justas exige o compromisso contínuo de todos os segmentos da sociedade, além de políticas que priorizem a proteção dos direitos humanos.

Para avançar em direção a um mundo onde todos desfrutam plenamente de seus direitos fundamentais, é essencial estabelecer e implementar políticas inclusivas de defesa dos direitos humanos, tanto nacionais quanto globalmente. Valorizando a diversidade e promovendo a dignidade e o respeito mútuo, podemos construir uma sociedade que reflete os valores mais nobres da humanidade.

Os movimentos sociais são fundamentais para promover mudanças significativas na sociedade, concomitantes como motores de transformações políticas, sociais e jurídicas. Num cenário de desigualdade, eles representam a voz do povo, especialmente das minorias, na luta por justiça e igualdade. Essa busca pela Justiça é um chamado contínuo para a ação.

A luta contra as desigualdades e discriminações exige um compromisso firme com a implementação de medidas efetivas. A promo-

ção de uma cultura que valoriza os Direitos Humanos é essencial para construir uma sociedade equitativa e inclusiva, onde cada pessoa seja reconhecida como digna e tenha acesso a oportunidades justas. Diante dos desafios, é um convite à solidariedade, destacando que a busca pela Justiça é fundamental.

REFERÊNCIAS

- ARROYO, M. G. **Educação e exclusão da cidadania**. In: BUFFA, E.; ARROYO, M. G.; NOSELLA, P. (Org). Educação e cidadania: quem educa o cidadão? São Paulo: Cortez Editora, 1996. p. 31-80.
- BOBBIO, Norberto. **A era dos direitos**. Tradução de Carlos Nelson Coutinho. Rio de Janeiro: Elsevier, 2004.
- BRASIL. **Programa Nacional de Direitos Humanos (PNDH - 3)**. Brasília: Secretaria Especial de Direitos Humanos da Presidência da República, 2010a. 228 p. Disponível em: <https://is.gd/OtIZWB>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- BRASIL. **Direitos humanos no cotidiano**. Manual. Brasília: MJ/SEDH/ UNESCO/USP, 1998.
- BRASIL. **PNDH em movimento**. Brasília: Ministério da Justiça/Secretaria Nacional dos Direitos Humanos. Ano I, n. 4, mar./abr. 1998.
- CAMARGO, Bianca Marques. **A força dos movimentos sociais**. Disponível em <http://sociologianotaes.wordpress.com/a-forca-dos-movimentos-sociais/>. Acesso em: 2 ago. 2024.
- DALLARI, Dalmo. **Direitos humanos**. Associação Nacional de Direitos Humanos – Ensino e Pesquisa. Direitos Humanos, 2007.
- GOHN, M. G. **Movimentos Sociais no início do século XXI**: Antigos e novos atores sociais. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2007. 141 p.
- GOHN, M. G. **Novas teorias dos movimentos sociais**. São Paulo: Edições Loyola, 2008.p.160
- LANIADO, Ruthy N.; RAMOS, Núbia dos R. **Cidadania participativa e direitos humanos**: ampliando a cultura política e a democracia. In: IX Encontro de Ciências Sociais do Norte e Nordeste. Aracaju: Universidade Federal de Sergipe, agosto, 2003.
- MARTÍNEZ, Gregorio Paces-Barba. **Curso de Derechos Fundamentales** – teoría general. Madrid: Boletín Oficial del Estado, 1995. p. 23.
- MELUCCI, A. **A invenção do presente**: movimentos sociais nas sociedades complexas. Tradução de Maria do Carmo Alves Bomfim. Petrópolis, RJ: Vozes, 2001. 199 p.
- ONU. Declaração Universal dos Direitos Humanos. 1948. Disponível em: <https://is.gd/Yz2mUV>. Acesso em: 2 ago. 2024.

- PERUZZO, Cícilia M. K. **Comunicação nos movimentos populares:** a participação na construção da cidadania. 3. ed. Petrópolis: Vozes, 2004.
- RAMÍREZ, J. Movimentos sociais: locus de uma educação para a cidadania. 2 ed. In: CANDAU, V. M.; SACAVINO, S. (Org.). Educar em direitos humanos: construir democracia. Rio de Janeiro: DP&A, 2003. p. 49-71
- RAMÍREZ, J. **Derechos humanos:** fundamentación. Madrid: Tecnos, 1997.
- SQUELLA, Agustín. **Positivismo Jurídico, Democracia y Derechos Humanos.** 2. ed. México: BÉFCP, 1998.
- UNESCO. Manifesto 2000. **Por uma cultura de paz e não-violência.** Ano Internacional da Cultura de Paz. Paris, 2000.
- VIOLA, Solon Eduardo Annes. **Direitos humanos e democracia no Brasil.** São Leopoldo: Editora Unisinos, 2008.
- WOLKMER, Antonio Carlos. Introdução aos Fundamentos de uma Teoria Geral dos “Novos” Direitos. In: WOLKMER, Antônio Carlos (org.). **Os Novos Direitos no Brasil:** natureza e perspectivas. São Paulo: Saraiva, 2003.

CÁRIE NA PRIMEIRA INFÂNCIA:INFLUÊNCIA DA DIETA E HIGIENE BUCAL

Ana Paula Martins Gomes¹

Lilian City Sarmento²

Antônio Augusto Gomes³

Ana Paula Camatta do Nascimento⁴

Ana Maria Martins Gomes⁵

A cárie dentária é uma doença crônica, dinâmica e açúcar dependente. É mediada pela presença do biofilme dentário e resulta na perda de mineral dos tecidos do dente (World Health Organization, WHO, 2019, 2022). Devido ao desequilíbrio do processo de desmineralização e remineralização do dente, ocorre o aparecimento de lesões no esmalte dentário (Lima, 2007; Bendo *et al.*, 2014).

A **cárie na primeira infância** (CPI) foi definida pela *American Academy of Pediatric Dentistry* (AAPD, 2022), como sendo a presença de uma ou mais superfícies cariadas (cavitadas ou não), dentes decíduos ausentes ou restauradas devido à cárie dentária, em criança menor de 6 anos (Pitts *et al.*, 2019). E é considerada **cárie severa na infância** (CSI) quando apresenta lesões em superfície lisa, com ou sem cavidade, em criança menor de 3 anos. Essa é de natureza rampante, aguda e progressiva. Também é considerada CSI, quando a criança apresenta mais de quatro, cinco ou seis superfícies afetadas em dentes anteriores aos 3, 4 e 5 anos, respectivamente. A CSI, pode causar dor ao mastigar e beber líquidos quentes ou frios, dificuldade para morder, diminuição do apetite, perda de peso e problemas para dormir, entre outros problemas que

¹Doutorado em Odontologia – Odontopediatria (UNICSUL/SP). Professora Colaboradora - Disciplina de Odontopediatria (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/1999288805670686>

²Doutorado em Odontologia - Odontopediatria (UNICSUL/SP). Professora Adjunto - Disciplina de Odontopediatria (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/6244899646296779>

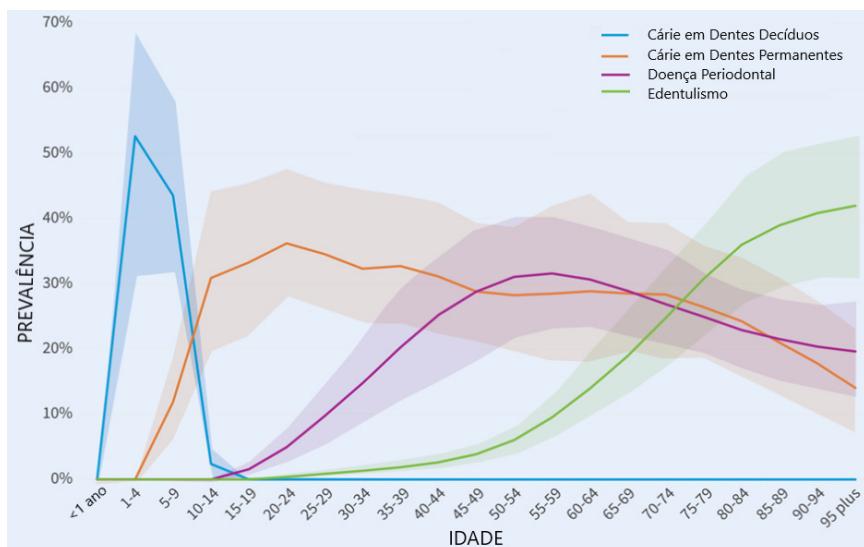
³Doutorado em Odontologia (FOB-USP). Professor Titular - Disciplina de Odontologia Restauradora (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/8649254166938205>

⁴Doutorado em Ciências Odontológicas (SLMANDI). Professora Associada - Disciplina de Odontologia Restauradora (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/4838963414012690>

⁵Doutorado em odontologia - Odontopediatria (USP). Professora Titular - Disciplina de Odontopediatria (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/2227222418201407>

afetam negativamente a qualidade de vida da criança (Singh *et al.*, 020). As lesões de cárie são a causa mais frequente de extrações dentárias, e estas têm impacto negativo na qualidade de vida (WHO, 2019, 2022).

FIGURA 1 – Prevalência das principais doenças bucais que ocorrem ao longo da vida.



Fonte: WHO (2022).

De acordo com a WHO, 532 milhões de crianças apresentam lesão de cárie em dentes decíduos. Os dentes decíduos são propensos à cárie assim que erupcionam, com um pico de prevalência da doença por volta dos 6 anos de idade (Figura 1). Crianças com CPI tendem a ter menor peso corporal e 2 vezes maior risco de desnutrição (Renggli *et al.*, 2021; WHO, 2022). Como a CSI, afeta a capacidade da criança de se alimentar, ela passa a fazer ingestão insuficiente de calorias, que consequentemente, afeta seu estado nutricional (Monse *et al.*, 2012). A severidade, os custos sociais e o impacto da cárie dentária no desenvolvimento das crianças durante as principais fases do crescimento são enormes (Tinanoff *et al.*, 2019).

Os fatores patológicos envolvidos no processo de cárie, incluem as bactérias acidogênicas (Estreptococos mutans e lactobacilos) presentes

no biofilme, disfunção salivar e ingestão de carboidratos fermentáveis estão relacionados à progressão da cárie (Featherstone, 2004) (Figura 2).

FIGURA 2 – Diagrama esquemático do equilíbrio entre fatores patológicos e protetores no processo de cárie.



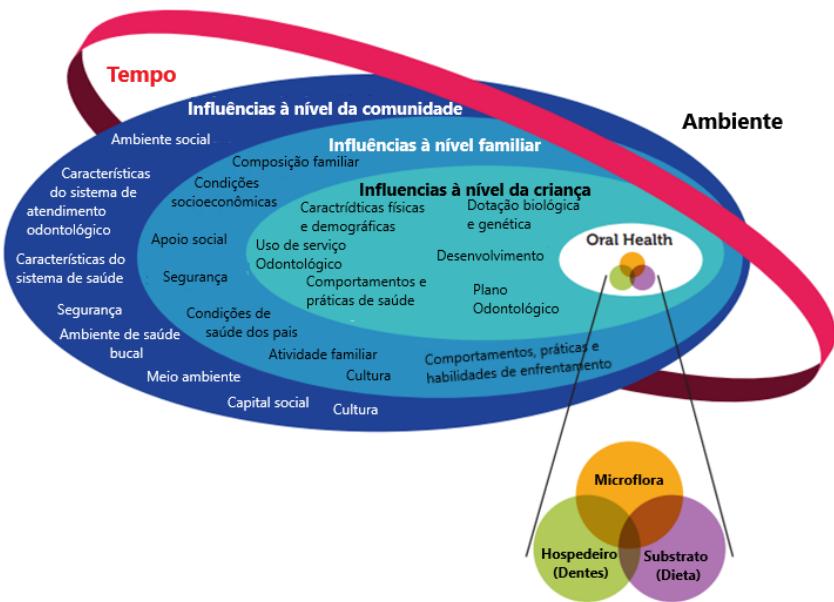
Fonte: Adaptação de Featherstone 2004.

Um modelo conceitual multinível foi descrito por Fisher-Owens *et al.* (2007). de acordo com os níveis de influência da criança, família e comunidade nos resultados da saúde bucal. Esse modelo incorpora os 5 principais domínios de determinantes da saúde: fatores genéticos e biológicos, meio social, físico, comportamento de saúde e cuidados médico e odontológico. O modelo reconhece a presença de uma interação complexa de fatores causais. Por último, o modelo incorpora o aspecto do tempo, e reconhece a evolução das doenças bucais (por exemplo, cárie) e influências sobre a criança-hospedeiro ao longo do tempo (Figura 3).

Quase todos os fatores de risco para CPI são modificáveis. Com relação as influências à nível familiar, destaque para a importância da saúde dos pais; crenças e comportamentos familiares, tais como alimentação infantil e escolha de alimentos e bebidas complementares; e a capacidade, conhecimento e vontade de fornecer uma dieta saudável para a criança. Assim, como acontece com os fatores causais da obesidade infantil, uma avaliação dos efeitos do consumo excessivo e frequente de açúcares livres é essencial para a compreensão da etiologia e controle da doença (Fiorillo, 2019). A importância de estabelecer bons hábitos

alimentares na infância para minimizar o risco de CPI e da obesidade não pode ser superestimada. Como os padrões alimentares da infância acompanham até a idade adulta, o estabelecimento de hábitos apropriados nos primeiros anos é um objetivo importante (Abanto *et al.*, 2018).

FIGURA 3: Modelo conceitual de Fisher-Owens *et al.* (2007). Influências à nível da criança, familiar e comunitário nos resultados de saúde bucal das crianças. A tríade de Keyes foi adaptada e o desenho oval concêntrico foi adaptado do Comitê Nacional de Estatísticas Vitais e de Saúde. Moldando uma Visão de Estatísticas de Saúde para o Século XXI.



DIETA, FATORES NUTRICIONAIS E PRÁTICAS ALIMENTARES

A cárie dentária é altamente prevalente, e afeta negativamente a qualidade de vida. O consumo excessivo de açúcar é a principal causa da cárie dentária. Além disso, o consumo de açúcar está associado a outras condições e doenças não transmissíveis, como obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares (Feldens *et al.*, 2022). Com relação a ingestão de açúcar, crianças que consomem alimentos doces por mais de 5 vezes

ao dia, têm risco aumentado de CPI em até 3,2 vezes do que crianças que comiam doces menos de 2 vezes ao dia (Dye *et al.*, 2004; Pacey *et al.*, 2010; Nishimura *et al.*, 2012; Feldens *et al.*, 2018).

A Academia Brasileira de Odontologia recomenda que alimentos e bebidas com adição de açúcar não sejam oferecidos às crianças menores de 2 anos de idade e após esta idade, que o consumo total de açúcar seja <25 g por dia, de preferência logo após as refeições (Feldens *et al.*, 2022). A ingestão de açúcares deve ser menor que 10% da ingestão total de energia e a ingestão de açúcares livres deve ser menor que 5% da ingestão total de energia tanto para adultos como crianças (WHO, 2016).

A sacarose é o alimento cariogênico mais importante e mais utilizado pelo homem. Tem o poder de transformar alimentos não-cariogênico e anticariogênico em cariogênico (Schafer; Adair, 2000). Outros açúcares envolvidos com a cárie dentária são a glicose e a frutose, encontrados no mel e nas frutas (Berkowitz, 2003). Além da presença de açúcares, outros aspectos afetam o processo da cárie, tais como a forma e a consistência dos alimentos, duração da exposição, composição dos nutrientes, frequência de ingestão, higiene bucal, fluxo e capacidade tampão da saliva (Touger-Decker; van Loveren, 2003). A prática de dar refeições noturnas às crianças na forma de leite ou alimentos que contenham leite, administrada por mais de 2 anos, aumenta significativamente a gravidade da cárie dentária em crianças (Perera *et al.*, 2014).

A lactose presente no leite materno apresenta baixo potencial cariogênico. No entanto, a explicação mais racional é um efeito combinado entre uma dieta cariogênica diurna baseada em sacarose e a fermentação noturna da lactose. Em um estudo experimental, os dados sugeriram que o biofilme formado sob exposição diurna à sacarose aumenta a cariogenicidade da exposição noturna à lactose (Campos Vieira; Cury; Ricomini Filho, 2022). Os carboidratos fermentáveis, após ação da amilase salivar, fornecem substrato para o metabolismo das bactérias que produzem ácidos como produto final, que diminuem o pH do biofilme e da saliva, e assim, promover a desmineralização do esmalte (Touger-Decker; van Loveren, 2003).

Quando as práticas alimentares (mamadeira e leite materno) adotadas forem de mais de 3 vezes ao dia, o risco de eventos de CPI aumenta em até 3,6 vezes. As incidências de CPI e CSI estão associadas a uma alta frequência

de amamentação (Sandy; Helmyati; Amalia, 2024). Independentemente de outras variáveis, a prevalência de CPI é 1,8 e 1,4 vezes maior em crianças amamentadas com mamadeira. A incidência de CPI e CSI está associada à alta frequência da amamentação, 5 vezes/dia (Feldens *et al.*, 2018). A gravidade e a quantidade das lesões de cárie em crianças podem aumentar com a amamentação prolongada (Ibrahim *et al.* 2009; Nishimura *et al.* 2012). E a prevalência de CSI foi associada à amamentação frequente e com a maior frequência de consumo de outros alimentos ou bebidas. A frequência total de alimentação diária aos 12 meses de idade, incluindo amamentação de alta frequência e uso de mamadeira, foi associada à condição de cárie dentária aos 3 anos de idade (Feldens *et al.*, 2018).

As práticas alimentares de risco à cárie na primeira infância apresentaram também, associação com variáveis sociodemográficas, prematuridade e internação em unidade de terapia intensiva neonatal (UTIN). Ribeiro *et al.* (2019) avaliaram prontuários de bebês na faixa etária de 01-45 meses e observaram que o aleitamento materno (AM) ocorreu em 33,3% dos bebês nascidos pré-termo e em 33,9% dos bebês internados em UTIN. O uso da mamadeira ocorreu em 58,4% dos bebês nascidos pré-termo e; 60,9% dos bebês internados em UTIN. O AM durante o sono ocorreu em 70,5% dos bebês de 01-24 meses. A introdução do açúcar na dieta dos bebês ocorreu em 60,6% na faixa etária de 01-24 meses e seu uso mais de 3x/dia ocorreu em 52,6% na faixa etária de 25-45 meses e 51,8% dos bebês cuja escolaridade das mães correspondia ao ensino fundamental. Dados mundiais mostram que a CPI continua a ser prevalente e as abordagens para reduzir a prevalência incluem intervenções que começam no primeiro ano de vida, que promovam cuidados preventivos (Tinanoff *et al.*, 2019).

As doenças bucais e as sistêmicas não transmissíveis como obesidade, diabetes e doenças cardiovasculares, possuem fatores de risco comportamentais e metabólicos comuns (Abanto *et al.*, 2018; Feldens *et al.*, 2022). A prevenção de condições bucais negativas pode ser o ponto de partida para alcançar uma boa saúde geral (Fiorillo, 2019).

AÇÕES EDUCATIVAS E PREVENTIVAS

A cárie dentária é prevalente, distribuída de forma desigual e tem um impacto na qualidade de vida de indivíduos e sociedades. No entanto,

a doença é altamente evitável, mas requer intervenções que podem levar à redução de sua causa primária: o consumo excessivo de açúcares adicionados à dieta. Tais intervenções têm o potencial de reduzir a cárie dentária e outras doenças não transmissíveis ligadas ao consumo de açúcar, como diabetes e doenças cardiovasculares (Feldens *et al.*, 2022).

A abordagem para prevenção deve ser feita nos fatores de risco que consistem em: fatores físicos, biológicos, ambientais, comportamentais e relacionados ao estilo de vida, como alto número de bactérias cariogênicas, fluxo salivar inadequado, exposição insuficiente ao flúor, higiene bucal precária, métodos inadequados de alimentação de bebês e a pobreza. A prevenção e o tratamento individual deve ser realizado com uma abordagem minimamente invasiva e de preservação do tecido dentário (Selwitz; Ismail; Pitts, 2007).

A prevenção da cárie em crianças se inicia com a conscientização da gestante em relação aos cuidados de higiene, dieta e acompanhamento do bebê no consultório odontológico (AAPD, 2022). Uma revisão sistemática com metanálise relata uma redução na incidência de cárie na primeira infância e na transmissão de *S. mutans* em crianças cujas mães receberam assistência pré-natal de saúde bucal (Xiao *et al.*, 2019). O aconselhamento sobre dieta e alimentação para mulheres grávidas, mães ou outros cuidadores com crianças de até um ano de idade levou a um risco ligeiramente reduzido de cárie na primeira infância (Riggs *et al.*, 2019).

Mães que receberam orientação na gestação apresentaram mais conhecimento sobre atenção odontológica. A orientação odontológica recebida na gestação influencia as mães nos procedimentos adotados com seus filhos, em relação ao início da higienização bucal, primeira consulta ao dentista, tempo de amamentação, o conhecimento sobre os fatores que levam ao aparecimento da cárie dentária (Rigo; Dalazen; Garbin, 2016).

A prática educativa na gestação ou após o nascimento da criança é considerada muito oportuna, devido ao interesse por conhecimento que resultem no bem-estar do recém-nascido (Abuhaloob *et al.*, 2019). E consiste em um momento importante para desmistificar crenças populares, e possibilitar a inserção de novos hábitos que culminarão na promoção de saúde bucal da mulher e de seus futuros filhos (Matsubara; Demetrio, 2017).

A primeira consulta do bebê deve ser aos 6 meses, impreterivelmente a partir da erupção do primeiro dente. Uma alimentação adequada durante a gestação, associada ao aleitamento materno, à correta introdução da alimentação complementar e à manutenção de bons hábitos alimentares e de saúde nos primeiros 1.000 dias têm um papel protetor, que ajuda a garantir um futuro no qual as habilidades cognitivas, motoras e sociais estimularão a saúde e o potencial máximo do adulto (AAPD, 2022).

DIETA NÃO CARIOGÊNICA E FATORES PROTETORES

A AAPD (2022) reconhece seu papel na promoção de dietas bem balanceadas, com baixo risco de cárie e ricas em nutrientes para bebês, crianças e adolescentes. Uma dieta saudável é essencial para o crescimento e desenvolvimento e para a prevenção de doenças crônicas relacionadas com a alimentação, como cáries, obesidade e doenças cardiovasculares. As práticas alimentares infantil e a alimentação complementar das crianças pequenas têm efeitos imediatos e duradouros na saúde bucal e geral das crianças.

O leite materno é considerado o alimento perfeito do ponto de vista nutricional, a mãe produz o leite adequado para o momento de vida que seu filho está vivendo, em relação a nutrientes e hidratação. Além de estar disponível e ser de baixo custo, o leite materno protege contra morbimortalidade infantil, previne diarreias, infecções respiratórias, alergias, doenças crônicas na infância e na fase adulta, como hipertensão, hipercolesterolemia, diabetes e obesidade. Ele também promove o crescimento, o desenvolvimento cognitivo adequado e promove o vínculo mãe-filho (Brasil, 2010). A WHO recomenda que os bebês sejam amamentados, exclusivamente, até os seis meses de idade. Até os dois anos ou mais, a amamentação deve continuar juntamente com alimentação complementar, devido aos muitos benefícios da amamentação para a saúde da mãe e do bebê (WHO, 2016).

Dieta anticariogênica, são alimentos e bebidas que promovem a remineralização do esmalte e alimento cariostático são alimentos que não são metabolizados por microrganismos na placa e, posteriormente, não causam uma queda no pH da placa para <5,5 em 30 minutos (Touger-Decker; van Loveren, 2003).

Baixa ingestão de frutas e vegetais foi considerada como um fator de risco para causar CPI. Crianças que ingerem menos vegetais e frutas apresentaram uma tendência de ser mais suscetíveis à CPI (Dye *et al.*, 2004; Vargas *et al.*, 2014). A prevalência de CPI em crianças foi correlacionada com a falta de frutas e vegetais em suas dietas. Crianças que consumiram frutas e vegetais mais de 5 vezes ao dia reduziram a incidência de CPI em 2,7 vezes em comparação com crianças que consumiram menos frutas e vegetais (Sandy; Helmyati; Amalia, 2024).

Outros fatores dietéticos (por exemplo, a presença de tampões em produtos lácteos; o uso de goma de mascar sem açúcar , particularmente goma contendo xilitol; e o consumo de açúcares como parte das refeições em vez de entre as refeições) podem reduzir o risco de cáries. Uma dieta contendo queijo, que é rico em cálcio, pode favorecer a remineralização do esmalte interferindo no processo de desmineralização (Touger-Decker; van Loveren, 2003).

Os fatores de proteção incluem o fluxo salivar e seus componentes antibacterianos, proteínas, flúor, cálcio, fosfato e proteínas presentes na saliva que podem equilibrar, prevenir ou reverter este processo é determinada pelo equilíbrio entre fatores protetores e patológicos (Featherstone, 2004) (Figura 2).

As principais medidas de saúde pública para reduzir o risco de cárie, do ponto de vista nutricional, são o consumo de uma dieta equilibrada, e do ponto de vista odontológico, são o uso de fluoretos tópicos e o consumo de água fluoretada (Touger-Decker; van Loveren, 2003). Desde a introdução do flúor, a incidência da doença cárie no mundo diminuiu, apesar do aumento no consumo de açúcares (AAPD, 2023).

O flúor, o principal agente no combate à cárie, atua principalmente por meio de mecanismos tópicos: inibição da desmineralização, aumento da remineralização e inibição da atividade das enzimas bacterianas. Pode ser usado de diversas formas, e é preconizado como método profilático da cárie dentária. sua ação terapêutica e preventiva é tópica e pós-erup-tiva. O uso de dentífricos fluoretados é uma excelente forma de obter o efeito tópico. O flúor impede a desmineralização da superfície den-tária, estimulando sua remineralização e também interfere impedindo o metabolismo bacteriano (Casals; García Pereiro, 2014). O efeito do flúor sistêmico ocorre em dois momentos, pelo contato direto da água

fluoretada, e também após ser metabolizado no organismo, retornando à boca pela saliva. Portanto, é importante que ocorra alta frequência com baixos teores de flúor na saliva para obter o melhor efeito protetor, quando houver um desafio cariogênico (Bastos *et al.*, 2021; Buzalaf; Delbem; Pessan, 2021).

A água fluoretada deve ser introduzida a partir dos seis meses de idade para crianças que começaram a comer alimentos sólidos, para familiarizá-la com a água e também com o uso do copo. A água fluoretada deve ser a bebida preferida para crianças de um a cinco anos de idade quando consumida fora das refeições (AAPD, 2023).

HIGIENE BUCAL EM BEBÊS

Durante o primeiro ano de vida, são recomendadas limpeza e massagem da gengiva para o estabelecimento de uma flora bucal saudável e auxiliar no processo de erupção dos dentes. Essa limpeza precoce é feita pelos pais, uma vez por dia com o uso de uma compressa de gaze ou ponta de fralda úmida, que é envolvida no dedo e passada com delicadeza na gengiva. Isso deve ser feito, com a criança posicionada de forma confortável e segura, dando condições para os pais executarem a limpeza. Porém, esse procedimento não está indicado para as crianças sob aleitamento materno exclusivo, tendo em vista as características de proteção às infecções de vias respiratórias superiores conferidas ao leite humano (Santos; Dotto; Guedes, 2016; Buzalaf; Delbem; Pessan, 2021; Ferreira Filho *et al.* 2021).

A partir da introdução da alimentação complementar, momento que costuma coincidir com a erupção dos primeiros dentes na cavidade bucal, é importante a realização da escovação dentária. Depois que os dentes já estiverem presentes na cavidade bucal, é necessário escolher uma escova de cerdas macias e de tamanho apropriado, que possa alcançar todas as partes da boca do bebê. A higienização deve ser realizada pelo menos duas vezes por dia para que a criança se habitue com a escovação (Santos; Dotto; Guedes, 2018). A *American Dental Association* (ADA) e a AAPD recomenda o uso de dentífricio fluoretado (Buzalaf; Delbem; Pessan, 2021; Ferreira Filho *et al.* 2021). A concentração de flúor deve ser de no mínimo 1.000ppmF (Santos; Dotto; Guedes, 2016).

Com relação à quantidade de dentífrico, parece sensato indicar quantidades muito reduzidas (como um “borrão” ou “grão de arroz”) a partir da irrupção dos primeiros dentes, aumentando progressivamente com a irrupção dos demais dentes decíduos, sem exceder o tamanho de um grão de ervilha até os seis anos de idade. Embora, esta quantidade muito reduzida possa ser ideal para crianças com poucos dentes irrompidos, essa medida pode reduzir o efeito preventivo/terapêutico do dentífrico em outras situações. Outro fator importante é a supervisão de um responsável durante a escovação, até que a criança tenha coordenação motora para fazê-la sozinha. Cabe lembrar que o flúor, quando ingerido em excesso durante o período de formação da dentição, causa fluorose dentária (Buzalaf; Delbem; Pessan, 2021).

CONSIDERAÇÕES

A alta frequência de consumo de alimentos cariogênicos, amamentação e/ou alimentação noturna associados à introdução tardia da higiene bucal e uso de cremes dentais não fluoretados, bem como a escovação não supervisionada e acúmulo de biofilme, são fatores determinantes para instalação e severidade da CPI.

REFERÊNCIAS

Abanto J., Oliveira E.P.S., Antunes J.L.F., Cardoso M.A. Diretrizes para o estudo das contribuições nutricionais e agravos bucais dentro dos primeiros 1.000 dias de vida. **Rev Assoc Paul Cir Dent.** v.72, n.3, p.496-502, 2018.

Abuhaloob L., MacGillivray S., Mossey P., Freeman R. Maternal and child oral health interventions in Middle East and North Africa regions: a rapid review. **Int Dent J.** v.69, n.6, p.409-18. Dec. 2019. doi: 10.1111>IDJ.12506.

American Academy of Pediatric Dentistry. Perinatal and infant oral health care. The Reference Manual of Pediatric Dentistry. Chicago, Ill.: **American Academy of Pediatric Dentistry.** v.277, p.81. 2022.

American Academy of Pediatric Dentistry. Policy on dietary recommendations for infants, children, and adolescents. The Reference Manual of Pediatric Dentistry. Chicago, Ill.: **American Academy of Pediatric Dentistry.** v.108, p.12, 2023.

Bastos R.S.B., Cardoso C.A.B., Naves P.A., Montanher P.L., Magalhães A.C., Buzalaf M.A.R. Métodos de controle da cárie dentária: abordagem pública e privada. In: Magalhães A.C. **Cariologia:** da base à clínica. Barueri: Manole, 2021. *E-book*. p.110-33. ISBN 9786555764246.

Bendo C.B., Martins C.C., Pordeus I.A., Paiva S.M. Impacto das condições bucais na qualidade de vida dos indivíduos. **Rev. Assoc Paul Cir Dent.** v.68, n.3, p.189-93, 2014.

Berkowitz R.J. Cause, treatment and prevention of early childhood caries. **J Can Dent Assoc.** v.69, n.5, p.304-7, 2003.

Brasil. Ministério da Saúde. Dez passos para uma alimentação saudável: Guia alimentar para crianças menores de dois anos: Um guia para o profissional da saúde na atenção básica. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. 2ed. 2 reimpr. – Brasília: Ministério da Saúde, 2013. [In Português].

Brasil. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Dez passos para uma alimentação saudável: guia alimentar para crianças menores de dois anos: um guia para o profissional da saúde na atenção básica / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – 2. ed. – Brasília: Ministério da Saúde, 2010.

Buzalaf M.A.R., Delbem A.C.B., Pessan J.P. Uso racional do fluoreto para controle da lesão de cárie. In: Magalhães AC. Cariologia: da base à clínica. Disponível em: Minha Biblioteca, Editora Manole, p.134-57, 2021.

Casals P.E., García Pereiro, M.A. Para la prevención y tratamiento no invasivo de la caries dental. Guía de práctica clínica. **RCOE.** v.19, n.3, p.189-248, 2014. <http://deposit.ub.edu/dspace/bitstream/2445/66926/1/654149.pdf>.

Dye B.A., Shenkin J.D., Ogden C.L., Marshall T.A., Levy S.M., Kanellis M.J. The relationship between healthful eating practices and dental caries in children aged 2–5 years in The United States, 1988–1994. **J Am Dent Assoc.** v.135, n.1, p.55–66. 2004; doi.org/10.14219/jada.archive.2004.0021.

Featherstone J.D.B. The Continuum of Dental Caries— Evidence for a Dynamic Disease Process. **J Dent Res.** v.83, n.1suppl., p.39-42. 2004. doi:10.1177/154405910408.

Feldens C.A., Pinheiro L.L., Cury J.A., Mendonça F., Groisman M., Costa R.A.H., Pereira H.C., Vieira A.R. Added Sugar and Oral Health: A Position Paper of the Brazilian Academy of Dentistry. **Front Oral Health.** v.6, n.3, p.869112, Apr.2022. doi: 10.3389/froh.2022.869112.

Feldens C.A., Rodrigues P.H., de Anastácio G., Vítolo M.R., Chaffee B.W. Frequência alimentar na infância e cárie dentária na infância: um estudo de coorte prospectivo. **Int. Dent. J.** v.68, p.113–121, 2018. doi: 10.1111/idj.12333.

Ferreira Filho M.J.S., Porfirio K.C.F., Trindade G.B., Silvestre L.A., Varejão L.C., do Nascimento J.R., Aguiar J.L., Milério L.R. A importância da higiene bucal do bebê de zero a um ano de idade: revisão de literatura. **Braz J Deve.** v.7, n.2, p.13086–99, 2021. doi:org/10.34117/bjdv7n2-090.

Fiorillo L. Saúde bucal: O primeiro passo para o bem-estar. **Medicina (Kaunas).** v.55 n.10, p.676-80, 2019. doi:10.3390/medicina55100676.

Fisher-Owens S.A., Gansky S.A., Platt L.J., Weintraub J.A., Soobader M.J., Bramlett M.D., Newacheck P.W. Influences on children's oral health: a conceptual model. **Pediatrics**. v.120, n.3, p.e510-20, Sep. 2007. doi:10.1542/peds.2006-3084. PMID: 17766495.

Ibrahim S, Nishimura M, Matsumura S, Rodis OMM, Nishida A, Yamanaka K et al. A longitudinal study of early childhood caries risk, dental caries, and life style. **Pediatr Dent J**. v.19, p.174-80, 2009. doi:10.1016/S0917-2394(09)70171-5.

LIMA J.E.O. Cárie dentária: um novo conceito. **Rev Dent Press Ortod Ortop Facial**.v.12, n.6, p.119-30, 2007.

Matsubara A.S., Demetrio A.T.W. Atendimento odontológico às gestantes: revisão da literatura. **Uningá Review**. v.29, n.2, p.42-47, 2017.

Monse B, Duijster D, Sheiham A., Grijalva-Eternod C.S., van Palenstein Helderman W, Hobdell M. The effects of extraction of pulpal involved primary teeth on weight, height and BMI in underweight Filipino children. A cluster randomized clinical trial. **BMC Public Health**. v.12, p.725, Agost. 2012. doi:10.1186/1471-2458-12-725.

Nishimura M, Rodis OMM, Matsumura S, Matsumoto-Nakano M. Influences of diet on caries activities and caries-risk grouping in children, and changes in parenting behavior. **Pediatr Dent J**. 2012; 22:117-24. [https://doi.org/10.1016/S0917-2394\(12\)70262-8](https://doi.org/10.1016/S0917-2394(12)70262-8).

Pacey A., Nancarrow T, Egeland G. Prevalence and risk factors for parental reported oral health of inuit preschoolers: nunavut inuit child health survey, 2007–2008. **Rural Remote Health**. 2010; v.10, n.2, p.368. Jun 2010.

Perera P.J., Fernando M.P., Warnakulasooriya T.D., Ranathunga N. Effect of feeding practices on dental caries among preschool children: a hospital based analytical crosssectional study. **Asia Pac J Clin Nutr**. v.23, p.272-7, 2014. Doi:10.6133/apjcn.2014.23.2.13.

Pitts N.B., Baez R.J., Diaz-Guillory C., Donly K.J., Feldens A.C., McGrath C., Phantumvanit P., Seow W.K., Sharkov N., Songpaisan Y., Tinanoff N., Svante T. Early Childhood Caries: IAPD Bangkok Declaration. **J Dent Child (Chic)**. v.86, n.2, p.72, 2019.

Renggli E.P., Turton B., Sokal-Gutierrez K., Hondru G., Chher T., Hak S., Poirot E., Laillou A. Stunting malnutrition associated with severe tooth decay in Cambodian toddlers. **Nutrients**. v.13, n.2, p.290.2021. doi.org/10.3390/nu13020290.

Ribeiro I.M., Gomes A.P.M., Gomes A.M.M., Sarmento L.C., Dadalto E.C.V. Feeding Practices of Potential Risk to Dental Caries in Early Childhood and its Relationship with Sociodemographic Variables and Prematurity. **Pesqui Bras Odontopediatria Clin Integr**. v.19, n.1, p.e4511. 2019. doi.org/10.30712/guarda.v0i11.21093.

Riggs E., Kilpatrick N., Slack-Smith L., Chadwick B., Yelland J., Muthu M.S., Gomersall J.C. Interventions with pregnant women, new mothers and other primary caregivers for preventing early childhood caries. **Cochrane Database Syst Rev**. v.20, n.11, p:CD012155, Nov 2019. doi:10.1002/14651858.CD012155.pub2.

Rigo L., Dalazen J., Garbin R.R. Impacto da orientação odontológica para mães durante a gestação em relação à saúde bucal dos filhos. **Einstein**. v.14, n.2, p.219-25, 2016. doi:10.1590/S1679-45082016AO3616.

Sandy L.P.A., Helmyati S., Amalia R. Nutritional factors associated with early childhood caries: A systematic review and meta-analysis. **Saudi Dent J.** v.36, n.3, p.413-9, Mar. 2024. doi:10.1016/j.sdentj.2023.12.001.

Santos B.Z., Dotto P.P., Guedes R.S. Aleitamento materno e o risco de cárie dentária. **Epidemiol Serv Saúde.** v.25, n.3, p.633-5, 2016; doi:10.5123/S1679-49742016000300019.

Schafer T.E. Adair S.M. Prevention of dental disease. **Pediatr Clin North Am.** v.47, p.1021-42, 2000.

Selwitz R.H., Ismail A.I., Pitts N.B. Dental caries. **Lancet.** v. 369, p.51–59, 2007. doi:10.1016/S0140-6736(07)60031-2.

Singh N., Dubey N., Rathore M., Pandey P. Impact of early childhood caries on quality of life: child and parent perspectives. **J. Oral Biol. Craniofac. Res.** v.10, p.83–6, 2020. doi:10.1016/j.jobcr.2020.02.006.

Tinanoff N., Baez R.J., Diaz Guillory C., Donly K.J., Feldens C.A., McGrath C., Phantumvanit P., Pitts N.B., Seow W.K., Sharkov N., Songpaisan Y., Twetman S. Early childhood caries epidemiology, aetiology, risk assessment, societal burden, management, education, and policy: Global perspective. **Int J Paediatr Dent.** v.29, n.3, p.238-48, 2019. doi:10.1111/ijpd.12484.

Touger-Decker R., van Loveren C. Sugars and dental caries. **Am J Clin Nutr.** v.78, Suppl:881S–92S, Oct. 2003. doi: 10.1093/ajcn/78.

Vargas C.M., Dye B.A., Kolasny C.R., Buckman D.W., McNeel T.S., Tinanoff N. Marshall T. A., Levy S.M. Early childhood caries and intake of 100 percent fruit juice: data from NHANES, 1999–2004. **J Am Dent Assoc.** v.145, n.12, p.1254–61, 2014. doi:10.14219/jada.2014.95.

Veira J.C., Cury J., Ricomini Filho A.P. Combination Effect of Diurnal Exposure to Sucrose and Nocturnal Exposure to Lactose on Enamel Demineralization. **Caries Res.** v.56, n.1, p.47-54.nov.2021. doi: 10.1159/000520590.

WHO. Global oral health status report: towards universal health coverage for oral health by 2030. 2022 ISBN 978-92-4-006148-4 (electronic version).

WHO. Recomendações da OMS sobre cuidados pré-natais para uma experiência positiva na gravidez. 2016.WHO-RHR-16.12-por.pdf;sequence=2.

WHO. World Health Organization. Ending childhood dental caries: WHO implementation manual. 2019. ISBN 978-92-4-000005-6. (electronic version).

Xiao J., Alkhersa N., Kopycka-Kedzierawska D.T., Billingsa R.J., Wu T.T., Castillo D.A., Rasubala L., Malmstrom H., Ren Y., Eliav E. Prenatal oral health care and early childhood caries prevention: A systematic review and meta-analysis. **Caries Res.** n.53, n.4, p.411–21, 2019. doi:10.1159/000495187.

PRÉ-NATAL ODONTOLÓGICO

Ana Paula Martins Gomes¹

Lilian Citty Sarmento²

Antônio Augusto Gomes³

Ana Paula Camatta do Nascimento⁴

Ana Maria Martins Gomes⁵

O organismo feminino sofre mudanças anatômicas e funcionais durante a gravidez, adaptando-se com a presença do feto em desenvolvimento. Essas alterações ocorrem à nível molecular, bioquímico, hormonal, celular e tecidual dos mais variados órgãos e sistemas. Por esse motivo, o conhecimento das alterações fisiológicas do organismo materno é de importância fundamental (Zugaib, 2023). O cirurgião-dentista que atende gestantes deve ter amplo conhecimento sobre estas alterações fisiológicas e promover orientações sobre saúde bucal a fim de minimizar os riscos para a mãe e feto (Matsubara; Demetrio, 2017).

ALTERAÇÕES SISTÊMICAS

As modificações gravídicas sistêmicas são manifestações da presença da unidade feto placentária e das adaptações circulatórias (hematológico e cardiovascular), endócrinas e metabólicas do organismo materno sobre os diversos órgãos e sistemas. Assim, refletem basicamente alterações que podem ser mecânicas (pela presença anatômica do feto e de seus anexos), vasculares ou endócrinas (Zugaib, 2023).

As manifestações sistêmicas dessas adaptações em outros órgãos e sistemas são consideradas modificações do organismo materno à gra-

¹Doutorado em Odontologia – Odontopediatria (UNICSUL/SP). Professora Colaboradora - Disciplina de Odontopediatria (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/1999288805670686>

²Doutorado em Odontologia - Odontopediatria (UNICSUL/SP). Professora Adjunto - Disciplina de Odontopediatria (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/6244899646296779>

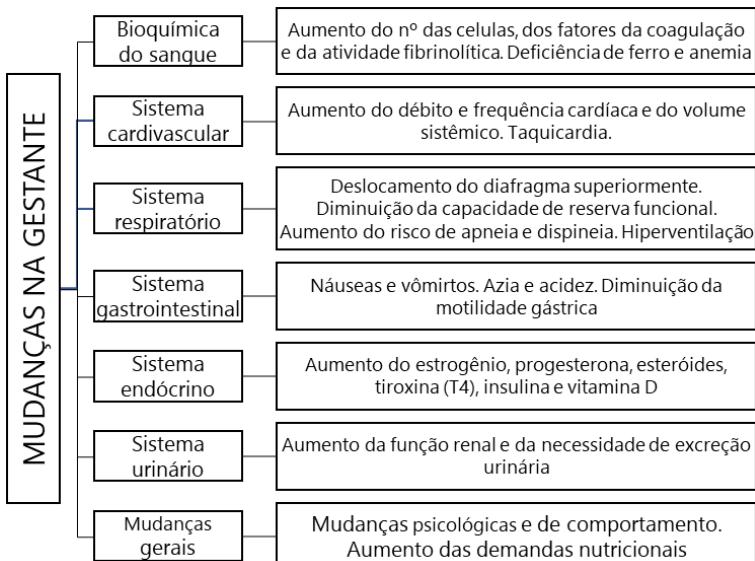
³Doutorado em Odontologia (FOB-USP). Professor Titular - Disciplina de Odontologia Restauradora (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/8649254166938205>

⁴Doutorado em Ciências Odontológicas (SLMANDI). Professora Associada - Disciplina de Odontologia Restauradora (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/4838963414012690>

⁵Doutorado em odontologia - Odontopediatria (USP). Professora Titular - Disciplina de Odontopediatria (UFES). CV: <http://lattes.cnpq.br/2227222418201407>

videz. A Figura 1 detalha as principais alterações fisiológicas observadas durante a gestação. Também ocorrem mudanças físicas e psicológicas que influenciam no dia a dia da gestante e pode também atingir o feto (Matsubara; Demetrio, 2017).

Figura 1- Principais alterações fisiológicas observadas durante a gravidez.



Fonte: Naseem *et al.*, (2016) modificada.

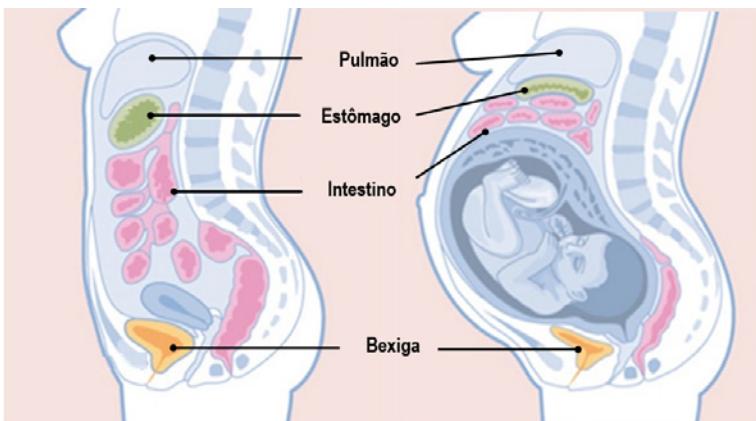
Esta fase é importante para o desenvolvimento dos sistemas nervoso e imunológico e para a formação de bons hábitos alimentares, que aumentarão as chances da criança se tornar um adulto saudável (Pereira *et al.*, 2021).

ALTERAÇÕES FÍSICAS

De acordo com Zugaib (2023) as alterações físicas que ocorrem na mulher durante a gestação são: aumento do peso corporal, 11,3-15,9 kg; aumento do volume das mamas, preparando para lactação; alargamento dos quadris, as articulações da bacia óssea apresentam maior elasticidade, aumentando a capacidade pélvica e modificando a postura da gestante; andar anseriano, afastamento dos pés e diminuição da amplitude dos passos; lordose lombar, o aumento do volume abdominal e das mamas

desvia anteriormente o centro de gravidade materno. Por instinto, a gestante direciona o corpo para traz, de forma a compensar e encontrar novo eixo de equilíbrio que permita que se mantenha ereta e; aumento da parte inferior do abdome, pela presença do feto no útero (Figura 2). Com o aumento do volume do útero, ocorre: compressão da bexiga; o apêndice é deslocado para cima e para a direita; os intestinos para a esquerda; o estômago é comprimido, diminuindo sua capacidade para receber o bolo alimentar. Assim, a quantidade de alimento ingerido é menor, a frequência é maior e os intervalos entre as refeições menores (Zugaib, 2023) (Figura 2).

Figura 2- Mudanças nas estruturas internas da gestante com o objetivo de acomodar a unidade feto placentária.



Fonte: Autores

ALTERAÇÕES BUCAIS EM GESTANTES

As principais alterações bucais associadas à gravidez são: alterações salivares (Naseem et al., 2016) mudanças no pH, fluxo e capacidade tampão da saliva (Azevedo et al., 2019); gengivite e tumor gravídico, erosão e cárie dentária (Matsubara; Demetrio, 2017). De acordo com Bett et al. (2019) as alterações na mucosa bucal ocorreram em 11,8% das gestantes e as lesões mais prevalentes foram: hiperplasia gengival (17,1%), morsicatio buccarum (10%), candidíase oral (4,4%), granuloma piogênico (3%), e glossite migratória benigna (2,8%) (risco de viés moderado, qualidade da evidência muito baixa).

DOENÇA PERIODONTAL E EFEITOS ADVERSOS

O parto prematuro (<32, <35, <37 semanas) e o baixo peso ao nascimento (<1.500g, <2.500g) são considerado uma das principais causas de morbidade e mortalidade entre neonatos (Fiorillo *et al.*, 2019). A presença de patógenos ou fatores inflamatórios, advindos da doença periodontal, podem alcançar a via hematogênica, aumentar os biomarcadores locais e sistêmicos, exacerbar o comprometimento placentário e levar a resultados adversos a gestação (Stadelmann *et al.*, 2013).

Diversos autores relatam uma associação positiva entre a doença periodontal e resultados adversos gestacionais (Reddy *et al.*, 2014; Corbella *et al.*, 2016): parto prematuro (Hart *et al.*, 2012; Stadelmann *et al.*, 2013; Corbella *et al.*, 2016; Manrique-Corredor *et al.*, 2019); baixo peso ao nascer (Ide *et al.*, 2013; Corbella *et al.*, 2016) e; pré-eclâmpsia (Sgolastra *et al.*, 2013; Ide *et al.*, 2013; Wei *et al.*, 2013; Huang *et al.*, 2014; Konopka *et al.*, 2020). Huang *et al.* (2014) sugeriram que a doença periodontal materna pode ser utilizada como preditor independente de pré-eclâmpsia.

Países com níveis socioeconômicos mais baixo, gestantes com periodontite têm 1,8 mais vezes de ocorrer parto prematuro e 2,9 vezes mais chance de baixo peso e desaparece em países com níveis socioeconômicos mais elevados. Esses resultados podem ser atribuídos à renda e a outros fatores como o nível de escolaridade (Moliner-Sánchez *et al.*, 2020).

Embora a literatura científica estabeleça associação entre doença periodontal e os resultados adversos na gravidez, ainda existem lacunas nos estudos (Vivares-Builes *et al.*, 2018). Ensaios clínicos randomizados com metodologia rigorosa, definição apropriada da doença periodontal e dos critérios de idade gestacional e, controle de fatores de confusão são necessários para confirmar (López *et al.*, 2015). Os resultados devem ser considerados, portanto, com cautela devido à heterogeneidade e variabilidade.

TRATAMENTO PERIODONTAL

Existem evidências de que o tratamento periodontal em gestantes pode reduzir a inflamação e mediadores inflamatórios no fluido crevicular gengival (Fiorini *et al.*, 2013; Yarkac *et al.*, 2018). O tratamento durante a gestação pode ter efeito positivo (Michalowicz, *et al.*, 2006; Kim *et al.*, 2012;

Weidlich, *et al.*, 2013; Reddy *et al.*, 2014), no entanto alguns autores afirmam que o tratamento periodontal não mostrou efeito sobre os resultados adversos da gestação (Michalowicz, *et al.*, 2006; Chambrone *et al.*, 2011; Oliveira *et al.*, 2011; Rosa *et al.*, 2012; Pirie *et al.*, 2013; Fiorini *et al.*, 2013; Boutin *et al.*, 2013; Weidlich *et al.*, 2013; Penova-Veselinovic *et al.*, 2015; Schwendicke *et al.*, 2015; Caneiro-Queija *et al.*, 2019; Konopka *et al.*, 2020).

Portanto, ainda não está claro se o tratamento periodontal durante a gravidez tem impacto no nascimento de pré-termo, baixo peso ao nascimento e pré-eclâmpsia (qualidade de evidência muito baixa). Também, não há evidências para determinar qual tratamento periodontal é melhor na prevenção de resultados adversos (Theozor-Ejiofor *et al.*, 2017). A maioria dos autores concorda que são necessários mais estudos para confirmar a associação positiva entre tratamento periodontal e prevenção de resultados adversos na gravidez (Chambrone *et al.*, 2011; Kim *et al.*, 2012; Schwendicke *et al.*, 2015; Caneiro-Queija *et al.*, 2019).

Em um estudo caso-controle foi revelado que os pais eram a principal fonte de microbioma da criança. A aquisição precoce de uma microbiota patogênica e a presença de disbiose na infância estão associadas a suscetibilidade à periodontite. Este estudo destaca o papel crítico desempenhado pela doença parental nos padrões de colonização microbiana de seus filhos e na aquisição precoce de espécies relacionadas à periodontite e ressalta a necessidade de maior vigilância e medidas preventivas nas famílias de pacientes com periodontite (Monteiro *et al.*, 2021).

A principal indicação para fornecer tratamento periodontal durante a gravidez deve ser a própria doença periodontal (Schwendicke, *et al.*, 2015). O tratamento da doença periodontal em mulheres grávidas melhora a doença periodontal e é seguro (Michalowicz, *et al.*, 2006; López *et al.*, 2015). E os melhores resultados do tratamento, foram em mulheres grávidas com alto risco (Kim *et al.*, 2012; Theozor-Ejiofor *et al.*, 2017).

A terapia periodontal não cirúrgica durante a gravidez reduz os impactos negativos na qualidade de vida relacionada à saúde bucal (Muskopf *et al.*, 2018). O tratamento periodontal abrangente e o controle estrito do biofilme melhoraram a saúde periodontal (Weidlich, *et al.*, 2013). Tratamentos periodontais com repetidas e sistemáticas instruções de higiene bucal combinadas com intervenção clínica são capazes de reduzir os sinais clínicos de gengivite em mulheres grávidas (Geisinger *et al.*, 2014).

O uso do enxaguatório bucal durante a gravidez parece ser uma alternativa eficaz na melhora da saúde periodontal. O uso diário de enxaguatório bucal com clorexidina foi associado à redução da taxa de nascimento pré-termo (heterogeneidade moderada, $I^2=43\%$) (Boutin *et al.*, 2013). E o uso de enxaguatório bucal com cloreto de cetilpiridínio 0,7%, sem álcool, reduziu a taxa de ruptura prematura da membrana (Jiang *et al.*, 2016). Há também, evidências de tratamentos alternativos ou complementares que podem ser utilizados, como o consumo de pastilhas de *L. Reuteri*, que pode ser um complemento útil no controle da gengivite na gravidez (Schlagenhauf *et al.*, 2016).

ORIENTAÇÕES ANTECIPADAS

A educação em saúde bucal (ações educativas e preventivas) é importante para desmistificar crenças populares e possibilitar a inserção de novos hábitos que culminarão na promoção de saúde bucal da família (Rigo; Dalazen; Garbin, 2016; Matsubara; Demetrio, 2017). A gestação é um momento oportuno para práticas educativas, devido o interesse por conhecimentos que resultem no bem-estar do recém-nascido (Abuhaloob *et al.*, 2019).

A gestação representa uma oportunidade única para instalação de hábitos alimentares saudáveis, capazes de contribuir para prevenção da cárie dentária e das doenças crônicas não transmissíveis (DCNT) no futuro, como as doenças cardiovasculares, câncer, diabetes, doenças respiratórias crônicas e transtornos mentais, como a depressão. As doenças bucais não transmissíveis e as sistêmicas possuem fatores de risco comportamentais e metabólicos comuns e no ciclo vital da criança (Abanto *et al.*, 2018).

A prevenção da cárie dentária se inicia com a conscientização da gestante sobre os fatores que levam ao aparecimento da cárie dentária (Rigo; Dalazen; Garbin, 2016). Uma revisão sistemática e meta-análise relata uma redução na incidência de cárie na primeira infância e na transmissão de *S. mutans* em crianças cujas mães receberam assistência pré-natal de saúde bucal (Xiao *et al.*, 2019). O aconselhamento sobre dieta e alimentação para mulheres grávidas, mães ou outros cuidadores com crianças de até um ano de idade leva a um risco ligeiramente reduzido de cárie na primeira infância (Riggs *et al.*, 2019).

As seguintes orientações antecipadas devem ser realizadas: instrução de dieta e higiene bucal, uso de flúor e frequência das consultas (AAPD, 2022). A primeira consulta do bebê não deve postergar para além dos 6 meses de vida, sendo crucial a partir da erupção do primeiro dente (Rigo; Dalazen; Garbin, 2016). Deve ser abordado também, as práticas de segurança para evitar traumas orofaciais, tempo de amamentação e consequências de hábitos de succão não nutritivos (AAPD, 2022).

A amamentação também fornece proteção contra maloclusão (Abate *et al.*, 2020; Sadoun *et al.*, 2024). As chances de diagnosticar uma má oclusão foram maiores para crianças com nutrição por mamadeira quando comparadas a crianças amamentadas. E quanto mais tempo a criança foi amamentada, menor a duração do hábito de chupeta e menor o risco de desenvolver maloclusões (Sadoun *et al.*, 2024). Amamentação deve ser realizada até os 6 meses de idade (WHO, 2016).

É preciso conhecimento sobre o período perinatal e o primeiro ano de vida com relação a estratégias para prevenção da cárie dentária, bem como condições bucais comuns e achados relevantes como: cistos de desenvolvimento, lesões virais e fúngicas patognomônicas, lábio leporino e fenda palatina, dentes natais e neonatais e anquiloglossia (AAPD, 2022; AAPD 2023).

Durante o período gestacional ocorre a odontogênese, distúrbios durante este período podem influenciar no desenvolvimento do esmalte dentário. O estudo de Azna *et al* 2015, verificou que houve alterações na formação dos dentes decidídos do tipo defeitos de desenvolvimento de esmalte, com aparecimento de opacidades e hipoplasia relacionadas às complicações sistêmicas e ao uso de medicações no período gestacional, salientando a necessidade da realização do pré-natal odontológico em gestantes, pois demonstrou que complicações sistêmicas gestacionais e a utilização de determinados medicamentos no mesmo período podem estar associados a estas alterações na formação. Os fatores prematuridade e deficiência nutricional no período gestacional podem influenciar positivamente na ocorrência de defeitos de esmalte (Funakoshi 1981; Nelson 2013). Silva *et al* 2016 afirmam que fatores pré-natais podem estar associados a Hipomineralização de Molares-Incisivos (HMI).

A saúde bucal perinatal e infantil são os alicerces sobre os quais a educação preventiva e os cuidados odontológicos devem ser construí-

dos para aumentar a oportunidade de uma criança ter uma vida livre de doenças bucais (AAPD, 2022). As recomendações para os cuidados da saúde bucal perinatal e infantil estão apresentadas no quadro 1.

É necessário a realização de programas sobre educação/promoção em saúde bucal, intervenções clínicas, políticas e acesso a serviços garantidos (Riggs et al., 2019). Um ensaio clínico randomizado foi conduzido com gestantes para examinar a eficácia da entrevista motivacional. Intervenções de educação em saúde usando técnicas de entrevista motivacional podem ajudar a melhorar a autoeficácia e os comportamentos relacionados à saúde bucal. Assim, intervenções educacionais baseadas na entrevista motivacional devem ser consideradas na promoção da saúde bucal e na prevenção de problemas dentários em populações vulneráveis (Saffari et al., 2020).

Quadro 1. Pré-natal Odontológico.

1. O atendimento deve incluir: anamnese; exame bucal; avaliação de risco de cárie e doença periodontal; tratamento se necessário e; orientações antecipadas (até 12 meses).
2. As gestantes devem ser orientadas sobre: visitas odontológicas rotineiras (1x no trimestre); possíveis alterações na cavidade bucal e; manter uma boa higiene bucal.
3. Aconselhar gestantes/responsáveis sobre a importância da saúde bucal e a possível transmissão de bactérias/vírus para o bebê.
4. Fornecer orientações antecipadas sobre: <ul style="list-style-type: none">• Importância do aleitamento natural e as dificuldades (anquiloglossia);• Momento da primeira consulta (até os 6 meses do bebê ou a partir da erupção do primeiro dente) e frequência de retorno;• Informações para prevenção de cárie: orientação de higiene bucal (escovação 2xdia); quantidade ideal de dentífricio com flúor (1.100 ppmF); orientação de dieta (frequência e consumo de açúcar); exposição ao flúor (água não fluorada, uso de suplementos de flúor e verniz);• Informações para prevenção da maloclusão: incentivo ao aleitamento natural, consequências dos hábitos de succão não nutritiva (sução de chupeta e dedo);• Acompanhar o crescimento e desenvolvimento ósseo; erupção de dentes e sintomatologia (uso de analgésicos e prevenção do uso de anestésicos tópicos);• Achados comuns na cavidade bucal em recém-nascidos e bebês (cistos de desenvolvimento, lesões virais e fúngicas, lábio leporino e fenda palatina, dentes natais e neonatais e anquiloglossia);• Práticas de seguranças para evitar trauma orofacial (uso de cadeirinhas, cabos elétricos e quedas ao aprender a andar).

- | |
|-----------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------------|
| 5. Avaliar a necessidade de intervenção cirúrgica em caso de diagnóstico de anquiloglossia com limitação funcional. |
| 6. Em caso de dente natal ou neonatal, as decisões devem ser individualizadas (avaliar raios-x, interferência na alimentação e risco de aspiração). |

Para traçar a metodologia a ser empregada é necessário conhecer o contexto e local da abordagem (consultório, sala de espera, escolas, visita domiciliar, Unidades Básicas de Saúde, maternidades, ambiente virtual ou mídias impressas), definir os métodos ou ações pedagógicas (palestra motivacional, treinamento manual, demonstração de escovação, supervisão de escovação, rodas de conversa, diálogo), bem como o uso das mídias (panfleto, cartaz, informe comercial, propaganda, animação de vídeo, música, aplicativo para celular, jogo e livro) (Habbu; Krishnappa, 2015; Gray-Burrows; Owen; Day, 2017).

CUIDADOS BUAIS EM GESTANTES

Manter a saúde bucal e melhorar o conhecimento sobre cuidados com a saúde bucal durante a gravidez é um passo crítico e promissor para a prevenção das doenças (Konopka *et al.*, 2019). É importante incentivar a gestante a procurar por cuidados odontológicos no mínimo, uma vez no trimestre, de modo a prevenir complicações futuras.

O atendimento odontológico quando seguro e realizado com toda cautela (posição/tempo de cadeira e escolha do anestésico) pode vir a ser realizado em qualquer período gestacional, já que nenhuma necessidade deve ser negligenciada (Matsubara; Demetrio, 2017).

O tratamento periodontal durante a gestação tem sido indicado independente do período gestacional. A saúde gengival pode ser restabelecida com controle de placa e raspagem/alisamento radicular (Moreira *et al.*, 2015). Além disso, a gravidez da inflamação gengival durante a gravidez foi relacionada ao estresse. O tratamento melhorou o estado periodontal e o nível de estresse (Yarkac *et al.*, 2018). Deve-se considerar a eficácia do tratamento periodontal em gestantes e incluir a condição de saúde bucal e os fatores de risco durante o atendimento pré-natal (Corbella *et al.*, 2016; Manrique-Corredor *et al.*, 2019).

CONSIDERAÇÕES

O cirurgião-dentista que atende as gestantes deve ter amplo conhecimento sobre as alterações fisiológicas que ocorrem nas gestantes, conhecer também as alterações bucais e condições bucais mais frequentes. A doença periodontal é uma condição que ocorre com frequência durante a gravidez e sua presença é a principal indicação para fornecer tratamento periodontal neste período. A educação em saúde bucal é importante para desmistificar crenças populares. Melhorar o conhecimento sobre cuidados com a saúde bucal durante a gravidez é um passo crítico e promissor para a prevenção das doenças bucais e possibilitar a inserção de novos hábitos que culminarão na promoção de saúde bucal da família. O atendimento odontológico da gestante, quando realizado com cautela e cuidados pode vir a ser realizado não somente no segundo trimestre, mas em qualquer período gestacional, que se faça necessário.

REFERÊNCIAS

Abanto, J., Oliveira E.P.S., Antunes A.J.L., Cardoso M.A. Diretrizes para o estudo das condições nutricionais e agravos bucais dentro dos primeiros 1.000 dias de vida. Rev Assoc Paul Cir Dent. São Paulo, v.72, p.496–502, 2018.

Abate A., Cavagnetto D., Fama A., Maspero C., Farronato G. Relationship between Breastfeeding and Malocclusion: A Systematic Review of the Literature. Nutrients. v.12, n.12, p.3688, Nov 2020. doi: 10.3390/nu12123688. PMID: 33265907

Abuhaloob L., MacGillivray S., Mossey P., Freeman R. Maternal and child oral health interventions in Middle East and North Africa regions: a rapid review. Int Dent J. v.69, n.6, p.409-18. Dec. 2019. doi:10.1111/idj.12506.

American Academy of Pediatric Dentistry. Perinatal and infant oral health care. The Reference Manual of Pediatric Dentistry. Chicago, Ill.: American Academy of Pediatric Dentistry. p.277-81, 2022.

American Academy of Pediatric Dentistry. Policy on the role of pediatric dentists as both primary and specialty dental care providers. The Reference Manual of Pediatric Dentistry. Chicago, Ill.: American Academy of Pediatric Dentistry. p. 21-2, 2023.

Azevedo C.C., Junior M.F.S., Gomes A.A., Gomes A.P.M., Gomes A.M.M. Avaliação do fluxo, pH e capacidade tampão da saliva no período gestacional e pós-parto: um estudo caso-controle prospectivo. Rev Bras Pesq Saúde. v.21, n.4, p.84-91, 2019.

Aznar L.C.A., Sant'Anna G.R., Tambelini J.F.A.T., Zaroni W.C.S., Leite M.F., Zaroni W.C.S., Leite M.F. Análise da prevalência de defeitos de esmalte na dentição decídua adquiridos no período gestacional. Rev Assoc Paul Cir Dent. v.69, n.4, p.412-20. oct./dez, 2015.

Bett J.V.S., Batistella E.Â., Melo G., Munhoz E.A., Silva C.A.B., Guerra E.N.D.S., Porporatti A.L. , Canto G.D.L. Prevalence of oral mucosal disorders during pregnancy: A systematic review and meta-analysis. *J Oral Pathol Med.* v.48, n.4, p.270-7, 2019. doi:10.1111/jop.12831

Boutin A., Demers S., Roberge S., Roy-Morency A., Chandad F., Bujold E. Treatment of periodontal disease and prevention of preterm birth: systematic review and meta-analysis. *Am J Perinatol.* v.30, n.7, p.537-44, Ag 2013. doi:10.1055/s-0032-1329687.

Caneiro-Queija L., López-Carral J., Martin-Lancharro P., Limeres-Posse J., Diz-Dios P., Blanco-Carrion J. Non-Surgical Treatment of Periodontal Disease in a Pregnant Caucasian Women Population: Adverse Pregnancy Outcomes of a Randomized Clinical Trial. *Int J Environ Res Public Health.* v.16, n.19, p.1-14, 2019. doi:10.3390/ijerph16193638.

Chambrone L., Pannuti C.M., Guglielmetti M.R., Chambrone L.A. Evidence grade associating periodontitis with preterm birth and/or low birth weight: II: a systematic review of randomized trials evaluating the effects of periodontal treatment. *J Clin Periodontol.* v.38, n.10, p.902-14, 2011. doi:10.1111/j.1600-051X.2011.01761.x.

Corbella S., Taschieri S., Del Fabbro M., Francetti L., Weinstein R., Ferrazzi E. Adverse pregnancy outcomes and periodontitis: A systematic review and meta-analysis exploring potential association. *Quintessence Int.* v.47, n.3, p.193-204, 2016. doi:10.3290/j.qi.a34980.

Fiorillo L., Cervino G., Laino L., D'amico C., Mauceri R., Tozum T.F., Gaeta M., Cicciù M. *Porphyromonas gingivalis*, Periodontal and Systemic Implications: A Systematic. *Review Dent J (Basel).* v.7, p.114, 2019. doi:10.3390/dj7040114.

Fiorini T., Susin C., Da Rocha J.M., Weidlich P., Vianna P., Moreira C.H., Bogo Chies J.A., Rösing C.K., Oppermann R.V. Effect of nonsurgical periodontal therapy on serum and gingival crevicular fluid cytokine levels during pregnancy and postpartum. *J Periodontal Res.* v.48, n.1, p.126-33, 2013; doi:10.1111/j.1600-0765.2012.01513.x.

Funakoshi Y., Kushida, Hieda T. Dental observations of low birth weight infants. *Pediatr Dent.* v.3, n.1, p.21-25, 1981.

Geisinger M.L., Geurs N.C., Bain J.L., Kaur M., Vassilopoulos P.J., Cliver S.P., Hauth J.C., Reddy M.S. Oral health education and therapy reduces gingivitis during pregnancy. *J Clin Periodontol.* v.41, n.2, p.141-8, 2014. doi:10.1111/jcpe.12188.

Gray-Burrows K.A., Owen J., Day P.F. Learning from good practice: a review of current oral health promotion materials for parents of young children. *Br Dent J.* v.222, n.12, p.937-43, Jun. 2017. doi:10.1038/sj.bdj.2017.543.affari M.

Gupta R., Acharya A.K. Oral Health Status and Treatment Needs among Pregnant Women of Raichur District, India: A Population Based Cross-Sectional Study. *Scientifica* (Cairo). v.986038, p.8, 2016. doi:10.1155/2016/9860387.

Habbu S.G., Krishnappa P. Effectiveness of oral health education in children - a systematic review of current evidence (2005-2011). *Int Dent J.* v.65, n.2, p.57-64. Apr. 2015. doi:10.1111/idj.12137.

Hart R., Doherty D.A., Pennell C.E., Newnham I.A., Newnham J.P. Periodontal disease: a potential modifiable risk factor limiting conception. *Hum Reprod.* v.27, n.5, p.1332-42, 2012. doi:10.1093/humrep/des034.

Huang X., Wang J., Hua L., Zhang D., Hu T., Ge Z.L. Maternal periodontal disease and risk of preeclampsia: a meta-analysis. **J Huazhong Univ Sci Technolog Med Sci.** v.34, n.5, p.729-35, 2014. doi:10.1007/s11596-014-1343-8.

Ide M., Papapanou P.N. Epidemiology of association between maternal periodontal disease and adverse pregnancy outcomes-systematic review. **J Clin Periodontol.** v.84, n4, p.181-94, 2013. doi:10.1111/jcpe.12063.

Iheozor-Ejiofor Z., Middleton P. M., Glenny A.M. Treating periodontal disease for preventing adverse birth outcomes in pregnant women. **Cochrane Database Syst Rev.** v., n.6, p.1-66, 2017. doi:10.1002 / 14651858.CD005297.pub3.

Jiang H., Xiong X., Su Y., Peng J., Zhu X., Wang J., Chen M., Qian X. Use of antiseptic mouthrinse during pregnancy and pregnancy outcomes: a randomised controlled clinical trial in rural China. **BJOG.** v.123, n.3, p.39-47, 2016. doi:10.1111/1471-0528.14010.

Kim A.J., Lo A.J., Pullin D.A., Thornton-Johnson D.S., Karimbux N.Y. Scaling and root planing treatment for periodontitis to reduce preterm birth and low birth weight: a systematic review and meta-analysis of randomized controlled trials. **J Periodontol.** v.83, n.12, p.1508-19, 2012. doi:10.1902/jop.2012.110636.

Konopka L., López-Carral J., Martin-Lancharro P., Limeres-Posse J., Diz-Dios P., Blanco-Carrion J. Non-Surgical Treatment of Periodontal Disease in a Pregnant Caucasian Women Population: Adverse Pregnancy Outcomes of a Randomized Clinical Trial. **Int J Environ Res Public Health.** v.16, n.19, p.1-14, 2019. doi:10.3390/ijerph16193638.

López N.J., Uribe S., Martínez B. Effect of periodontal treatment on preterm birth rate: a systematic review of meta-analyses. **Periodontol.** v.67, n.1, p.87-130, 2015. doi:10.1111/prd.12073.

Manrique-Corredor E.J., Orozco-Beltran D., Lopez-Pineda A., Quesada J.A., Gil-Guillen V.F., Carratalá-Munuera C. Maternal periodontitis and preterm birth: Systematic review and meta-analysis. **Community Dent Oral Epidemiol.** v.47, n.3, p.243-51, 2019. doi:10.1111/cdoe.12450.

Matsubara AS, Demetrio ATWA. Atendimento odontológico às gestantes: revisão da literatura. **Rev UNINGÁ Review.** v.292, p.42-7, 2017.

Michalowicz B.S. Treatment of Periodontal Disease and the Risk of Preterm Birth. **N Engl J Med.** v.355, p.1885-94, 2006. doi:10.1056/NEJMoa062249.

Moliner-Sánchez C.A., Iranzo-Cortés J.E., Almerich-Silla J.M., Bellot-Arcís C., Ortolá-Siscar J.C., Montiel-Company J.M., Almerich-Torres T. Effect of per Capita Income on the Relationship between Periodontal Disease during Pregnancy and the Risk of Preterm Birth and Low Birth Weight Newborn. Systematic Review and Meta-Analysis. **Int J Environ Res Saudi Public.** v.17, n.21, p.8015, 2020. doi:3390 / ijerph17218015. N.

Monteiro M.F., Altabtbaei K., Kumar P.S., Casati M.Z., Ruiz K.G.S., Sallum E.A., Nociti-Junior F.H., Casarín R.C.V. Os pais com periodontite afetam a colonização subgengival de seus filhos. **Sci Rep.** v.11, p.1357, 2021. doi:10.1038/S41598-020-80372-4.

Moreira CH, Weidlich P, Fiorini T, da Rocha JM, Musskopf ML, Susin C, Oppermann RV, Rösing CK. Resultados do tratamento periodontal durante a gravidez e pós-parto. **Clin Oral Investig.** v.19, n.7, p.1635-41, 2015; doi:10.1007/S00784-014-1386-Z.

Musskopf ML, Milanesi FC, Rocha JMD, Fiorini T, Moreira CHC, Susin C, Rösing CK, Weidlich P, Oppermann **Rev Braz Oral Res.** v.32, p.:e002. 2018. doi:10.1590/1807-3107bor-2018.vol32.0002.

Naseem M., Khurshid Z., Khan H.A., Niazi F., Zohaib S., Zafar M.S. Oral health challenges in pregnant women: Recomendations for dental care professionals. **Dente saudita j.** v.7, p.138–46, 2016. doi.org/10.1016/j.sjdr.2015.11.002.

Nelson S., Albert J.M., Geng C., Curtan S., Lang K., Miadich S., Heima M.A., Malik A., Ferretti G., Eggertsson H., Slayton R.L., Milgrom P. Increased Enamel hypoplasia and Very Low birthweight Infant. **J Dent Res.** v.92, n.9, p.788-94,2013.

Oliveira A.M., de Oliveira P.A., Cota L.O., Magalhães C.S., Moreira A.N., Costa F.O. Periodontal therapy and risk for adverse pregnancy outcomes. **Clin Oral Investig.** v.15, n.5, p.609-15, 2011. doi:10.1007/S00784-010-0424-8.

Penova-Veselinovic B., Keelan J.A., Wang C.A., Newnham J.P., Pennell C.E. Alterações nos mediadores inflamatórios no fluido crevicular gengival após o tratamento da doença periodontal na gravidez: relação com o resultado adverso da gravidez. **J Reprod Immunol.** v.112 p.1-10, 2015. doi:10.1016/j.jri.2015.05.002.

Pereira P.R., Assao A., Procópio A.L.F., Souza J.M.S., Giacomini M.C., Gonçalves P.S.P., Foratori-Junior G.A. Artigo de Revisão Pré-natal odontológico: bases científicas para o tratamento odontológico durante a gravidez. **Arch Health Invest.** v.10, n.8, p.1292-8, 2021. doi.org/10.21270/archi.v10i8.5430.

Pirie M., Linden G., Irwin C. Intrapregnancy non-surgical periodontal treatment and pregnancy outcome: a randomized controlled trial. **J Periodontol.** v.84, n.10, p.1391-400, 2013. doi:10.1902/jop.2012.120572.

Reddy B.V., Tanneeru S., Chava V.K. The effect of phase-I periodontal therapy on pregnancy outcome in chronic periodontitis patients. **J Obstet Gynaecol.** v.34, n.1, p.29-32, 2014. doi:10.3109/01443615.2013.829029.

Riggs E., Kilpatrick N., Slack-Smith L., Chadwick B., Yelland J., Muthu M.S., Gomersall J.C. Interventions with pregnant women, new mothers and other primary caregivers for preventing early childhood caries. **Cochrane Database Syst Rev.** v.11, p.CD012155, 2019. doi:0.1002/14651858.CD012155.pub3.

Rigo L., Dalazen J., Garbin R.R. Impacto da orientação odontológica para mães durante a gestação em relação à saúde bucal dos filhos. **Einstein.** São Paulo. v.14, n.2, p.219-25, abr/2016. doi:org/10.1590/S1679-45082016AO3616

Rosa M.I., Pires P.D., Medeiros L.R., Edelweiss M.I., Martínez-Mesa J. Periodontal disease treatment and risk of preterm birth: a systematic review and meta-analysis. **Cad Saude Publica.** v.28, n.10, p.1823-33, 2012. doi:10.1590/s0102-311x2012001000002.

Sadoun C., Templier L., Alloul L., Rossi C., Renovales I.D., Sanche I.N., Sahagún P.M. Effects of non-nutritive sucking habits on malocclusions: a systematic review. **J Clin Pediatr Dent.** v.48, n.2, p.4-18, 2024. doi:10.22514/jocpd.2024.029.

Saffari M, Sanacinasab H, Mobini M, Sepandi M, Rashidi-Jahan H, Sehlo M.G., Koenig H.G. Effect of a health-education program using motivational interviewing on oral health behavior and self-efficacy in pregnant women: a randomized controlled trial. **Eur J Oral Sci.** v.128, n.4, p. 308-16. Ag. 2020. doi:10.1111/EOS.12704.

Schwendicke F, Karimbu N, Allareddy V, Gluud C. Periodontal treatment for preventing adverse pregnancy outcomes: a meta- and trial sequential analysis. **PLoS One.** v.10, n.6, p.1-12, 2015. doi:10.1371/journal.pone.0129060.

Sgolastra F, Petrucci A, Severino M, Gatto R, Monaco A. Relationship between periodontitis and pre-eclampsia: a meta-analysis. **PLoS One.** v.8, n.8, p.1-8, 2013. doi:10.1371/journal.pone.0071387.

Silva M, Craig JM, Scurrall KJ, Manton DJ. Etiology of molar incisor hypomineralization - A systematic review. **Community Dent Oral.** v.44, n.4, p.342-53, Apr. 2016. doi:10.1111/cdoe.12229.

Stadelmann P, Alessandri R, Eick S, Salvi G.E., Surbek D, Sculean A. An Umbrella Review Exploring the Effect of Periodontal Treatment in Pregnant Women on the Frequency of Adverse Obstetric Outcomes. **Clin Oral Investig.** v.17, n.6, p.1453-63, 2013. doi:10.1007/s00784-013-0952-0.

Vivares-Builes A.M., Rangel-Rincón L.J., Botero J.E., Agudelo-Suárez A.A. Gaps in Knowledge About the Association Between Maternal Periodontitis and Adverse Obstetric Outcomes: An Umbrella Review. **J Evid Based Dent Pract.** v.18, n.1, p.1-27, 2018. doi:10.1016/j.jebdp.2017.07.006.

Wei B.J., Chen Y.J., Yu L., Wu B. Periodontal disease and risk of preeclampsia: a meta-analysis of observational studies. **PLoS One.** v.8, n.8, p.1-6, 2013; doi:10.1371/journal.pone.0070901.

Weidlich P, Moreira C.H., Fiorini T, Musskopf M.L., DA Rocha J.M., Oppermann M.L., Aass A.M., Gjermo P, Susin C, Rösing C.K., Oppermann R.V. Effect of nonsurgical periodontal therapy and strict plaque control on preterm/low birth weight: a randomized controlled clinical trial. **Clin Oral Investig.** v.17, n.1, p.37-42, 2013. doi:10.1007/s00784-012-0679-3.

WHO. Recomendações da OMS sobre cuidados pré-natais para uma experiência positiva na gravidez. 2018. WHO-RHR-16.12-por.pdf;sequence=2.

Xiao J, Alkhers N, Kopycka-Kedzierawski D.T., Billings R.J., Wu T.T., Castillo D.A., Rasubala L, Malmstrom H, Ren Y, Eliav E. Prenatal Oral Health Care and Early Childhood Caries Prevention: A Systematic Review and Meta-Analysis. **Caries Res.** v.53, p.411-21, 2019. doi:10.1159/000495187.

Yarkac F.U., Gokturk O, Demir O. Effect of non-surgical periodontal therapy on the degree of gingival inflammation and stress markers related to pregnancy. **J Appl Oral Sci.** v.26, p.1-8, 2018. doi:10.1590/1678-7757-2017-0630.

Zugaib M. Adaptações do organismo materno à gravidez in: Zugaib obstetrícia. Disponível em: Minha Biblioteca, (5th Edição). Editora Manole, 2023.

ASSISTÊNCIA INTEGRAL À SAÚDE DE CRIANÇAS SURDAS E COM DEFICIÊNCIA AUDITIVA NA PERSPECTIVA DA NUTRIÇÃO

Jane de Carlos Santana Capelli¹

Ana Gláucia Guariento Viviani²

Mônica Feroni de Carvalho³

Luciana Aguiar Velasco Lima⁴

Isabella Rocha Soares⁵

Rubens da Silva Santos⁶

INTRODUÇÃO

A Atenção Integral à Saúde da Pessoa com Deficiência é prevista na Constituição Federal de 1988, sendo de responsabilidade das esferas governamentais pelo cuidado à saúde, à assistência pública e à proteção desse grupo específico da população (Vianna *et al.*, 2014).

A Política Nacional de Atenção Integral a Saúde da Criança (PAISMC) foi instituída por meio da Portaria nº 1.130/2015, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS), e apresenta o Eixo Estratégico VI – Atenção à saúde de crianças com deficiência ou em situações específicas e de vulnerabilidade, que busca articular diferentes estratégias tanto intrassetoriais como intersetoriais para incluir o público infantil nas Redes de Atenção à Saúde (BRASIL, 2018).

No campo da pessoa com deficiência (PcD), é previsto na Lei nº 13.146/2015, que Institui a Lei Brasileira de Inclusão (Estatuto da Pessoa com Deficiência), em seu capítulo III, do Direito à Saúde, assegurar a atenção integral à saúde da pessoa com deficiência (PcD) nos diferentes níveis de complexidade do SUS, visando garantir a universalidade e a equidade do atendimento (BRASIL, 2015).

¹ Pós-doutorado em Surdez (UFRJ). Doutorado em Saúde Pública (FIOCRUZ). Professora (UFRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/3687045666859962>

² Especialista em Nutrição Clínica (UGF). CV: <http://lattes.cnpq.br/7897008248950641>

³ Mestrado em Clínica Médica (UFRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/5831066475826689>

⁴ Especialista em Linguagem e Disfagia, CFFa, Fonoaudióloga (HPM/SEMUSA Macaé - RJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/3333074282786453>

⁵ Graduanda em Medicina (UFRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/5518554437271353>

⁶ Graduando em Nutrição (UFRJ). CV: <http://lattes.cnpq.br/8045633245579544>

No ano de 2023, a Portaria nº 1.526/2023 atualizou a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa com Deficiência (PNAISPD) com o propósito de garantir a promoção e a proteção da PCD, por meio do acesso ao cuidado integral no SUS, e a articulação às políticas públicas, permitindo a autonomia, a qualidade de vida, a inclusão social, bem como prevenindo possíveis agravos à saúde da população (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2023).

A deficiência auditiva é uma deficiência neurosensorial, e vem apresentando incremento ao longo das décadas na população brasileira e no mundo (Vianna *et al.* 2014). Por isso, a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva (PNASA) foi instituída por meio da Portaria nº 2.073/2004, visando garantir a assistência integral à saúde da pessoa surda e com deficiência auditiva, sendo a população infantil considerada um dos grupos de grande vulnerabilidade (BRASIL, 2004).

Segundo o relatório do Fundo das Nações Unidas para a Infância (UNICEF) de 2021, estima-se cerca de 240 milhões de crianças com deficiência no mundo, repercutindo no desenvolvimento neuropsicomotor (UNICEF, 2022). Em 2019, dados da Pesquisa Nacional de Saúde revelaram existir 2,3 milhões de brasileiros com algum grau de perda auditiva com dois anos ou mais de idade, representando 1,1% da população brasileira; entre as crianças, havia 31 mil entre 2 e 9 anos de idade com deficiência auditiva (IBGE, 2021).

No âmbito da assistência nutricional voltada à criança surda e com deficiência auditiva, são escassas as publicações que norteiam o atendimento do nutricionista a esse grupo específico (Viviani *et al.*, 2024). Neste sentido, o presente capítulo tem como objetivo apresentar os aspectos gerais relacionados às crianças surdas com deficiência auditiva, e nortear os procedimentos, as condutas, as orientações nutricionais e as ações de educação alimentar e nutricional no âmbito das políticas públicas em nutrição materno-infantil, a partir da legislação vigente e de publicações científicas existentes sobre o tema.

DESENVOLVIMENTO

O surdo não é o ouvinte que não houve. Essa afirmativa é de grande relevância para introduzir as primeiras noções sobre a pessoa

surda e com deficiência auditiva aos profissionais de saúde. Isso, porque a deficiência auditiva é considerada uma deficiência invisível ou oculta, e sua etiologia pode ocorrer devido a diversos fatores (Viviane *et al.*, 2024; De Cicco *et al.*, 2021; Capelli *et al.*, 2019).

No âmbito da assistência à saúde, aspectos deverão ser conhecidos para garantir o atendimento adequado ao usuário nas diferentes fases do curso da vida. Portanto, é importante considerar, por exemplo, se pessoa nasceu com deficiência auditiva ou se perdeu a audição já tendo sido oralizada, ou seja, conhece a Língua Portuguesa.

A deficiência auditiva é um problema de saúde pública ainda pouco conhecido em todo o mundo (BRASIL, 2015a). Diante deste contexto, o primeiro ponto a ser considerado é a compreensão da diferença entre pessoa surda e pessoa com deficiência auditiva. Para tanto, traz-se o Decreto nº 5.626/2005 que refere a primeira como sendo aquela que, devido a perda auditiva, comprehende e interage com o mundo por meio de experiências visuais, manifestando sua cultura principalmente pelo uso da Língua Brasileira de Sinais – Libras (BRASIL, 2005). Assim, neste capítulo, a criança usuária da Libras será denominada criança surda.

A pessoa com deficiência auditiva é compreendida como aquela que possui uma limitação de longo prazo da audição, unilateral total ou bilateral parcial ou total, a qual, em interação com uma ou mais barreiras, obstrui a participação plena e efetiva da pessoa na sociedade, em igualdade de condições com as demais pessoas. O valor de referência da limitação auditiva é obtido por meio da média aritmética de 41 dB (quarenta e um decibéis) ou mais, aferida mediante a realização da audiometria, nas frequências de 500 Hz (quinhentos hertz), 1.000 Hz (mil hertz), 2.000 Hz (dois mil hertz) e 3.000 Hz (três mil hertz) (BRASIL, 2023). A pessoa com deficiência auditiva poderá ou não fazer uso de aparelhos de amplificação sonora individual (AASI).

É importante compreender que, dependendo do período do diagnóstico, da introdução à Libras ou à Língua Portuguesa, da intervenção fonoterápica, dentre outros, as pessoas surdas ou com deficiência auditiva apresentarão especificidades que deverão ser consideradas no momento do atendimento ambulatorial, principalmente, se apresentar comorbidades associadas.

Inicialmente, serão contextualizados os temas fundamentais no campo da saúde auditiva visando elucidar lacunas existentes no conhecimento dos nutricionistas, uma vez que não são abordados no processo de sua formação. Neste capítulo, será utilizada a definição de criança presente na Política Nacional de Assistência Integral à Saúde da Criança (PAISMC), que em seu artigo 3º, é a pessoa na faixa etária de 0 (zero) a 9 (nove) anos, ou seja, de 0 (zero) a 120 (cento e vinte) meses (BRASIL, 2018).

Do nascimento ao desenvolvimento da linguagem: o que o nutricionista precisa saber?

A língua oral é o principal meio de comunicação entre os seres humanos, e a audição participa efetivamente nos processos de aprendizagem, de conceitos básicos até a aquisição da leitura e da escrita (Mousinho *et al.*, 2008). A fala e a linguagem são estimuladas e desenvolvidas principalmente nos dois primeiros anos, devido a grande neuroplasticidade cerebral, permitindo a maturação do sistema auditivo central (Year 2019 Position Statement, 2019). Assim, a deficiência auditiva detectada tardivamente poderá interferir no processo de aquisição e desenvolvimento esperado da linguagem oral (Fernandes, 2016).

O diagnóstico e a intervenção auditiva precoces, portanto, permitem reduzir o período de privação neurosensorial. Ao nascer, ainda na maternidade, a Triagem Auditiva Neonatal Universal (TANU) passou a ter obrigatoriedade por meio da Lei Federal nº 12.303/2010, que visa identificar a perda auditiva nos neonatos e lactentes de forma precoce (BRASIL, 2010).

Dados de diferentes estudos epidemiológicos revelam a prevalência da deficiência auditiva variando de um a seis neonatos para cada mil nascidos vivos. Considerando-se aqueles que apresentarem pelo menos um indicador de risco para a deficiência auditiva (IRDA), a ocorrência será de um a quatro para cada cem recém-nascidos (Year 2019 Position Statement, 2019). No Brasil, a recomendação do Ministério da Saúde é que todos os recém-nascidos sejam submetidos a TANU, e não somente aqueles que possuem os IRDA, antes da alta hospitalar e, no máximo, no seu primeiro mês de vida (COMUSA, 2020; BRASIL, 2010).

A Libras é a língua reconhecida como meio legal de comunicação e expressão do surdo desde o ano de 2002, no Brasil, por meio da Lei

nº 10.436, de 24 de abril de 2002 (BRASIL, 2002). A comunicação pela Libras significa fazer o uso da língua, sendo considerada fundamental para o desenvolvimento da comunicação da pessoa surda.

Já o uso de AASI tem favorecido um maior aproveitamento da audição, minimizando o impacto da alteração auditiva no processo de aquisição e desenvolvimento de linguagem e, consequentemente, da oralidade das crianças com deficiência auditiva (Almeida, 2016).

Nesta perspectiva, a intervenção fonoaudiológica precoce, baseada na estimulação auditiva e de linguagem, com o uso ou não de AASI, deverá acontecer o mais precocemente possível (Fernandes, 2016). Todavia, o uso ou não de AASI bem como a introdução à Língua Portuguesa ou à Libras deve ser apresentada e discutida entre a família e os profissionais de saúde como, por exemplo, o fonoaudiólogo e o otorrinolaringologista (Viviani *et al.*, 2024, De Cicco *et al.*, 2021).

Atendimento Nutricional de crianças surdas e com deficiência auditiva

No atendimento nutricional de crianças surdas e de crianças com deficiência auditiva em uso ou não de AASI, a principal barreira que o nutricionista poderá encontrar é a de comunicação, uma vez que, dependendo da língua e outros aspectos, não compreenderá possíveis questões inerentes à anamnese nutricional. Por isso, o conhecimento básico da Libras é indicado, uma vez que permitirá estabelecer a relação de confiança entre o profissional, a criança e sua família.

Inicialmente, o nutricionista deverá realizar a anamnese minuciosa e ter paciência no atendimento (caso a dificuldade de comunicação existir durante a consulta), para elaborar o plano alimentar e fornecer as orientações alimentares de modo a atingir os objetivos propostos. Cabe destacar que, na alimentação nos dois primeiros anos de vida, o vínculo que se estabelece entre mãe e filho ocorre por meio do aleitamento materno, preferencialmente, de forma exclusiva e em livre demanda até os seis meses de idade. A partir dessa idade, a introdução da alimentação complementar é iniciada, tendo a oferta do leite materno de forma complementar até os dois anos ou mais, respeitando-se os sinais de prontidão, a cultura, as tradições e as condições socioeconômicas da família. A partir dos dois anos, a criança estará apta a receber a alimentação da família (BRASIL, 2019, 2013).

Perfil Clínico e Nutricional: procedimentos para avaliação do estado nutricional

As crianças surdas e com deficiência auditiva necessitam de cuidados quanto a sua saúde nutricional. Ignorar esse aspecto pela dificuldade na comunicação é suprimir toda a história de uma pessoa com a sua alimentação: seus costumes, suas escolhas e suas necessidades. Desta forma, no atendimento ambulatorial de nutrição, toda criança deve chegar acompanhada de um familiar ou responsável. Falar de alimentação é entrar numa seara íntima e pessoal de cada ser, mesmo que sejam acompanhados e tenham seus hábitos relatados por terceiros.

A interlocução entre o nutricionista e a criança surda ou com deficiência auditiva no atendimento nutricional é realizada, na maioria das vezes, com o auxílio do acompanhante. Isso porque, mesmo tendo idade cronológica para relatar o consumo alimentar diário e sendo usuária da Libras, há uma escassez de profissionais de saúde que conheçam a língua, bem como a falta de Tradutores e de Intérpretes de Língua de Sinais e da Língua Portuguesa (TILSPs) no local do atendimento, por exemplo, a unidade de saúde. Geralmente, os profissionais que sabem a língua têm convívio com um familiar que a utiliza ou trabalham diretamente com surdos, de forma voluntária ou não.

Em todas as fases da vida, os surdos poderão ter dificuldades de expressar suas escolhas e suas rotinas alimentares, visto que há uma lacuna na comunicação oral com o nutricionista desconhecedor da Libras. No entanto, a leitura labial é um aspecto positivo na comunicação tanto de pessoas surdas quanto de pessoas com deficiência auditiva. As pessoas com deficiência auditiva usuárias de AASI poderão apresentar dificuldades na fala, na compreensão ou no entendimento quanto ao plano alimentar proposto pelo nutricionista (Viviane *et al.*, 2024).

No atendimento às crianças acima de seis anos de idade, são observadas suas habilidades, suas preferências, suas aversões e seus hábitos da rotina alimentar, uma vez que contribuirão para que o nutricionista obtenha dados na anamnese nutricional. Elas poderão ficar inquietas, não interagir ou ficar irritadas por não serem compreendidas e/ou devido às experiências pregressas no atendimento clínico (Viviane *et al.*, 2024).

Destarte, o profissional, ao conhecer e utilizar a Libras no atendimento (ou que, pelo menos saiba a datilologia, ou seja, a soletração do alfabeto em Libras), proporcionará às crianças surdas uma nova expressão, fazendo com que elas se sintam incluídas no processo da anamnese, da discussão e do planejamento da terapêutica nutricional, ao conseguir se comunicar diretamente com o profissional, o que resultará numa maior confiança e adesão à proposta nutricional apresentada.

a. Avaliação Nutricional

A avaliação nutricional é a mesma realizada em uma criança ouvinte. Na Atenção Primária à Saúde, o atendimento ambulatorial realizado pelo nutricionista se dá a partir dos seguintes passos:

Anamnese nutricional

Deverá ocorrer da mesma forma como para um usuário ouvinte, e todas as crianças consultadas deverão estar acompanhadas de seus pais ou responsáveis. Na anamnese, será abordado o que levou a criança à consulta com o nutricionista.

Os encaminhamentos poderão ser em decorrência de vários fatores: início da introdução alimentar, modificação do hábito alimentar, avaliação do desenvolvimento pondero-estatural, necessidades de vitaminas e minerais em dietas para correção de índices laboratoriais abaixo da referência, correção de valores lipêmicos e glicêmicos alterados, correlacionados a outros exames específicos, acompanhamento nutricional em diversas doenças correspondentes à idade da criança. Além desses parâmetros, coletam-se dados sobre o funcionamento intestinal e a diurese, a mastigação, bem como sintomas diversos de dores ou desconfortos antes e após se alimentar. Cabe ao nutricionista estimular a troca de informações com a criança ou tornar a anamnese fruto de um diálogo com os pais ou responsáveis.

Avaliação Antropométrica

Nas unidades de saúde da Atenção Primária à Saúde, a avaliação antropométrica ocorre utilizando-se os protocolos do Ministério da Saúde (BRASIL, 2008, 2011):

Criança menor de dois anos: realizar a medição do peso (kg) e do comprimento (cm) e utilizar os indicadores: peso por idade (P/I), com-

primento por idade (C/I) e Índice de Massa Corporal por idade (IMC/idade), comparando às curvas preconizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006). É importante que o familiar leve a caderneta de saúde da criança para preenchimento dos dados pelo nutricionista.

Criança maior de dois anos: realizar a medição do peso (kg) e da estatura (m) e utilizar os indicadores: peso por idade (P/I), estatura por idade (C/I) e Índice de Massa Corporal por idade (IMC/idade), comparando com as curvas preconizadas pela Organização Mundial da Saúde (OMS, 2006).

Avaliação do Consumo Alimentar

Criança menor de dois anos: devido a idade, essa avaliação se dará conforme o que for relatado pelos pais ou dos responsáveis da criança, independente se ela é ouvinte ou não. As crianças de aproximadamente dois anos de idade geralmente apresentam interesse quando são mencionados alguns alimentos de seu consumo cotidiano, mas não costumam participar do que é relatado pelos pais e pelos responsáveis.

O nutricionista deverá avaliar como a criança realiza as principais refeições; quais são os alimentos utilizados na composição de cada refeição; como é a ingestão hídrica; o uso ou não de mamadeiras (observando o volume, o tipo de leite utilizado, o acréscimo ou não de mucilagens/frutas e o número de mamadeiras ofertadas no dia, incluindo as madrugadas); o consumo de guloseimas e a sua frequência, observando quem as fornece e com qual regularidade.

Criança maior de dois anos: elas costumam se relacionar mais durante a consulta, observando alimentos mencionados e, quando mais velhas, interagindo e questionando o uso de alimentos ou de refeições. Entretanto, a criança surda sinalizante ou com deficiência auditiva permanece quieta, sem ter interesse no que ocorre durante a consulta, pela ausência de comunicação com o nutricionista, sendo todo o relato fornecido pelos pais ou pelos responsáveis. Assim, quando o profissional consegue estabelecer um contato por meio da Libras ou pela datilologia, a criança se mostra mais receptiva, querendo participar da consulta, mesmo que não responda a todas as perguntas realizadas. A avaliação do consumo alimentar se dará da mesma forma daquela realizada com a criança menor de dois anos, buscando-se estabelecer alguma forma de contato, seja pelo uso da Libras ou de figuras.

Avaliação Bioquímica

Criança maior de dois anos: a avaliação bioquímica sérica é um método direto de avaliação nutricional importante para avaliação do risco, do diagnóstico e do acompanhamento do estado nutricional e não difere entre crianças ouvintes ou não. Geralmente, são solicitados os seguintes exames: a dosagem de hemograma (eritrócitos, leucócitos e plaquetas), perfil glicídico (glicemia de jejum e hemoglobina glicada), perfil lipídico (colesterol total e frações – HDL e LDL; e triglicerídeos), ureia, creatinina, ácido úrico e algumas vitaminas e minerais (vitamina B12, vitamina D, ferro, ácido fólico, por exemplo) nos ambulatórios de nutrição que compõem a Rede de Atenção à Saúde (RAS), sempre de acordo com a necessidade de cada caso atendido (Vieira; Fonseca; Franceschini, 2018).

Principais orientações/prescrições nutricionais

As orientações dietéticas são as mesmas, segundo a faixa etária apresentada. Entretanto, as orientações para esse público em específico podem ser feitas de forma visual e escrita, preferencialmente de modo lúdico, com figuras que norteiem sua compreensão e favoreçam a adesão adequada à proposta dietética apresentada.

Desta forma, o nutricionista deve elaborar ou buscar materiais educativos adequados que auxiliem o seu atendimento. Estes materiais devem conter imagens coloridas, uma vez que as pessoas surdas e com deficiência auditiva são visuais e precisam associar a imagem à palavra, o que permite a melhor aquisição e compreensão da informação (Capelli *et al.*, 2019).

A dificuldade na comunicação na Libras pode assustar o profissional de saúde, além de reduzir o interesse da criança surda e da criança com deficiência auditiva em participar de consultas. Por isso, o profissional deve ter empatia e escuta ativa bem como buscar diferentes estratégias para que a comunicação seja efetiva, visando garantir o pleno atendimento nutricional.

Estratégias de acessibilidade e inclusão nas ações de educação alimentar e nutricional

No âmbito da Educação Alimentar e Nutricional (EAN), as estratégias de acessibilidade e inclusão devem prever a forma de comunicação

efetiva e a confecção dos materiais educativos, que deverão ser os pontos chaves para o sucesso das ações voltadas tanto aos pais como às crianças. Isto porque, as crianças surdas e com deficiência auditiva alfabetizadas na Língua Portuguesa, Libras e/ou bilíngues deverão receber informações de acordo com a sua língua (BRASIL, 2021).

Nas atividades em grupo, é importante que o nutricionista tenha o cuidado de saber o perfil/história de cada criança, pois cada uma tem a sua particularidade. Dessa maneira, ao planejar as ações educativas, cabe inicialmente verificar se o grupo possui crianças surdas, crianças com deficiência auditiva em uso de AASI ou não, usuária da Libras ou oralizadas, para identificar a necessidade da presença de TILSPs. Caso a atividade dure mais de 40 minutos, dois TILSPs deverão participar da atividade, devido a necessidade de se fazer o rodízio a cada 20 minutos (FEBRAPILS, 2017).

CONSIDERAÇÕES

A perda auditiva é oculta e silenciosa, e não sendo detectada no período adequado, crianças, independentemente da circunstância, poderão apresentar ou não dificuldades para compreender todo o processo que envolve a estimulação alimentar realizada pelo nutricionista. É importante, portanto, que o nutricionista fique atento às particularidades de cada criança assistida.

Além disso, ainda não há TILSPs contratados ou efetivos no SUS atuando junto aos profissionais de saúde. É mister, portanto, que, no campo das políticas públicas de assistência integral à saúde voltadas às crianças com deficiência auditiva e surdas, seja previsto a inserção dos TILSPs, primando o direito humano ao atendimento de qualidade com equidade e justiça.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A. O. S. Próteses auditivas e outros recursos tecnológicos na reabilitação auditiva. In: Capelli JCS, et al. (Orgs.). A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da família, saúde e educação. 1.ed. – Porto Alegre: Rede Unida. 2016. Disponível em: <https://is.gd/c1r4DZ>. Acesso em: 11 set. 2024.

BRASIL. Lei 14.768, de 22 de dezembro de 2023. Define deficiência auditiva e estabelece valor referencial da limitação auditiva. Casa Civil. Secretaria Especial para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://is.gd/feAiOt>. Acesso em: 18 set. 2024.

BRASIL. Lei nº 14.191, de 3 de agosto de 2021, que altera a Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996 (Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional), para dispor sobre a modalidade de educação bilíngue de surdos. Diário Oficial da União. Disponível em: <https://is.gd/R0Cf7W>. Acesso em: 8 set. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde. Departamento de Promoção da Saúde. Guia Alimentar para crianças brasileiras menores de 2 anos/Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção Primária à Saúde, Departamento de Promoção da Saúde. – Brasília: Ministério da Saúde, 2019.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Criança: orientações para implementação/Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas Estratégicas. – Brasília: Ministério da Saúde, 2018.

BRASIL. Lei nº 13.146, de 6 de julho de 2015. Institui a Lei Brasileira de Inclusão da Pessoa com Deficiência (Estatuto da Pessoa com Deficiência). 2015. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://is.gd/fXytDG>. Acesso em: 01 ago. 2024.

BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Orientações para a coleta e análise de dados antropométricos em serviços de saúde: Norma Técnica do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional - SISVAN / Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2011.

BRASIL. Lei nº 12.303, de 02 de agosto de 2010, que dispõe sobre a obrigatoriedade da realização do exame denominado Emissões Otoacústicas Evocadas. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia de Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://is.gd/h460h7>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Protocolos do Sistema de Vigilância Alimentar e Nutricional – SISVAN na assistência saúde/Ministério da Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. – Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Decreto nº 5.626/2005. Regulamenta a Lei nº 10.436, de 24 de abril de 2002, que dispõe sobre a Língua Brasileira de Sinais - Libras, e o art. 18 da Lei nº 10.098, de 19 de dezembro de 2000. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. Disponível em: <https://is.gd/idiH3u>. Acesso em: 31 ago. 2024.

BRASIL. Portaria GM/MS nº 2.073, de 28 de setembro de 2004. Institui a Política Nacional de Atenção à Saúde Auditiva (PNASA). Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Disponível em: <https://is.gd/5SPhOR>. Acesso em: 08 ago. 2024.

CAPELLI, J. C. S.; DE CICCO, N. T.; BARRAL, J.; RUMJANEK, V. M. A educação do surdo no ensino superior. Manual técnico. Rio de Janeiro: Editora UFRJ, 2019.

COMUSA. Comitê Multiprofissional em Saúde Auditiva. Nota Técnica – Triagem Auditiva Neonatal Universal em tempos de pandemia. [publicado em 26 de maio de 2020]. São Paulo: Comitê Multidisciplinar em Saúde Auditiva. Disponível em: <http://www.audiologiabrasil.org.br/pdf/COMUSA>. Acesso em: 18 set. 2024.

DE CICCO N.; CAPELLI, J. C. S.; BARRAL, J.; PASSINATO, C.; RUMJANEK, V. M. O ensino superior na perspectiva do surdo e da pessoa com deficiência auditiva. In: Mattoso V. A. et al. (Orgs.). Contribuições para uma UFRJ mais acessível e mais inclusiva [livro eletrônico]: atenção às atitudes e à comunicação. 1. ed. Rio de Janeiro, RJ: Ed. dos Autores, 2021.

FEBRAPILS. Federação Brasileira das Associações dos Profissionais Tradutores e Intérpretes e Guia-intérpretes de Língua de Sinais. Federação Nacional de Educação e Integração dos Surdos (FENEIS). Nota técnica sobre a atuação do tradutor, intérprete e guia-intérprete de libras e língua portuguesa em materiais audiovisuais televisivos e virtuais. [internet] 2017. Disponível em: <https://is.gd/3c8FLb>. Acesso em: 18 set. 2024.

FERNANDES, F. M. O fonoaudiólogo no atendimento do deficiente auditivo. In: Capelli JCS, et al. (Orgs.). A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da família, saúde e educação. 1.ed. – Porto Alegre: Rede Unida. 2016. Disponível em: <https://is.gd/Xuicjd>. Acesso em: 18 set. 2024.

IBGE. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. Pesquisa Nacional de Saúde: 2019: ciclos de vida: Brasil/IBGE, Coordenação de Trabalho e Rendimento. - Rio de Janeiro: IBGE, 2021.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. Portaria GM/MS nº 1.526, de 11 de outubro de 2023. Altera as Portarias de Consolidação GM/MS nºs 2, 3 e 6, de 28 de setembro de 2017, para dispor sobre a Política Nacional de Atenção Integral à Saúde da Pessoa com Deficiência (PNAISPD) e Rede de Cuidados à Pessoa com Deficiência (RCPD) no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Disponível em: <https://is.gd/zjmXGO> Acesso em: 11 set. 2024.

MOUSINHO, R. et al. Aquisição e desenvolvimento da linguagem: dificuldades que podem surgir neste percurso. Revista de Psicopedagogia, 2008; 25(78): 297-306.

UNICEF. Seen, counted, included: using data to shed light on the well-being of children with disabilities. [Internet]. 2014January; Disponível em: <https://is.gd/WnPPyA> Acesso em: 14 set. 2024.

VIANNA, N. G.; CAVALCANTI, M. L. T.; ACIOLI, M. D. Princípios de universalidade, integralidade e equidade em um serviço de atenção à saúde auditiva. Ciênc saúde coletiva [Internet]. 2014Jul;19(7):2179–88. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/1413-81232014197.09392013> Acesso em: 11 set. 2024.

VIEIRA, S. A.; FONSECA, P. C. S.; FRANCESCHINI, S. C. C. Avaliação nutricional de crianças: aspectos clínicos e laboratoriais. In: Capelli J. C. S., et al. (Orgs.). A pessoa com deficiência auditiva: os múltiplos olhares da família, saúde e educação. 1.ed. – Porto Alegre: Rede Unida. 2016. Disponível em: <https://is.gd/c1r4DZ>. Acesso em: 11 set. 2024.

VIVIANI, A. G. G.; CARVALHO, M. F.; LIMA, L. A. V.; CARVALHO, M. P.; CAPELLI, J. C. S. Cuidado em nutrição de pessoas com deficiência auditiva. In: BAGNI, U. V., FERREIRA, A. A., BORGES, T. L. (orgs.) Nutrição Inclusiva. Diversidade e inclusão em alimentação e nutrição. 1 ed. Rio de Janeiro: Ed. Manole. 2024.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. Who child growth standards: length/height-for-age, weight-for-age, weight-for-length, weight-for-height and body mass index-for-age. Methods and development. WHO (nonserial publication). Geneva, Switzerland: WHO, 2006.

YEAR 2019 POSITION STATEMENT: Principles and Guidelines for Early Hearing Detection and Intervention Programs. Journal of Early Hearing Detection and Intervention, 2019; 4(2):1-44. Disponível em: <https://is.gd/LM7K66>. Acesso em: 10 ago. 2024.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA PSICÓLOGA PERINATAL E DA PARENTALIDADE: UM OLHAR DESTINADO AO PRÉ-NATAL PSICOLÓGICO

Emília Suitberta de Oliveira Trigueiro¹

Deusivânia da Silva Dantas²

Maria Nadyelle Lopes de Souza Nascimento³

Mirian Barbosa de Matos Sales⁴

Marlene Menezes Souza Teixeira⁵

INTRODUÇÃO

O processo de gestação implica diversas mudanças físicas, emocionais, familiares e psíquicas, podendo este ser um momento de sentimentos ambíguos para a gestante. Nesta perspectiva, Arrais, Araújo e Schiavo (2018) pontuam que, desde a concepção até os meses após o parto, a gestante é revestida de contraditórios e intensos afetos que se mantém em crenças pessoais, familiares, sociais e culturais. De acordo com Arrais, Mourão e Fragalle (2014), o período de gestação pode, ainda, ser marcado por fantasias, expectativas, sonhos e conflitos decorrentes da ambiguidade dos sentimentos, de tal forma, é um período de intensas transformações na vida da gestante.

Diante disso, é necessário pensar em como atender e acolher os sentimentos trazidos pelas gestantes, pelos cônjuges, bem como o restante da família. Nesta perspectiva, Figueiredo *et al.* (2022) pontuam que o Pré-natal Psicológico (PNP) surge como um complemento ao modelo biomédico, com o intuito de gerar mais humanização no pro-

¹Doutorado em Psicologia Escolar e do Desenvolvimento Humano (USP). Docente do curso de psicologia e do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde (UNILEÃO). CV: <http://lattes.cnpq.br/9822998325539879>

²Especializada em Psicologia Aplicada a Educação (URCA). Psicóloga (UNILEAO). CV: <http://lattes.cnpq.br/2557522142048889>

³Mestranda em Ensino em Saúde (UNILEÃO). CV: <http://lattes.cnpq.br/6111858610399000>

⁴Discente de Psicologia (UNILEÃO).

⁵Doutorado em Educação (UFRGS). Docente do Programa de Mestrado Profissional em Ensino em Saúde (UNILEÃO). CV: <http://lattes.cnpq.br/5043828704040203>

cesso de gestação, parto e parentalidade. Bortoletti (2007) pontua que o PNP, surge como um espaço que propicia a expressão de sentimentos da gestante e do casal, acolhendo seus medos, incertezas e angústias. Segundo Arrais e Araújo (2016) o PNP pode ser trabalhado em grupo com uma proposta psicoeducativa sobre gravidez, parto e pós-parto, de forma a fornecer suporte emocional às gestantes.

Partindo do pressuposto de que o processo de gestação como um todo é marcado por fortes alterações biopsicossociais, este trabalho se propõe a falar sobre as possibilidades de atuação da psicóloga perinatal e da parentalidade, dando um enfoque ao Pré-Natal Psicológico. Desta maneira, a pergunta norteadora dessa pesquisa é: Como poderia acontecer o Pré-Natal Psicológico? A relevância do tema desta pesquisa se dá tendo em vista a importância de se trabalhar o ciclo gravídico-puerperal para com as gestantes, seus cônjuges (se o tiverem) e suas famílias, com o intuito de desmistificar alguns pontos que envolvem a gravidez, assim como refletir sobre as mudanças biopsicossociais decorrentes deste processo. Apresenta-se relevante também por existirem poucas publicações na área, por possibilitar refletir sobre como o profissional de psicologia pode atuar diante de tal público.

Dessa forma, o objetivo geral desse trabalho é descrever como poderia ser realizado o processo de Pré-Natal Psicológico. Para tanto, os objetivos específicos definidos foram: apresentar uma discussão sobre a construção social da maternidade, haja vista que se torna necessária à compreensão do lugar social estabelecido para a maternidade; apresentar a psicologia perinatal e da parentalidade e as suas possibilidades de atuação e, por fim, descrever o processo de pré-natal psicológico.

CONSTRUÇÃO SOCIAL DA MATERNIDADE

Ao longo da história, a mulher foi vista como intelectualmente inferior, incapaz de decidir por si mesma. Era tida como frágil, sensível e com um instinto natural para a maternidade. Seu papel social se restringia ao cuidado da casa e dos filhos, e a maternidade era compreendida como um componente central da identidade feminina (Novelino, 1988, p. 22). Com a chegada do feminismo, embora a mulher tenha lutado por autonomia, ainda se mantém a expectativa de que sua principal função

seja a maternidade e o cuidado com o lar. Mesmo atualmente, com a busca por independência financeira, persiste a cobrança para que ela equilibre carreira e o papel de cuidadora principal dos filhos, enquanto o pai é visto como alguém que “ajuda”.

Vera Iaconelli (2019) discute como as mulheres transitam entre a casa e o trabalho. No passado, aquelas que trabalhavam fora eram vistas como mal-casadas e com baixa condição social. Hoje, a independência profissional é desejada, mas ainda é exigido que a mulher concilie essa carreira com suas responsabilidades domésticas e maternas. A sociedade patriarcal impõe à mulher a carga principal do cuidado dos filhos, mesmo que ela trabalhe fora. Teperman, Garrafa e Iaconelli (2020) destacam que nunca antes na história a responsabilidade pelo cuidado infantil foi tão intensamente colocada sobre as mulheres.

No Brasil, Moura e Araújo (2005) exploram as relações familiares desde o período colonial, onde o poder paterno era central. O homem era o chefe da casa, que também funcionava como unidade de produção. A chegada da família real ao Brasil trouxe um modelo europeu de família, focado na “família amorosa”, em que a mulher assumia o papel de cuidadora e a criança era vista como alguém que necessitava de afeto materno. Assim, a maternidade passou a ser valorizada como natural e desejável para a mulher, surgindo a ideia do “amor materno”, que se tornou um ideal socialmente imposto.

A maternidade, como período, não se restringe apenas à gravidez, mas inclui a maternagem e a educação, um processo de longo prazo (Badinter, 1985). Esse ciclo é romantizado em músicas e textos, no entanto, a literatura científica contrapõe essa visão idealizada, apontando para as intensas alterações físicas e emocionais que ocorrem durante a gravidez. Arrais, Araújo e Schiavo (2018) ressaltam que esse período é marcado por sentimentos contraditórios, que envolvem expectativas sociais e culturais.

De acordo com Leite *et al.* (2014), as emoções da gestante variam conforme o trimestre da gravidez. No início, prevalecem sentimentos ambivalentes, como alegria e apreensão. No segundo trimestre, o feto é percebido como real, e no terceiro, a ansiedade aumenta com a aproximação do parto. Maldonado (1988) considera a gravidez uma fase

de transição que exige uma reestruturação da vida familiar, e Klein e Guedes (2008) afirmam que o puerpério é a continuação desse processo de adaptação, trazendo modificações fisiológicas e familiares.

Felgueiras e Graça (2013) destacam que essa transição envolve mudanças de comportamento e na identidade da mulher, que passa a se ver como mãe. Costa (2018) enfatiza que o puerpério, assim como a adolescência, é um período de crise, com grandes transformações que exigem uma reorganização da rotina e da estrutura familiar. Durante o primeiro ano, a criação do vínculo com o bebê e o retorno ao trabalho são momentos críticos para a nova mãe, que enfrenta desafios psicológicos e emocionais.

O apoio familiar e social se torna crucial para a mãe durante o ciclo gravídico-puerperal. Airosa e Silva (2013) observam que esse suporte pode reduzir os riscos de perturbações psicológicas, como depressão e estresse. O papel do cônjuge é destacado por Costa (2018), que aponta que o parceiro também vivencia mudanças psicológicas, participando ativamente do processo de parentalidade. Estudos de Lima e Silva *et al.* (2011) indicam que mães e parceiros são as principais fontes de apoio emocional e material para a gestante.

Por fim, Romagnolo *et al.* (2017) ressaltam a importância da qualidade das relações familiares durante a gestação, pois essas influenciam o ciclo gravídico-puerperal. O ciclo da maternidade, com todas as suas transformações, afeta profundamente não só a gestante, mas também seu cônjuge e sua família. A rede de apoio é essencial para a saúde mental da mãe, auxiliando-a a lidar com os desafios emocionais e práticos desse período.

POSSIBILIDADES DE ATUAÇÃO DA PSICÓLOGA PERINATAL E DA PARENTALIDADE

Inicialmente, faz-se necessária a definição dos termos “perinatal” e “parentalidade”. De acordo com o dicionário Aurélio (2000), o termo perinatal diz respeito ao momento um pouco antes do parto e após o parto. Desta maneira, tal termo pode ser compreendido como o período que antecede o momento do parto, o parto e o pós-parto. Já o termo parentalidade, segundo Iaconelli (2020), pode ser conceituado como uma elaboração de discursos e condições criados por uma geração

anterior para que a nova geração se constitua subjetivamente em uma determinada época, de tal forma que os valores, as crenças e todo o saber transgeracional proeminentes da prole sejam repassados para a nova geração. A referida autora pontua que se torna necessário pensar todas as múltiplas facetas envolvidas no processo de transmissão de valores, crenças, costumes e posição social, pois a transmissão destes reflete o modelo de sociedade que temos em nossa época: burguesa, patriarcal, cisgênero e heterossexual.

Neste sentido, a autora abre a discussão para pensar a perspectiva da inclusão das noções de gênero, raça e vulnerabilidade social junto da discussão sobre parentalidade, ressaltando que uma criança que nasce em uma periferia encontra-se exposta a fenômenos distintos de uma criança branca nascida em um bairro nobre e que não apresenta vulnerabilidades sociais. De tal forma, a psicóloga perinatal e da parentalidade não pode se abster de atentar-se às questões sociais e políticas em sua atuação, haja vista que todo o processo de constituição da parentalidade é atravessado por estas implicações sociais e culturais.

Posto isso, a psicologia perinatal e da parentalidade é uma área de atuação recente no Brasil, que se destina a trabalhar na identificação dos fenômenos psíquicos envolvidos no ciclo gravídico-puerperal. Bortoletti, Silva e Tirado (2011) descrevem a psicologia obstétrica como sendo um conjunto de ações psicoprofiláticas e psicoterápicas que devem ser direcionadas ao casal grávido, vindo a intervir de forma preventiva e terapêutica, utilizando-se de protocolos psicológicos específicos para esse público, com o objetivo de facilitar a relação do casal com seu novo papel a ser exercido, o de pai e mãe, preparar o casal para o exercício da parentalidade e mediar a vinculação mãe-bebê-pai. Arrais, Araújo e Schiavo (2019) ressaltam que os termos “psicologia obstétrica” e “psicologia perinatal” não remetem a áreas de atuação diferentes, mas são apenas nomes diferentes para a mesma atuação profissional. Neste trabalho, o termo adotado foi o de psicologia perinatal e da parentalidade.

De acordo com Arrais, Araújo e Schiavo (2019), a psicóloga perinatal e da parentalidade pode atuar junto aos pais no processo de planejamento familiar, na gestação, no parto e no pós-parto, utilizando de técnicas que objetivam prevenir o aparecimento de alterações emocionais significativas, como por exemplo, a depressão pós-parto. De

tal forma, este profissional atua com o intuito de facilitar o processo de elaboração dos sentimentos ambivalentes, as dúvidas e as angústias que surgem perante o ciclo gravídico-puerperal, ressaltando sempre que o processo de maternidade/paternidade é uma construção, um processo de tornar-se, que ninguém sabe exatamente onde começo e nem onde termina.

Posto isso, é importante ressaltar que o objetivo da psicologia perinatal e da parentalidade, segundo Brasiliense *et al.* (2022), é o de promover saúde mental e dar suporte à função parental e psicológica, acolhendo os sentimentos apresentados pelas pessoas e dando validação ao que é posto. Os autores também pontuam que embora a psicologia perinatal e da parentalidade esteja mais associada ao desenvolvimento da parentalidade e ao processo do parto, esta também pode atuar frente a outras demandas importantes, como o luto perinatal, a impossibilidade de engravidar, detecção de anomalias fetais, morte da criança intrauterina e a falta de apoio social e familiar.

Ao intervir com demanda de luto perinatal e de morte da criança intrauterina, é necessário compreender a ideia do imaginário social que se liga à maternidade, sendo esta a de alegria, começo, nascimento, concebendo-se a ideia de que o processo de gestação e o nascimento fornecem as bases para os sentimentos de alegria e esperança de que rodeiam a concepção da palavra vida. Neste sentido, quando a morte visita a maternidade, ocorre a interrupção do seguir daquela vida que estava sendo gerada, ocorre a mortificação dos planos, das expectativas e esperanças dos pais, pois “a morte de um feto é a morte de um sonho” (Torloni, 2007, p. 297). Neste cenário, cabe ao profissional acolher os sentimentos que surgem, propiciando um ambiente que seja seguro e acolhedor para a expressão daquilo que venha a ser posto, haja vista que o luto perinatal não é tão reconhecido, pois, segundo Gesteira, Barbosa e Endo (2006), esta é uma perda não abertamente apresentada, nem socialmente reconhecida.

Na intervenção com pais cuja demanda é a infertilidade/impossibilidade de engravidar, torna-se necessário compreender como o casal elabora tal condição. Por exemplo, alguns podem acreditar que a infertilidade remeta a um castigo divino, neste sentido, muitas podem ser as representações sociais adotas pelo casal para explicar tal situação,

as quais se tornam indispensáveis que a psicóloga conheça para poder compreender como o casal projeta a infertilidade. Lopes e Pinto (2012) apontam que a infertilidade é um ponto que pode funcionar como vulnerabilidade para o casal, pois muitas são as expectativas sobre o casal e os respectivos filhos que este poderia ter, expectativas daqueles que se tornariam avós, tios e até mesmo daqueles que se tornariam pais. Desta forma, as autoras ressaltam que a vivência psicológica da infertilidade é um processo de luto simbólico, necessitando de uma mediação que possibilite ao casal a elaboração da infertilidade, acolhendo as angústias e os sentimentos que surgem desse processo, mas fazendo com que se possa pensar em novas perspectivas do processo de tornar-se pai e mãe para além de uma perspectiva biológica, como por exemplo, a adoção.

Diante do exposto, torna-se necessário destacar que o processo de gestação de uma criança não compete de forma única e exclusiva à gestante, mas a todas as pessoas envolvidas no seio familiar, desde o pai da criança até os familiares que desejam participar desse momento. Arruda e Coelho (2022) pontuam que é necessário o fortalecimento de toda a rede de apoio ao longo desse ciclo, para que se consiga acolher os sentimentos da gestante que passa por intensas transformações e, assim, prevenir o aparecimento de alterações emocionais significativas. Ao profissional cabe mediar o processo de elaboração destes sentimentos, facilitar a integração da rede familiar e possibilitar um espaço acolhedor para que se tirem as dúvidas inerentes ao processo gestacional.

O PROCESSO DE PRÉ-NATAL PSICOLÓGICO

Para se pensar na saúde oferecida às gestantes, torna-se necessário compreender como o sistema de saúde do Brasil funciona. Antes da criação do Sistema Único de Saúde (SUS), a saúde no Brasil era compreendida como ausência de doença, o acesso era centralizado e as pessoas que recebiam acesso aos hospitais ou a algum tipo de serviço de saúde eram as que tinham condições financeiras de custear o serviço e/ou quem contribuía para a previdência social, e quem não se encontrava em nenhuma dessas categorias dependia da caridade e da filantropia. Isso aconteceu por muito tempo, até que por meio de lutas e reivindicações da sociedade civil a questão da saúde ganhou pauta na constituição de

1988, e a saúde passou a ser considerada como um direito gratuito e universal de todas as pessoas. O SUS não garante apenas uma assistência médico-hospitalar, mas é responsável por ações de vigilância sanitária, doação de sangue e órgãos, vacinação, ações de prevenção e promoção de saúde. Seus princípios objetivam facilitar o acesso das pessoas ao sistema de saúde, bem como, promover um cuidado integral e com olhar de equidade ao serviço oferecido (Brasil, 2021).

Dentro da organização do SUS existem níveis de atenção hierárquicos, que classificam as ações do sistema, facilitando a organização dos serviços que serão ofertados em cada equipamento. Desta forma, os serviços de pré-natal são disponibilizados na atenção básica. O ministério da saúde ao realizar uma análise sobre as principais demandas da gestante e da puérpera, desenvolveu em 2002 o Programa de Humanização ao Parto: Humanização do pré-natal e nascimento, que tem como objetivo “assegurar a melhoria do acesso, da cobertura e da qualidade do acompanhamento pré-natal, da assistência ao parto e puerpério às gestantes e ao recém-nascido, na perspectiva dos direitos de cidadania” (Brasil, 2002, p. 5). Tal programa pontua que é obrigação das unidades de saúde tratar de forma digna a mulher, seus familiares e o recém-nascido, com uma atuação ética e solidária por parte dos que compõem a equipe de saúde com o objetivo de criar um ambiente acolhedor. As diretrizes do programa ressaltam, ainda, que só devem ser adotadas práticas que sejam realmente necessárias, evitando, assim, práticas intervencionistas que não tragam nenhum benefício para a gestante e/ou bebê (Brasil, 2002).

Partindo de tal pressuposto e tomando como base o objetivo da psicologia perinatal e da parentalidade, que é promover saúde mental e fornecer suporte a função parental, o Pré-Natal Psicológico aparece como uma complementação ao pré-natal biomédico, por ser um serviço que possibilita a prestação de auxílio o mais cedo possível sobre demandas psíquicas que possam surgir, com as alterações geradas pelo ciclo gravídico-puerperal. Tem também o objetivo de prevenir quaisquer manifestações de patologias psicológicas que possam emergir durante o ciclo, além da promoção de saúde, elaboração da rede de apoio e organização familiar perante a chegada do bebê. (Benincasa *et al.*, 2019).

De acordo com Silva (2020), o PNP é uma estratégia de intervenção psicológica, cujo objetivo é fornecer acolhimento e escuta qualificada

tanto para a gestante quanto para sua rede de apoio. Nesta perspectiva, o PNP age como uma ferramenta para a prevenção e promoção de saúde, ampliando as discussões sobre o ciclo gravídico-puerperal, colocando em pauta os aspectos biopsicossociais envolvidos nesse processo. Benincasa *et al.* (2019) pontuam que o PNP possui caráter psicoeducativo, informando, acolhendo e orientando as gestantes e sua rede de apoio. De tal forma, o trabalho realizado dentro do PNP não se limita somente a gestante, mas a sua rede de apoio, cuja participação torna-se extremamente necessária. A proposta do PNP é flexível em sua realização, podendo este ser pensado e adaptado para a realidade de cada gestante. Bortoletti (2007) ressalta que a função do PNP é fornecer suporte e acolhimento às famílias grávidas com o intuito de informar sobre as alterações emocionais decorrentes desse processo, além das orientações psicológicas voltadas a ações de prevenção e promoção de saúde.

Nesta perspectiva, Arrais e Araújo (2016) pontuam que o PNP é um serviço psicológico que pode ser desenvolvido com o olhar voltado ao atendimento psicológico das gestantes, com o objetivo de atender as demandas as quais o pré-natal biomédico não consegue fornecer o suporte necessário, de tal forma, as autoras pontuam que o PNP é um serviço complementar para as ações do pré-natal biomédico. Arrais, Fragalle e Mourão (2014), ao realizarem um estudo sobre o PNP como ferramenta de prevenção a depressão pós-parto, encontraram resultados positivos, pois os fatores de risco encontrados conseguiram ser minimizados por meio das intervenções realizadas no PNP. A proposta de PNP realizada pelas autoras foi de forma grupal, com alguns temas previamente definidos pelas pesquisadoras, como por exemplo a amamentação, o mito da maternidade e os estados emocionais, e outros temas também poderiam vir a ser sugeridos pelas participantes nos encontros grupais. Ao total foram realizados oito encontros semanais, com duração de duas horas. As referidas autoras pontuam que, no grupo, as mulheres puderam compartilhar seus sentimentos, receios e expectativas em um ambiente que facilitava o acolhimento, a criação de vínculos e a identificação para com outras mulheres que estavam vivenciando a mesma fase da vida. Por fim, as autoras ressaltam que o grupo de PNP em sua finalidade mais geral é fornecer acolhimento, informar e auxiliar as mulheres a passarem por essa etapa de sua vida da melhor maneira possível.

Um estudo realizado por Arrais, Araújo e Schiavo (2018) reforça os resultados encontrados na literatura sobre o PNP amenizar os fatores de risco para a depressão pós-parto. As autoras ressaltam que a intervenção feita com PNP proporcionou um caráter vivencial e interativo por gerar um entrosamento da gestante com outras mulheres que estão vivenciando um momento semelhante da vida, ocasionando trocas e partilha de experiências, de tal forma, o objetivo dos encontros foi acolher e dar voz às mulheres, orientando e preparando cada uma delas para que vivenciassem essa fase da vida da melhor maneira possível. As referidas autoras apontam temas que devem ser trabalhados nos encontros, como por exemplo o conceito de maternidade, amamentação, tipos de parto e as mudanças na relação conjugal com a chegada do bebê.

Benincasa *et al.* (2019), ao realizarem um estudo sobre a contribuição do PNP enquanto um modelo de assistência durante a gravidez, concluíram que o PNP possui um potencial preventivo e de promoção à saúde por possibilitar que a gestante vivencie seu momento de forma ativa e consciente no contato com outras gestantes, na troca de experiências e vivências afetivas, além do fornecimento de informações e acolhimento, de tal forma, o grupo de PNP se torna outra rede de apoio para as gestantes que fazem parte. Nesse estudo, as referidas autoras organizaram os encontros de forma semanal, sendo estes, dez encontros semanais, com duração média de 90 minutos. Os encontros tinham temas previamente definidos, como por exemplo vínculo mãe e bebê, redes de apoio, relacionamento conjugal etc. Os encontros contaram com a participação de outros profissionais.

Arrais, Martins e Cabral (2012) realizaram um estudo que tinha por objetivo avaliar os impactos diferenciais do PNP como um programa de intervenção benéfico junto a gestantes. As pesquisadoras ressaltam que o grupo de mães que participou do PNP conseguia se expressar de um lugar que trata a maternidade de forma real, refletindo sobre todas as facetas que compõem o processo de maternidade, enquanto as mães que não participaram do grupo de PNP apresentavam-se agarradas ao mito da maternidade perfeita ou instintiva, acreditando que ser mãe era algo instintivo, uma bênção de divina. Logo, as autoras ressaltam que estas mães não apresentavam um senso crítico apurado sobre o mito da maternidade. Os resultados mostraram também que as mães

que participaram do PNP se adaptaram melhor à nova realidade da maternidade e as mudanças inerentes ao pós-parto. Por fim as autoras ressaltam que, embora o PNP seja uma ótima ferramenta preventiva, ele ainda é pouco oferecido.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto torna-se perceptível que o papel social da mulher se liga fortemente ao papel da maternidade por meio de crenças e imposições sociais. Como já discutido, espera-se que a mulher cresça, case e reproduza, colocando sobre esta, o “desejo” e anseio de exercer a maternidade. É difundido socialmente que a felicidade plena para a mulher vem da maternidade, que não há algo mais lindo e perfeito que o ato de maternar, que aquelas que não são mães não são felizes e nem realizadas em seu desejo, haja vista que não conhecem o amor verdadeiro que vem junto de um filho.

Contudo, para aquelas que exercem a maternidade, é dito que esta tem que ser plena e realizada no papel de mãe, pois não há como uma mãe não amar e não ser extremamente feliz exercendo a função materna, acrescido ainda que a mãe não pode sentir raiva e/ou indesejo pela maternidade. Dessa forma, com base na revisão realizada na literatura ficou explícito ao longo da discussão, como essa imposição social pode afetar a vida das mulheres, tanto das que escolhem ser mães e exercer a maternidade, tanto para aquelas que escolhem não exercer.

Nesta via, a psicóloga perinatal e da parentalidade deve atentar-se para as questões sociais que influenciam de forma direta a concepção que a mulher vai desenvolver a respeito do papel de mãe. Cabe à profissional atentar-se para possibilitar a expressão dos sentimentos trazidos pela gestante, a fim de que esta consiga elaborar a forma como se sente e se percebe nessa transição de papel social, bem como trabalhar a maternidade real, desmistificando o mito da maternidade perfeita.

A literatura mostra o PNP como uma ferramenta que possibilita que as gestantes consigam se perceber no momento em que vivem, que troquem experiências com outras gestantes, que tirem suas dúvidas, que consigam trabalhar a relação com seus cônjuges, bem como o desenvolvimento da parentalidade, e ainda identificar sua rede de apoio.

Apresentou-se que o PNP pode ser realizado de forma individual ou em grupo, que os encontros podem ser semanais ou quinzenais, com temas previamente definidos e que podem ser sugeridos/escolhidos pelo grupo de gestantes. Por fim, os estudos apontam que o PNP tem um alto potencial preventivo de patologias que podem se desenvolver no puerpério. Apesar de se mostrar uma ferramenta altamente eficaz na prevenção de patologias puerperais, o PNP ainda é pouco difundido entre os profissionais de psicologia, haja vista que a área perinatal está dando os primeiros passos no seu desenvolvimento enquanto área de atuação, dessa forma, muitos profissionais desconhecem as possibilidades de atuação que este campo fornece.

Posto isso, ressalta-se que pensar e discutir sobre tal temática é importante para a formação e atuação das psicólogas, haja vista que o processo gestacional envolve diversas alterações biopsicossociais, podendo este se tornar um momento de muita ansiedade, estresse e angústia, resultando, em alguns casos, em alterações emocionais significativas na vida da gestante, que podem influenciar no desenvolvimento do vínculo mãe-bebê, no desenvolvimento da parentalidade, bem como impactar nas relações familiares estabelecidas. Por fim, ressalta-se ainda que o PNP poderia vir a ser uma política pública destinada à saúde da mulher, de forma a ser articulado às demais políticas que se destinam a cuidar da saúde da gestante, com o objetivo de promover saúde mental e prevenção de patologias para tal público.

REFERÊNCIAS

- AIROSA, S.; SILVA, I. Associação entre vinculação, ansiedade, depressão, estresse e suporte social na maternidade. **Psicologia, Saúde e Doenças**, v. 14, n. 1, p. 64-77, 2013.
- ARRAIS, A. da R.; ARAUJO, T. C. C. F. de; SCHIAVO, R. de A. Fatores de risco e proteção associados à depressão pós-parto no pré-natal psicológico. **Psicologia: Ciência e Profissão**, v. 38, n. 4, p. 711-729, 2018.
- ARRAIS, A. da R.; ARAUJO, T. C. C. F. de; SCHIAVO, R de A. Depressão e ansiedade gestacionais relacionadas à depressão pós-parto e o papel preventivo do pré-natal psicológico. **Revista Psicologia e Saúde**, v. 11, n. 2, p. 23-34, 2019.
- ARRAIS, A. da R.; ARAÚJO, T. C. C. F. de. Pré-Natal Psicológico: perspectivas para atuação do psicólogo em Saúde Materna no Brasil. **Revista da SBPH**, v. 19, n. 1, p. 103-116, 2016.

ARRAIS, A. da R.; CABRAL, D. S. R.; MARTINS, M. H. de F. Grupo de pré-natal psicológico: avaliação de programa de intervenção junto a gestantes. **Encontro: Revista de Psicologia**, v. 15, n. 22, p. 53-76, 2012.

ARRAIS, A. da R.; MOURÃO, M. A.; FRAGALLE, B. O pré-natal psicológico como programa de prevenção à depressão pós-parto. **Saúde e Sociedade**, v. 23, n. 1, p. 251-264, 2014.

ARRUDA, A. C. C.; COELHO, G. G. A importância da psicologia perinatal como campo de investigação e atuação profissional. **Mudanças-Psicologia da Saúde**, v. 30, n. 1, p. 71-78, 2022.

BADINTER, E. **Um amor conquistado**: O mito do amor materno. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985.

BENINCASA, M.; FREITAS, V. B. de; ROMAGNOLO, A. N.; JANUÁRIO, B. S.; HELENO, M. G. V. O pré-natal psicológico como um modelo de assistência durante a gestação. **Revista da SBPH**, v. 22, n. 1, p. 238-257, 2019.

BORTOLETTI, F. F. **Psicologia na prática obstétrica**: uma abordagem interdisciplinar. Barueri: Manole, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Humanização do parto. Humanização no pré-natal e nascimento**. Brasília: Ministério da Saúde, 2002. Disponível em: <https://is.gd/15pqn6>. Acesso em: 18 maio 2023.

BRASIL. Ministério da Saúde. Sistema Único de Saúde. **Gov.br**, 2021. Disponível em: <https://is.gd/H8QUJd>. Acesso em: 21 maio 2023.

BRASILIENSE, J. P.; CONTI, K. C. P. F.; SIMÃO, M. P.; SANTOS, R. de O.; MAGALHÃES, A. B. Atuação da Psicologia em Obstetrícia e Perinatalidade. **Revista Científica BSSP**, v. 2, n. 2, p. 1-20, 2022.

COSTA, A. O. da. **Depressão, autoestima e satisfação conjugal no ciclo gravídico puerperal**: Implicações para a maternidade. 2018. Dissertação (Mestrado em Psicologia) – Escola de Ciências Médicas e da Saúde, Universidade Metodista de São Paulo, São Bernardo do Campo, 2018.

FERREIRA, A. B. de H. **Dicionário Aurélio básico da língua portuguesa**. 2000.

FIGUEIREDO, L. M. dos S.; CARNEIRO, J. M.; REGO, R. C. S.; LINS, A. C. A. de A.; CRUZ, C. R. P. Pré-natal psicológico como uma possibilidade de cuidado integral à saúde materna: uma revisão integrativa da literatura. **Psicologia e Saúde em debate**, v. 8, n. 1, p. 1-13, 2022.

FELGUEIRAS, M. C. M. A.; GRAÇA, L. C. C da. Resiliência e ajustamento à maternidade no pós-parto. **Revista de Enfermagem**, v. 3, n. 11, p. 77-84, 2013.

GESTEIRA, S. M. dos A.; BARBOSA, V. L.; ENDO, P. C. O luto no processo de aborto provocado. **Acta Paulista de Enfermagem**, v. 19, n. 4, p. 462-467, 2006.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4a. ed. São Paulo: Atlas, 2002.

IACONELLI, V. **Criar filhos no século XXI**. São Paulo: Editora Contexto, 2019.

KLEIN, M. M. de S.; GUEDES, C. R. Intervenção psicológica a gestantes: contribuições do grupo de suporte para a promoção da saúde. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 28, n. 4, p. 862-871, 2008.

LEITE, M. G.; RODRIGUES, D. P.; SOUSA, A. A.S. de; MELO, L. P. T. de; FIALHO, A. V. de M. Sentimentos advindos da maternidade: revelações de um grupo de gestantes. **Psicologia em estudo**, v. 19, n. 1, p. 115-124, 2014.

LIMA E SILVA, J.; FERREIRA, E. D. F.; MEDEIROS, M.; ARAÚJO, M. L.; SILVA, A. G. C. B. D.; VIANA, E. D. S. R. Avaliação da adaptação psicosocial na gravidez em gestantes brasileiras. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, v. 33, p. 182-187, 2011.

LOPES, V.; PINTO, G. Quando a gravidez não acontece: intervenção psicológica na infertilidade. In: CORREIA, M. de J. (coord.). **A psicologia na saúde da mulher e da criança: intervenções, práticas e contextos numa maternidade**. Lisboa: Placebo Editora, 2012. p. 36-47.

MALDONADO, M. T. P. **Psicologia da gravidez, parto e puerpério**. Petrópolis: Vozes, 1988.

MINAYO, M. C. de S.; DESLANDES, S. F.; CRUZ NETO, O.; GOMES, R. **Pesquisa social: teoria, método e criatividade**. Petrópolis: Editora Vozes Limitada, 2011.

MOURA, S. M. S. R. DE; ARAÚJO, M. DE F. A maternidade na história e a história dos cuidados maternos. **Psicologia: ciência e profissão**, v. 24, p. 44-55, 2004.

NOVELINO, A. M. Maternidade: um perfil idealizado. **Cadernos de Pesquisa**, n. 65, p. 21-29, 1988.

ROMAGNOLO, A. N.; COSTA, A. O. da; SOUZA, N. L. de; SOMERA, V. de C. O.; GOMES, M. B. A família como fator de risco e de proteção na gestação, parto e pós-parto. **Semina: ciências sociais e humanas**, v. 38, n. 2, p. 133-146, 2017.

SILVA, J. L. e; FERREIRA, E. da F.; MEDEIROS, M.; ARAÚJO, M. L.; SILVA, A. G. C. B. da.; VIANA, E. de S. R. Avaliação da adaptação psicosocial na gravidez em gestantes brasileiras. **Revista Brasileira de Ginecologia e Obstetrícia**, v. 33, n. 8, p. 182-187, 2011.

SILVA, M. Y. B. **Pré-natal psicológico: possibilidades de atuação da psicologia na gestação e no puerpério**. 2020. Monografia (Graduação em Psicologia) – Universidade Federal de Alagoas, Palmeira dos Índios, 2020.

TEPERMAN, D.; GARRAFA, T.; IACONELLI, V. **Parentalidade**. São Paulo: Autêntica Editora, 2020.

TORLONI, M. R. Óbito Fetal. IN: BORTOLETTI, F. F.; MORON, A. F.; BORTOLETTI FILHO, J.; NAKAMURA, M. U.; SANTANA, R. M.; MATTAR, R. **Psicologia na Prática Obstétrica: abordagem interdisciplinar**. Barueri: Manole, 2007.

SOBRE O ORGANIZADOR

CLEBER BIANCHESSI

Doutor em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Mestre em Educação e Novas Tecnologias (UNINTER). Especialização em Mídias Integradas na Educação (UFPR); Especialização em Gestão Pública (UFPR); Especialização em Desenvolvimento Gerencial (FAE Business School); Especialização em Interdisciplinaridade na Educação Básica (IBPEX); Especialização em Saúde para Professores do Ensino Fundamental e Médio (UFPR). Graduação em Administração de Empresas (UNICESUMAR). Graduação em Filosofia (PUC-PR), Sociologia (PUC-PR) e História (PUC-PR).

E-mail: cleberbian@yahoo.com.br

ÍNDICE REMISSIVO

A

abordagens colaborativas 41
âmbito da saúde 85, 87, 94–95
assistência integral 153–154,
156, 162
autoavaliação institucional 61–64,
68–72
avaliação institucional
participativa 63, 65–70, 72

B

Base Nacional Comum Curricular
9, 15–16, 29, 49, 57
BNCC 9, 15–16, 29–30, 49, 57

C

cárie 125–133, 141, 144–146
coesão social 87
competitividade regional 87
constituição de 1988 16, 107,
117, 121, 172
Coronavírus 49
crianças surdas 153–154,
157–159, 162
cultura da trabalhabilidade 25–26
cultura organizacional 41

D

deficiência auditiva 154–158,
160–162
democracia 10–11, 35, 107,
112–113, 121–122
desafios 10, 16, 19–20, 22–23,
31, 41, 45, 63, 66–67, 75–76, 79,
90, 93, 95, 107–108, 110, 113,
117–118, 120, 122–123, 168
desafios persistentes 107
dimensão do pensamento 28
dinâmicas territoriais 85, 87, 90
direito à educação 9, 11–16, 42
direitos humanos 39, 96,
107–123
diversidade 24, 39, 82, 86, 89,
108–110, 112, 121–122

E

EaD no Brasil 36
Educação à Distância 33–36,
38–39, 42–43
educação básica 9–10, 13–16,
29–31, 49, 51–52, 54, 62, 70

educação infantil 9, 14–16, 56,
63, 65–68, 70, 75–80
educação no Brasil 9, 11, 15, 62
educação pública municipal 61
ensino e aprendizagem 29, 36
estruturas institucionais 86
experiências 20, 29, 37, 75, 78,
82, 109, 155, 158, 174–175

F

financiamento do terrorismo
97–99, 102, 104
formação das políticas públicas
85, 177
formação de professores 9, 16,
49–52, 54–58, 76, 78–79, 82
FUNDEB 9, 15–16
Fundo de Manutenção e
Desenvolvimento da Educação
Básica 9, 15

G

gestão democrática 13, 63,
68–70, 72
gestão do conhecimento 33, 41
grupo educacional Positivo
49–52, 54–55, 58

H

higiene bucal 125, 129, 131,
134–135, 143, 145–146

I

influência da dieta 125
inovação tecnológica 36

L

lavagem de dinheiro 97–100,
102, 104

LDB 9, 14, 16, 37, 44

Lei de Diretrizes e Bases da
Educação Nacional 9, 14, 37

língua oral 156

logos 28

M

movimentos sociais 107–109,
113, 119, 121–122

N

nutrição 145, 153–154, 158, 161

P

pandemia 33, 49, 57
papel do COAF 97
parentalidade 166, 168–170, 172,
175–176

pathos 28

plataformização 49–52, 54, 58
política pública da educação
integral 19, 23

política pública de combate 97
políticas públicas de segurança
33–35, 44–46

políticas territoriais 86–87, 90

Pré-Natal 166, 172

pré-natal odontológico 139,
145–146

primeira infância 125, 130–131,
144

projetos de educação à distância
33

protagonismo juvenil 25–26
psicóloga perinatal 165–166,
168–169, 175

psicológico 165–166, 171–173

Q

qualidade negociada 65, 68–69,
72

qualidade social 61, 63, 68, 72
qualidade social da educação 63,
68, 72

R

resposta educacional 75

ressocialização 35–36, 39, 43, 46

S

SARS-COV-2 49
saúde de crianças 153
sistema prisional 33–36, 38, 42,
45–46

T

tecnologias de informação e
comunicação 36

tecnologias emergentes 41

território 85–89, 91–93, 95

V

violência nas escolas 75–79,
81–82



Este livro foi composto pela Editora Bagai.

www.editorabagai.com.br [@editorabagai](https://www.instagram.com/editorabagai)

[@editorabagai](https://www.facebook.com/editorabagai) [contato@editorabagai.com.br](mailto: contato@editorabagai.com.br)