

V.8<sub>n.1</sub>  
REVISTA

# RCH

## CIÊNCIAS HUMANAS

ISSN 2179-1120

UNIVERSIDADE DE  
TAUBATÉ

2015

EDUCAÇÃO E DESENVOLVIMENTO HUMANO

# AS INTERFACES DAS CIÊNCIAS HUMANAS

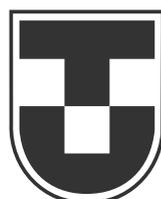


**UNITAU**  
Universidade de Taubaté



Revista Ciências Humanas  
Educação e Desenvolvimento Humano  
da **Universidade de Taubaté**

Volume 8 n 1, Edição 14  
1º Semestre/2015



**UNITAU**  
Unlversidade de Taubaté

UNITAU - Universidade de Taubaté  
Revista Ciências Humanas - Educação e Desenvolvimento Humano  
da Universidade de Taubaté

Reitor: Prof. Dr. José Rui Camargo  
Vice-reitor: Prof. Dr. Isnard de Albuquerque Câmara Neto

## EQUIPE EDITORIAL

### EDITORA CHEFE:

Edna Maria Querido de Oliveira Chamon  
Universidade de Taubaté, Brasil

### CONSELHO EDITORIAL:

Elisa Maria Andrade Brisola  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Marcos Roberto Furlan  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Maria Angela Boccara de Paula  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Maria Antonia Garcia de Léon Alvarez  
Universidade Complutense de Madrid, Espanha  
Maria Lúcia Martinelli  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

Secretaria dos cursos de mestrado  
Tel: +55 (12) 3624-1657 - E-mail: prppg@unitau.br

### EDITORIAÇÃO EXECUTIVA:

Alexandra Magna Rodrigues  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Leticia Maria P. Costa  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Maria Auxiliadora Ávila dos Santos Sá  
Universidade de Taubaté, Brasil

### CONSELHO CONSULTIVO:

Adilson Silva Mello  
Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Ana Lúcia Manrique  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil  
Andre Luiz Da Silva  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Antônio Augusto Neto Mendes  
Universidade de Aveiro, Portugal  
Carlos Alberto Máximo Pimenta  
Universidade Federal de Itajubá, Brasil  
Cecília Pescatore Alves  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil  
Cidoval Moraes de Souza  
Universidade Federal da Paraíba, Brasil  
Enio José da Costa Brito  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil  
Gilmar Ribeiro dos Santos  
Universidade Estadual de Montes Claros, Brasil  
Jacinta Sidegum Renner  
Universidade Feevale, Brasil  
Jacqueline de Cássia Pinheiro Lima  
Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil  
José Carlos de Oliveira  
Universidade Feevale, Brasil  
José Geraldo da Rocha  
Universidade do Grande Rio (UNIGRANRIO), Brasil  
José Rogério Lopes  
Universidade do Vale do Rio dos Sinos, Brasil  
Lucília Regina de Souza Machado  
Centro Universitário UMA, Brasil  
Mabel Mascarenhas Torres  
Universidade Estadual de Londrina, Brasil  
Marcia dos Santos Macedo  
Universidade Federal da Bahia, Brasil  
Marcia Maria Dias Reis Pacheco  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Maria Aparecida Campos Diniz de Castro  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Maria Fatima Melo Toledo  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Maria Regina de Ávila Moreira  
Universidade Federal do Rio Grande do Norte, Brasil  
Maria Thereza Oliveira Azevedo  
Universidade Federal do Mato Grosso, Brasil  
Marluce Auxiliadora Borges Glaus Leão  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Patricia Tovar  
John Jay College Of Criminal Justice, New York, USA  
Renato Rocha  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Roberto Borges  
CEFET, Brasil  
Roseli Albino dos Santos  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Salvador Antonio Mireles Sandoval  
Selvino Assmann  
Universidade Federal de Santa Catarina, Brasil  
Suelene Regina Donola Mendonça  
Universidade de Taubaté, Brasil  
Vera Maria Antonieta Tordino Brandão  
Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, Brasil

ISSN: 2179-1120  
Data da publicação: Junho de 2015  
Classificação no Qualis da CAPES: B5  
Capa e Diagramação: Agência Surta  
Foto da Capa: acervo ACOM/UNITAU

UNITAU - Universidade de Taubaté  
Departamento de Pró-reitoria de  
Pesquisa e Pós-graduação  
E-mail: revista@rchunitau.com.br  
Site: <http://www.rchunitau.com.br>  
Telefone: +55 (12) 3624-1657  
Rua Visconde do Rio Branco, 210,  
Centro, 12100-000, Taubaté, SP, BR.

## As interfaces das Ciências Humanas

Ana Maria Gimenes Corrêa Calil

### APRESENTAÇÃO

Prezados leitores (as):

É com grande satisfação que lhes convidamos à leitura deste primeiro número de 2015 da Revista Ciências Humanas, que está composto por 12 artigos, dos quais cinco artigos abordam questões sobre a educação nos mais diversos prismas, sua relação com a formação inicial e o ensino superior, sobre avaliação na qualidade educacional, sobre educação de jovens e adultos e a inclusão social, além da relação da educação em saúde. Os demais artigos trazem assuntos diversos tais como a comunicação no meio social, as diferentes experiências no contexto do trabalho, análise de obra literária, análise de documentário, o tema de pais em luto e, sobre as vivências para os direitos da pessoa com deficiência e as práticas e percepções maternas a respeito da alimentação infantil. Todos os artigos serão sumariamente apresentados a seguir.

Inicia este número da revista o artigo intitulado “Formação inicial de professores no Brasil e o caso de um programa inovador”, de autoria de Gisela Wajskop, apresenta dados sobre o perfil dos estudantes que ingressaram em cursos de licenciatura, relata uma experiência bem sucedida com um modelo inovador de formação docente e põe em questão reflexões acerca da formação de professores no Brasil.

Os autores Paulo Sérgio Araújo Tavares, Cláudia Magalhães Caparroz e Elisa Maria Andrade Brisola, apresentam o artigo “Formação da sociedade brasileira e o Ensino Superior”, que se preocupa com a discussão da formação da sociedade brasileira e sobre como esta constituição trouxe consequências para os processos políticos do país. Elegeram, por sua vez, discutir e analisar a história e as reformas implementadas no Ensino Superior no Brasil.

O artigo “Avaliação como instrumento de gestão na busca pela qualidade educacional”, de autoria de Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini e Maria Teresa de Moura Ribeiro, trazem uma significativa contribuição sobre a relação entre a avaliação e a qualidade educacional e destacam a compreensão desta relação como essencial ao processo de trabalho docente, bem como, à gestão educacional como um todo.

Denise Teberga Mendanã e Maria Aparecida Campos Diniz de Castro discorrem sobre o tema da inclusão social e a educação de jovens e adultos no artigo “Educação de Jovens e Adultos e inclusão social: uma análise dos artigos publicados no periódico “Educar em Revista”. Para a reflexão da temática, as autoras tomaram como base as ideias da Educação Popular e as concepções de currículos e práticas. Trata-se de uma revisão de literatura nos artigos do periódico “Educar em Revista” que, em uma análise mais detalhada foram agrupados pelos assuntos currículo e práticas e a EJA como possibilidade de inclusão. Maria Angela Boccara de Paula, Glaucio Jorge de Souza e Maria Beatriz Franze Conte, contribuem com o artigo “Educação em saúde e a melhoria da qualidade de vida do trabalhador”, discutem aspectos da educação em saúde junto ao trabalhador que podem favorecer a melhoria da qualidade de vida ao considerar a relação existente entre o homem e o trabalho no processo de viver melhor.

O artigo “Tópicos sobre as faculdades de agendamento e influência dos veículos de comunicação no meio social” de autoria de Tiago Eloy Zaidan, aborda conceitos como agendamento, hegemonia e cultura da mídia, contribuições da abordagem de Gramsci e de Douglas Kellner a partir da leitura de cultural studies.

Paulo Sérgio Araújo Tavares, Maria Aparecida Campos Diniz de Castro, Camila Nogueira de Sá Boaventura e Filipe Guimarães dos Santos, são os autores do artigo intitulado “Diferentes experiências em contextos de trabalho: interações socio-culturais”, fazem uma reflexão sobre a aprendizagem, o clima emocional e os processos interativos em diferentes ambientes.

de trabalho, com destaque para o relacionamento e a docência no Ensino Superior.

Os dois artigos seguintes situam-se no campo da análise literária e da análise de documentário. O primeiro deles

intitulado “Literatura marginal: análise do conto ‘Solar dos Príncipes’”, de autoria de Neide Cristina da Silva e Maria Aparecida Costa dos Santos, analisa o conto que se constitui parte da obra literária Contos Negreiros de Marcelino Freire. Abordam a literatura marginal como aquela produzida por escritores periféricos, que retratam o cotidiano da classe pobre e produzem uma literatura emancipatória. O segundo, “Educando sensibilidades: publicização e debate no espaço universitário sobre o documentário ‘Sem pena’”, analisa as narrativas orais e filmicas sobre a justiça e cárcere no documentário “Sem pena”, na tentativa de sensibilizar estudantes quanto às condições dos apenados no Brasil, é de autoria de Marta Gouveia de Oliveira Rovai e Rafael Flores de Lima.

O artigo “Pais enlutados na sociedade atual: uma análise sobre suas vivências cotidianas a partir de novos critérios diagnósticos”, de autoria de Silvia Helena Santos, Wilson Oliveira e Claudia Fabiana de Jesus, aborda o luto como processo em que a tristeza é sentida e expressada após a morte de um ente querido. Trata-se de estudo de caso com cinco casais e teve como objetivo compreender como o luto altera a cotidianidade dos pais que tiveram filhos falecidos.

O artigo “Vivências e ações na luta pelos direitos da pessoa com deficiência – a humanização necessária”, escrito por Luciana Oliveira Rocha Magalhães e Suelene Regina Dônola Mendonça, relata um breve histórico do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMDEF) e evidencia as realizações em prol da pessoa com deficiência na cidade de Taubaté, desde 2007, sob o referencial da educação inclusiva no aporte teórico de Bueno e Sassaki, e de Martins, Brandão e Caldart.

O artigo que encerra esse número “Percepções maternas sobre alimentação no primeiro ano de vida” de autoria de Daniele do Rozário Conceição e Alexandra Magna Rodrigues mostra as práticas e as percepções maternas sobre a alimentação infantil e discute sobre a necessidade de maiores informações e apoio profissional para que alimentação nesta fase da vida seja realizada de maneira adequada.

Ademais, desejamos uma leitura proveitosa e contributiva para o subsídio de novos estudos e pesquisas nas diferentes temáticas que compõem as Ciências Humanas. Nossa equipe reitera o prazer pela publicação dos artigos deste número e convida aos interessados para novas submissões.

## Formação Inicial de Professores no Brasil e o caso de um programa inovador *Initial Teacher Education in Brazil and the case of an Innovative Program*

**Gisela Wajskop<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Núcleo de Estudos e Pesquisas e Desenvolvimento Profissional Docente - Programa De Pós-Graduação em Educação: Formação de Formadores da Pontifícia Universidade Católica de São Paulo. (giselawajskop@gmail.com)

Recebido em 18 de maio de 2015; Aceito em 17 de junho de 2015.

### Resumo

Este artigo discute alguns dos obstáculos encontrados atualmente na formação inicial de professores do Brasil a partir de uma análise histórica de algumas das características associadas à expansão da educação básica. Além disso, apresenta dados sobre o perfil dos estudantes que ingressaram em cursos de licenciatura nos últimos dez anos e aponta para deturpações sobre eles em cursos de ensino superior. Essas representações idealizadas têm sido a base para a concepção e implementação de programas e projetos educacionais afirmativos voltados para a inclusão de calouros atuais em cursos de formação de professores do ensino superior. Como contraponto ao fracasso da formação generalizada em relação ao desenvolvimento econômico do Brasil e dos investimentos no setor, este artigo fornece um modelo inovador de formação docente para a reflexão, que foi usado ao longo dos últimos 12 anos, em um momento em que o autor dirigiu, projetou, e ministrou disciplinas em um curso privado sem fins lucrativos na cidade de São Paulo. Além disso, sugere, com base nesta experiência educacional, que a solução para a formação de professores no Brasil está associada a uma ampla reforma do sistema educacional do país.

**Palavras-chave:** Formação Inicial de Professores; Programa Inovador de Formação de Professores; Estratégias de Formação de Professores; Cursos de Pedagogia.

### Abstract

This paper discusses some of the obstacles currently found in Brazil's initial teacher training from a historical analysis of some of the features associated with the expansion of basic education. Moreover, it presents data on the profile of students entering Licensure courses in the last ten years and points to misrepresentations about them in higher education courses. These idealized and misleading representations have been the basis for the design and implementation of affirmative programs and educational projects aimed at the inclusion of current freshmen in higher education teacher training courses. As a counterpoint to the widespread training failure compared to Brazil's economic development and investments in the sector, this paper provides a training model for reflection, which was used over the last twelve years, in a time when the author directed, designed, and taught disciplines in an innovative nonprofit private initial teacher training course in the city of São Paulo. Furthermore, it suggests, based on this educational experience, that the solution to teaching training in Brazil is associated with a comprehensive reform of the country's educational system.

**Keywords:** Initial Teacher Education; Teacher Education Innovative' Program; Teacher Education Strategies; Teacher Education' Pedagogy.

O problema da formação em escala de professores, com qualidade, é bem mais antigo do que podemos imaginar, em nosso país. O panorama que assistimos hoje tem se reproduzido há décadas, ao menos desde os anos de 20/30 do século passado, quando se iniciou o movimento de popularização do ensino primário associado ao início do processo de industrialização e modernização da sociedade brasileira.

Lá se vão quase 100 anos desde que a necessidade de formação inicial de professores em escala esteve associada à ampliação do acesso à escolaridade obrigatória de grande número de crianças. Este fato tornou-se, desde então, questão simultaneamente necessária e fator impeditivo, muitas vezes, para o desenvolvimento nacional. Articular escala, qualidade e equidade no atendimento educacional democrático tem sido um desafio gigantesco aos governos e à sociedade civil brasileira desde então.

Anísio Teixeira, em artigo clássico denominado “O Problema da Formação do Magistério” (Teixeira, 2001) já alertava, em 1966, para o dualismo da sociedade brasileira e sua consequente dualidade educacional como um dos entraves associados à melhoria do nível do professor brasileiro. Para o autor,

Reflete-se na educação esse dualismo substancial, com manutenção, desde a Independência, de dois sistemas escolares. Um destinado à formação da elite, compreendendo a escola secundária acadêmica e as escolas superiores, mantido sempre sob o controle do governo central e, rígida e uniformemente, imposto a toda a Nação. Outro, destinado ao povo e, na realidade, à classe média emergente, compreendendo escolas primárias e escolas médias vocacionais, sob o controle, desde 1934, dos governos provinciais ou locais e mais tarde, com a federação dos governos dos estados. (TEIXEIRA, 2001, p. 199).

A questão da formação de professores, portanto, não se colocou para a sociedade brasileira até o início do século XX, na medida em que o sistema dual encontrava nas escolas normais vocacionais para as mulheres das classes médias que ingressavam no mercado de trabalho uma solução para as demandas pedagógicas das escolas primárias existentes.

Foi só a partir da década de 20 do século passado e, mais particularmente após as mudanças ocorridas com o final da Segunda Guerra Mundial (1950/1960) e as decorrentes transformações econômicas e sociais nacionais que se criou um movimento de popularização do ensino primário (inicialmente em São Paulo) com base no princípio da educação associada ao treinamento para o trabalho, com respectiva diminuição de horas de aulas, ampliação de turnos escolares e redução do período de formação de professores. Este movimento deu origem à expansão educacional em todos os níveis de ensino, fato que irá progressivamente fundir e diluir a dualidade do sistema educacional brasileiro. A vocação para o trabalho associada à ocupação feminina nos Cursos Normais transformou-se gradativamente em cursos preparatórios para o ingresso nos cursos de nível superior, diluindo a vocação profissional na preparação docente e proliferaram, simultaneamente, cursos privados de Ensino Normal de natureza mais acadêmica e menos vocacional, contraditórios com os princípios tecnicistas da sociedade emergente.

Rememorar esse processo faz-se importante, portanto, para a compreensão do panorama atual, no qual a expansão crescente e democratizante da escola brasileira, ocorrida desde a década de 20 e ampliada a partir dos anos 1960 e 1970 fez-se com base na ideia de “menos educação a maior número de alunos” (TEIXEIRA, 2001, p. 201), ou seja, excluiu-se, aparentemente, a dualidade organizacional do sistema do ponto de vista da oferta de vagas para todos, mas manteve-se o dualismo no âmbito da desigualdade e da inequidade na qualidade do atendimento.

A porta das escolas públicas abriu-se, portanto, para a grande massa dos filhos dos trabalhadores nos anos 1960 e 1970, expandindo a educação primária com equivalente criação das licenciaturas curtas para formação de professores especialistas, mais particularmente, no âmbito do ensino superior privado (BRASIL, Lei 5692, 1971). Vale ressaltar que a formação desses professores especialistas, cuja redução no tempo de estudos apoiou-se nos modelos teóricos e acadêmicos dos cursos de bacharelado não desenvolveu nem sequer esteve baseada em campo de pesquisa e produção de conhecimentos no âmbito das didáticas específicas, tal como se desenvolveu, por exemplo, na Espanha, nas últimas décadas.

Além disso, a formação do professor “primário” permaneceu sendo feita nas Escolas Normais, em nível médio, majoritariamente particulares e católicas. Estes programas mantiveram-se tradicionais na oferta de conteúdos e estratégias de ensino, não tendo incorporado sequer concepções mais modernas de alfabetização e do ensino da matemática necessários para responder às demandas da ampliação das vagas.

Nos anos de 1980, a sociedade brasileira, por meio das entidades representativas dos profissionais e pesquisadores em educação (ANFOPE, 1998, p. 10) e acompanhando o avanço dos processos de mudança democrática no país, deu início, também em consonância com as reformas internacionais em curso, a um debate mais amplo sobre os princípios da docência como base da formação profissional de todos aqueles que se dedicam ao estudo do trabalho pedagógico, ou seja, iniciou um debate sobre as especificidades da formação docente associada ao exercício profissional. Data dessa época a experiência de sucesso dos Centros Específicos de Formação e Aperfeiçoamento do Magistério – CEFAM - no estado de São Paulo (SÃO PAULO, 1977), extintos em 2005.

A referência à Teixeira parece-nos bastante oportuna, pois já em 1966, esse que foi um grande pensador da educação brasileira, nos alertava que “nesta situação, sobretudo confusa, o problema da formação do magistério faz-se o problema máximo da educação brasileira” (TEIXEIRA, 2001, p. 203). Ainda segundo Teixeira, com o qual só podemos concordar,

Somente pela reformulação integral dos moldes e padrões da formação do magistério será possível injetar na expansão desordenada do sistema escolar as forças da revisão, reforma e correção que se impõem para sua gradual reconstrução [...] será o novo professor que irá dar consciência e sentido à tendência de popularização da educação primária e do primeiro ciclo [...] sem esquecer que lhe caberá, inevitavelmente, uma grande responsabilidade na difusão da nova cultura geral que a atual fase de conhecimentos humanos está a exigir. (TEIXEIRA, 2001, p. 203).

Trabalho recente evidencia que a história da formação docente esteve oscilando entre intenções propedêuticas e profissionalizantes, localizadas ora no ensino secundário ora no nível superior, lamentavelmente, colocada em lugar social desvalorizado como moeda de troca no contexto das discontinuidades das políticas públicas em educação. (PISANESCHI, 2010).

Foi preciso, pois, voltar um pouco na história para compreendermos as razões pelas quais, em pleno século XXI, ainda nos defrontamos com a dificuldade em definir, nacionalmente, os endereços institucionais, ou locais, estáveis e necessários para solucionar a urgente questão da formação docente de qualidade que incorpore o ensino das massas em nossa sociedade democrática em construção. Também ainda não se produziu uma Matriz Curricular que fosse nacionalmente aceita e utilizada nas Instituições Superiores que propiciassem uma formação docente de qualidade e vinculada ao cotidiano da Escola Básica e suas múltiplas interações e determinações socioculturais.

A oferta da escolaridade obrigatória da população vem se ampliando, principalmente após a LDBEN (Brasil, 1996) universalizando o ensino e incluindo cada vez maiores contingentes populacionais na educação institucional escolar sistematizada. A Lei trouxe consigo, também, a legitimação legal de uma nova concepção de escola e educação, introduzindo mudanças importantes em nossos sistemas de ensino.

Uma delas foi ter colocado a escola, mais especificamente a sala de aula, no centro do debate e das ações educativas, desmistificando teorias e práticas vigentes que vinham responsabilizando fatores extraescolares como os maiores responsáveis pelo fracasso dos estudantes, tais como a condição das famílias e a origem sociocultural dos alunos, dentre outras. No entanto, ainda que se tenham desenvolvido algumas experiências exitosas ao longo das últimas décadas, a escola como centro da aprendizagem é mais uma idealização pedagógica que chega, ela própria, pouco à sala de aula. A grande maioria das escolas reproduz técnicas de ensino, especialmente no que se refere aos processos de letramento, alfabetização e matematização dos estudantes de natureza altamente mecânicas, repetitivas e concebidas sob um modelo formal e nocional de aprendizagem. Isso significa que as práticas docentes, tanto idealizadas como vivenciadas há quase cinco décadas nas escolas de ensino fundamental, em nosso país, são construídas em base do trabalho individualizado de cópia e repetição de atividades reproduzidas sem o necessário envolvimento e implicação tanto de professores como dos estudantes. Essas práticas têm sido reproduzidas no interior de programas de formação de professores, criando um círculo vicioso de difícil renovação.

Portanto, se a escola como instituição democrática, de intenção plural e não excludente ganhou, definitivamente, espaço na agenda nacional, ocupando o foco das reformas mais recentes, estas últimas não foram ainda capazes de definir e implantar, nos cursos de nível superior, uma Pedagogia da Formação da Profissão Docente.

Vale ressaltar que o processo de democratização trouxe para a escola parcelas da população de menor renda, com bagagem cultural e valores diferentes daqueles transmitidos pelo currículo escolar, que colocam desafios extremamente difíceis para o ensino. Da mesma forma, democratizou-se o acesso à carreira do magistério, ampliando a gama social e cultural dos que buscam esse

trabalho e cuja formação pregressa antes de se tornar professor é também precária, pois reproduz as formas de ensinar e aprender aos quais foram submetidos nessa mesma escola pública brasileira.

Como consequência, questiona-se mais e mais o papel e a função docente, buscando-se nos professores, diretores e especialistas da educação um apoio efetivo para a realização das reformas em sala de aula. Contraditoriamente, porém, os professores, que são personagens fundamentais desse cenário, têm sido pouco ouvidos, sobretudo quanto às suas opiniões sobre as condições de formação – inicial e continuada – que eles recebem de maneira a poder mudar o cenário. Menos ainda se têm ouvido os novos ingressantes na carreira, cujas impressões sobre sua formação e sobre as primeiras experiências docentes podem ser fundamentais na definição de políticas de mudanças.

Essa é uma das questões mais importantes quanto à formação inicial para o magistério: os números relativos à formação aumentam, mas as formas de ensinar os candidatos à docência pouco tem modificado, impactando negativamente na construção de ‘estilos’ pedagógicos que reproduzem as maneiras pelas quais aprenderam, eles também, na posição de alunos. Em outra medida, ainda que avancem, estes avanços se dão fundamentalmente em relação a testes de medição que podem, eles próprios, processarem mudanças nos conteúdos de ensino e aprendizagens escolares sem sequer mudar o tipo de formação dos estudantes. Isso significa que resolvemos parte do problema, no que se refere à dimensão quantitativa, mas não conseguimos influenciar a dimensão da qualidade do ensino.

Pode-se concluir que a expansão da formação docente, portanto, não acompanhou a demanda escolar e educativa específica das comunidades e setores que passaram a educar, seja no âmbito do desenvolvimento de didáticas, estratégias e conteúdos próprios para o ensino das áreas de conhecimento associadas aos anos finais do Ensino Fundamental e/ou do Ensino Médio e sequer incorporou as estratégias didático-pedagógicas associadas à antiga formação pragmática de professores para a escola primária.

Do ponto de vista dos currículos dos cursos de formação, eles se organizaram sobre as bases generalistas acadêmicas e se baseiam em pedagogias transmissivas e burocráticas. (GATTI, 2009). A massificação do ensino foi configurando, assim, um modelo de ensino na formação docente que reproduz suas práticas da educação básica, qual seja a de ‘ensinar’ de forma transmissiva a todos como se fossem um só. (WAJSKOP, 2006). Isso significou conceber cursos que ensinam a muitos e ao mesmo tempo, no mesmo espaço e no mesmo ritmo – na grande maioria deles na modalidade a distância ou semipresencial - noções e teorias que não são suficientes para emancipar os alunos diversos, plurais e reais que frequentam as escolas. (WAJSKOP, 2008).

## **PERFIL DOS ALUNOS DE PEDAGOGIA E DAS LICENCIATURAS**

Os diversos levantamentos que realizamos anualmente sobre o perfil do aluno ingressante em nossa prática com a formação de professores indicou a mesma tendência nacional apontada por vários estudos relativos aos cursos de Pedagogia (GATTI, BARRETO, 2009; ROSA, 2010). Quanto aos estudantes das demais licenciaturas, a variação é pequena em relação à Pedagogia, especialmente quanto à existência de maior número de homens em algumas carreiras ou quanto à inserção no mercado de trabalho anterior à titulação, já presente em quase 50% dos ingressantes em Pedagogia. Também entre os estudantes das áreas de Ciências e Matemática a proporção de mais jovens é maior.

O aprendiz de professor, em nosso país é majoritariamente feminino, tem entre 18 e 40 anos, sendo que entre os estudantes de Pedagogia menos da metade deles tem entre 18 e 24 anos e o restante encontra-se na faixa entre 25 e 40 anos, revelando entrada tardia no Ensino Superior: apenas 35% dos alunos de Pedagogia estão na faixa ideal, essa proporção aumenta para os estudantes das demais licenciaturas, sendo que entre os alunos de Letras e da área de humanas a proporção na faixa ideal está em torno de 45% e, para os da área de ciências e Matemática, fica entre 51% e 65%.

A maioria dos estudantes pertence às camadas médias da população, cujos salários variam entre três e 10 salários mínimos (quase 60% deles), sendo que é maior a porcentagem dos estudantes de Pedagogia que se encontra na faixa da população com renda familiar até três salários mínimos (39% deles). Em relação à situação socioeconômica, 40% dos estudantes de Pedagogia já trabalham e esse número diminui para 30% dentre os outros estudantes. Outro dado que complementa o perfil socioeconômico e cultural dos alunos pesquisados refere-se à escolaridade dos pais. Em pesquisa realizada em um curso privado de Pedagogia em São Paulo, 63% dos estudantes informaram que os pais possuíam o ensino fundamental incompleto; 16%, o ensino médio completo e

apenas 7,5% possuíam o ensino superior. Merece destaque que 13,5% se encaixam na categoria “nenhuma escolaridade”. (ROSA, 2010, p. 596). A média nacional, reproduzida na realidade de nosso Instituto na zona oeste de São Paulo revelou a mesma tendência nacional, ou seja, apenas 25% dos estudantes não trabalham e são custeados pela família – no nosso caso constatamos que são alunos também mais velhos e que frequentam o curso de formação para professor como segunda graduação.

A maioria deles tem pouca vida extraescolar ou extratrabalho, restringindo-se majoritariamente à frequência à Igreja – Católica ou Evangélica. O estudante lê pouco, em geral títulos didáticos ou de autoajuda, vai raramente ao cinema e ao teatro e sua vivência cultural concentra-se em shows ou bailes musicais associados à indústria cultural (WADJSKOP, TEIXEIRA, 2006).

Vale evidenciar, no entanto, uma tendência que identificamos em nossa prática, a partir de 2010, da presença crescente de estudantes mais jovens, recém-formadas no Ensino Médio procurando cursos superiores de formação docente.

De acordo com nosso levantamento, os estudantes demonstram muita dificuldade com as áreas exatas e biológicas – o que acontece, também, surpreendentemente, com os aspirantes às demais licenciaturas. Constatamos, também, que os aspirantes a professor declaram gostar de ler e de estudar português, mas revelam em suas práticas de letramento, pouca ou nenhuma familiaridade com a leitura e a escrita. (WAJSKOP et. al., 2006). Exatamente porque trabalham muito e tem origem nas camadas mais pobres da população, com uma escolaridade pregressa precária, trazem um repertório cultural bastante restrito, quando não acompanhado de baixa estima associada a fracassos escolares pregressos, muitas vezes explicitado como razão para a escolha da carreira.

Vários estudos apontam uma preocupação em compreender o perfil destes estudantes do ponto de vista socioeconômico e cultural, visando encontrar,

[...] a promoção de melhorias no curso como também adotando uma série de medidas para diminuir os índices de evasão, seja por meio da ampliação dos programas existentes de auxílio aos alunos que apresentam maiores dificuldades econômicas para se manter no curso (auxílio-transporte, custeio de livros didáticos, monitorias) ou de mudanças nas características do processo seletivo, como o aumento do número de vagas oferecidas. (TEIXEIRA, 2001).

Note-se que nos últimos dez anos várias iniciativas e ações afirmativas têm sido propostas pelos governos federal e estadual (Fies, Proni, Programa Escola da Família, programa de Cotas, entre outros) na perspectiva de melhorar a situação acadêmica destes estudantes que são, há quase 50 anos, os futuros professores do nosso país. Esse aspecto tem sua positividade na atratividade e manutenção do estudante para os cursos, no entanto, consideramos que reproduzem, no âmbito do nível superior, explicações socioeconômicas para dificuldades acadêmicas já de longa data apontadas no nível fundamental. Ou seja, os cursos não são concebidos para esses estudantes e tentam compensar, das mais diversas maneiras, lacunas que lhe são originais.

No âmbito das Diretrizes Curriculares da Pedagogia e das Licenciaturas hoje existe, após a divulgação de investigações que evidenciaram o perfil desse aluno, a exigência curricular da oferta de um determinado número de horas do denominado ‘nivelamento curricular’, em particular na área de Matemática e de Língua Escrita, de forma a recuperar os conhecimentos perdidos pelos estudantes em sua escolaridade pregressa. Da mesma maneira, há uma exigência quanto à oferta de sugestão de atividades extracurriculares denominadas Atividades Científico-Culturais que podem ser vivenciadas pelos estudantes fora do espaço escolar e que visam, idealmente, a ampliação cultural desses estudantes.

O aprendiz de professor, portanto, tende a uma identidade associada à homogeneidade da carreira em nosso país: em sua maioria é mulher, é pobre, trabalha para o sustento da família e estudou em escolas de Ensino Médio públicas, cuja experiência não lhes permitiu superar a cultura familiar. Idealmente, é interpretado e visto socialmente como alguém que vive na falta: dessa forma vai se constituindo e sendo constituído pelo ambiente universitário.

Ainda que aparentemente correta, parece-nos que essa constatação tende a levar ao fracasso qualquer iniciativa associada à mudança e melhoria das ações de formação de professores em nosso país. Nesse ponto gostaríamos de estabelecer algumas relações entre o panorama descrito anteriormente e a avaliação corrente sobre o perfil do aluno aprendiz da docência, sugerindo outra lógica na análise do problema e abrindo portas para a superação dos desafios colocados.

Apresentamos uma característica importante da expansão dos cursos de formação de professores que, a nosso ver, determina o perfil dos alunos. Tal como no ditado que afirma que “a Batina faz o Monge”, o fato dos cursos de formação de professores se constituírem como resposta à expansão do ensino básico tem induzido a uma definição dos aspirantes de professores em nosso país,

em um círculo vicioso. Vale lembrar que a obrigatoriedade de formação em nível superior é bastante recente e que até hoje metade dos docentes em serviço têm apenas formação em nível médio. Vale lembrar também que, nos anos de 1990, pesquisa da Fundação Carlos Chagas apontava que no estado de São Paulo ainda havia número expressivo de professores leigos atuando nas salas de aula (NEUBAUER, et. al., 1993), fato que não constituía problema em relação às expectativas de formação das populações mais pobres naquela ocasião. Assim, a recente procura de alunos originários das camadas mais pobres e iletradas da população por cursos de formação de professores nos colocam defronte às seguintes questões:

1. Que os professores leigos, em serviço, voltaram para os bancos escolares para que não perdessem seus postos de trabalho, tal como definido na LDBEN (Brasil, 1996) e no Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2001);
2. A determinação legal, associada a grande demanda de cargos docentes nas recentes escolas ampliadas atraiu uma camada populacional para a qual a carreira, associada ao emprego público, passou a representar uma possibilidade de ascensão social;
3. A experiência que estes alunos trazem com relação ao conhecimento cultural e científico sistematizado é ela própria, nocional e formalizada, transformando sua relação com os currículos universitários mais uma experiência de fracasso;
4. A origem sociocultural da maioria dos estudantes coloca-os frente a questões difíceis de serem resolvidas quando se espera deles o uso de ferramentas de inclusão e de ampliação do universo cultural, científico e letrado de seus alunos quando, eles próprios, “idealmente” não o possuem;
5. Os cursos de nível superior privados, tal como a maioria da escola pública em nosso país, se apresentam como experiências empobrecidas para uma população considerada pobre e carente em relação a representação idealizada de estudante universitário.

## **MODELO INOVADOR DE FORMAÇÃO - PRESSUPOSTOS PARA A ADOÇÃO DE PRÁTICAS PROTAGONISTAS**

Em nossa experiência em 12 anos como diretora de um Curso de Formação inicial de professores de Educação Infantil e das Séries Iniciais do Ensino Fundamental partimos de uma premissa teórica invertida sobre a população que chega aos bancos escolares. Consideramos, para a elaboração da Matriz Curricular e das Estratégias de Ensino utilizadas cotidianamente, que os estudantes ingressantes nos cursos de Pedagogia são diferentes da representação que se construiu sobre os mesmos nos últimos 50 anos. Ainda que estes aprendizes de docentes tenham uma escolaridade pregressa precária concebê-los na falta em relação a uma representação idealizada e ilustrada do estudante universitário apenas os distancia das aprendizagens significativas e protagonistas possíveis a serem constituídas no ambiente universitário. Vale ressaltar que eles são indivíduos que não desenvolveram, também, competências sociais e expressivas de reivindicação de espaços de participação coletiva próprias da construção de conhecimentos na sociedade atual. Eles ingressavam no Ensino Superior com baixa autoimagem em relação à própria aprendizagem, tal como contatado em vários estudos. Em nossos registros diários sobre as expectativas dos estudantes vários são os depoimentos encontrados que apontam para o ingresso na carreira como uma forma de reparar, nas próximas gerações, os problemas vivenciados por eles próprios em sua escolaridade pregressa, seja de subjugo em relação às aprendizagens mas, também, vivenciado em cenas de racismo em relação a pobreza ou a etnia negra da qual a maioria pertence. Uma de nossas estudantes afirmou, quando interrogada por que desejava ser professora que: “não quero meus filhos nem meus vizinhos sofrendo o que eu sofri. A professora não acreditava que eu podia aprender e eu passei a acreditar nisso também. Eu quero poder ensinar meus alunos a acreditarem e confiarem neles próprios quando eu for professora!” Outra estudante afirmou ter assistido, em uma observação de estágio em sala de aula, a professora denominar de burro e incapaz seu colega e ter sentido que aquilo ressoava em suas imagens mais antigas de experiência escolar como algo conhecido e sofrido. (WAJSKOP, 2015).

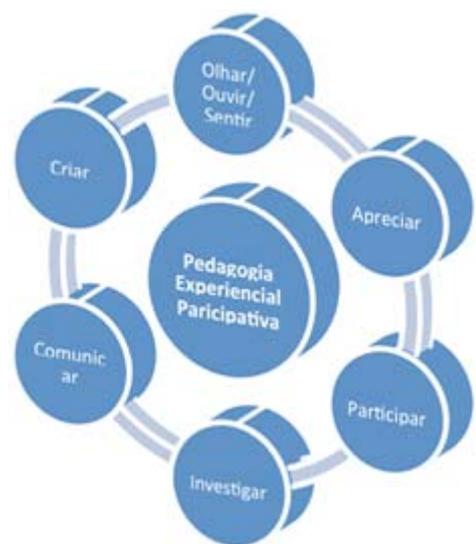
Em várias de nossas aulas de estágio, por exemplo, as estudantes se emocionavam quando relatavam atitudes de rejeição das professoras para seus alunos, afirmando terem vivido cenas muito similares na infância e que decidiram ser professoras para “mudar a realidade”.

Portanto, constatamos que os estudantes estão nos bancos escolares e os procuram não apenas porque foram atraídos pelo mercado de trabalho, mas também, porque querem aprender um ofício que, em suas experiências de vida podem representar melhorias não apenas financeiras, mas, principalmente, a constituição de uma identidade mais fortalecida e capaz de protagonizar uma vida melhor para si e para seus filhos. Vale ressaltar, ainda, que eles têm identidades individualizadas e experiências pouco conhecidas pela cultura letrada que, ao longo da história, restringiu-os à invisibilidade do trabalho manual.

Nessa medida, um dos maiores desafios que os estudantes de pedagogia nos colocaram foi a de sermos capazes de construir um curso de formação inicial cujos espaços de aprendizagens levassem em consideração seus saberes e experiências prévias como ponto de partida e não como falta. Além disso, tivemos de elaborar uma Pedagogia de Formação que concebesse a sala de aula como uma comunidade de aprendizagem na qual os estudantes pudessem viver situações acadêmicas e de estágio supervisionado que os permitisse vivenciar e construir uma identidade profissional da docência associada à reflexão nas e sobre as experiências escolares. Esse ponto de partida permitiu-nos conceber espaços de formação associados a uma reflexão e um modelo de formação baseado na ideia da docência como profissão responsável pela distribuição de conhecimentos sistematizados no âmbito das sociedades midiáticas e do conhecimento mais do que transformá-la em ocupação eficaz condicionada a resultados. Os desafios colocados em relação aos nossos estudantes orientou-nos a encontrar estratégias de ensino e de inclusão cultural e científica que pudesse transforma-los, por meio de uma Pedagogia Inovadora, em autores de suas próprias ações como futuros professores. No nosso entender, essa pedagogia, deveria propiciar a construção de estudantes com identidades mais protagonistas e menos alienadas.

## MODELO INOVADOR DE PEDAGOGIA DE FORMAÇÃO DOCENTE

Como resultado dessa reflexão e dos desafios impostos pela característica dos estudantes, passamos a planejar e a implementar situações acadêmicas, culturais e de inserção na escola por meio de situações particulares de ensino e aprendizagem. Estes pressupostos permitiram-nos, portanto, imaginar e implementar novas estratégias de ensino e de inclusão cultural e científica que pudessem contribuir para que nossos estudantes, futuros professores aprendessem por meio do que denomino hoje como Pedagogia Experiencial Participativa-Reflexiva. Para explicitar esse Modelo Pedagógico, vale ressaltar que a sala de aula ou a classe foi concebida como lócus coletivo de aprendizagens complementada pela experiência em espaços sociais e no contato com objetos de conhecimentos de naturezas diversas. Para que ela ocorresse, a sala de aula/classe, portanto, se convertia em uma comunidade de aprendizagens de estudantes que são também pessoas diferentes que aprendem em constante interação e pela diversidade. Assim, nossas aulas, baseadas na interação entre professor, estudantes e objetos de conhecimentos os mais diversos constituíam-se em comunidades de aprendizagem com características próprias, pois em dependência direta com as pessoas ali presentes. Vale ressaltar que a presença do Professor visava coordenar as aprendizagens dos alunos em interação e mediados pelos temas e problemas trazidos da realidade escolar nas mais diversas disciplinas. Assim, as aulas transformavam-se em espaços de reflexão, estudos, análise de práticas sociais de letramento, de usos dos mais diversos conteúdos científicos e culturais. Na maioria das vezes tinham por base a vivência e simulação de situações educativas mediadas pelo docente universitário que orientava e ajudava na sistematização dos conhecimentos em forma de narrativas pessoais a partir de um contexto escolar problematizado. Mais do que modificar os conteúdos de ensino, a nova Pedagogia de Formação buscou constituir-se a partir de prioridades formativas associadas a conhecimentos interdependentes e considerados essenciais para os professores iniciantes em sua formação pré-serviço, que acreditamos, irão reconstruir-se e aprofundar nas equipes escolares ao longo de toda a carreira profissional futura tal como estudado por Kosnik e Beck (2009). Dessa maneira, pudemos experimentar uma Pedagogia de Formação na qual os futuros professores desenvolveram



habilidades, competências (ilustradas no quadro abaixo) e repertório cultural que, muito provavelmente, os permitirão fazer escolhas sobre o que irão trabalhar no futuro em suas classes.

Para sintetizar, o Modelo de Formação adotado baseou-se nos seguintes princípios:

1. A docência é uma profissão especializada em inserir, como parceiro mais experiente, as novas gerações na cultura geral humana sistematizada por meio de ferramentas e instrumentos que são disponibilizados em comunidades de aprendizagens. A ampliação do universo cultural dos estudantes, portanto, é uma exigência da profissão e não resultado de uma identidade faltante de cada estudante individualmente;

2. A competência docente é mais do que uma somatória entre teorias e práticas. Ela se constrói em constante interação entre ações de mediação com grupos de aprendizes em contato com conteúdos e objetos de conhecimento, eles próprios em constante renovação. A competência docente se constrói em um movimento intelectual dinâmico por meio da convocação de crenças, valores e princípios dos integrantes das diferentes classes ou comunidades de aprendizagens a partir das quais são investigadas e analisadas as práticas de interação e de intervenção didáticas que utilizam saberes e teorias adequadas para a solução de problemas reais e objetivos. Nessa medida, deve ser construída em constante contato com a realidade das escolas e em consonância com o currículo da educação básica.

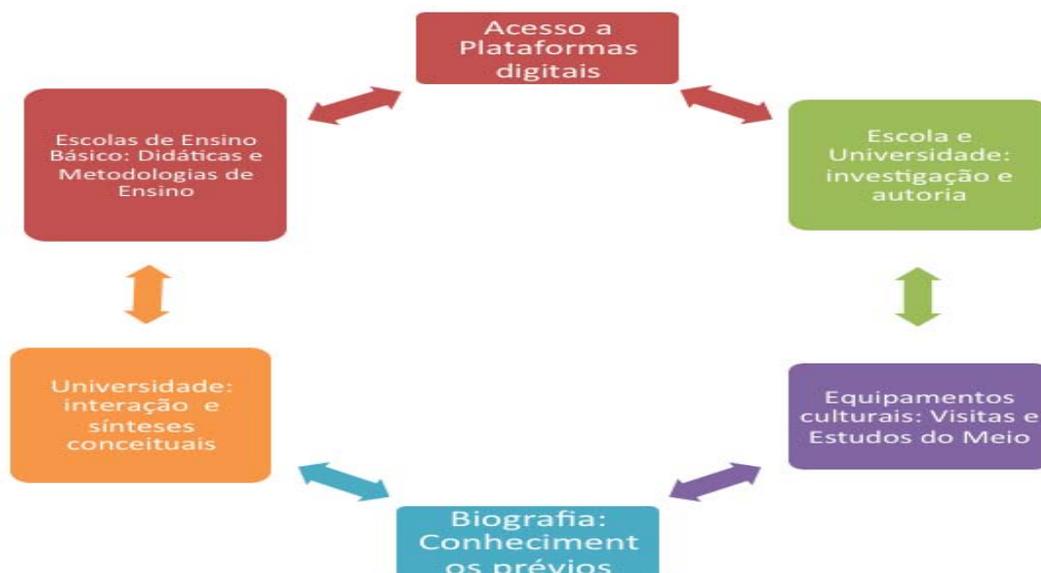
3. A escola é considerada um microcosmo cultural cujas metodologias e práticas de ensino são construídas no âmbito das interações presentes associadas a constante renovação e investigação de seus resultados e em relação às áreas de conhecimento que lhe dão origem. Além disso, é uma instituição, por natureza contraditória, pois é simultaneamente tradição e ruptura, informação e inovação, priorizando a vida coletiva, mas atendendo ao indivíduo em suas singularidades.

A partir destes princípios foi possível estabelecer o desenho curricular que considerou não só a natureza do objeto a ser ensinado (os conhecimentos específicos de cada área de forma articulada com os conhecimentos pedagógicos – como ensinar os conteúdos previstos e desenvolver habilidades e atitudes esperadas), mas também as experiências dos aprendizes de professores, as práticas culturais das quais participam, seus repertórios em termos de conhecimento de mundo e de práticas pedagógicas tidas como adequadas e inadequadas, suas representações acerca da escola e dos atores sociais que dela participam e, finalmente, os saberes experienciais, as práticas culturais das quais participam os seus (futuros) alunos da escola básica, seus repertórios em termos de conhecimento de mundo, representações acerca da escola e dos atores sociais que dela participam projetos de vida etc. Nosso modelo pedagógico supôs a articulação entre três lugares formativos, descritos abaixo e exemplificados no desenho a seguir:

1. Universidade como lócus da interação presencial e aprendizagem conceitual da formação do estudo, da leitura, e da investigação docente. É aqui que se experimenta a prática teorizada, ou prática reflexiva por meio de grupos de estudos, seminários, debates, etc.

2. Escola e/ou ambientes educativos diversos como lócus prático da formação. Aqui se experimenta a imersão no contexto educativo específico e singular, de maneira a propiciar a aprendizagem da resolução de situações problema emergentes da docência, por meio do acesso às didáticas e da investigação da prática docente. Tratou-se de sugerir que os estudantes desenvolvessem atitudes investigativas, oferecendo-lhes um marco teórico geral que não apenas lhes permitiu serem incorporados em projetos de investigação durante o curso de formação, mas também pudesse colocar em prática as atitudes investigativas nos espaços de formação docente por meio de atividades de estágio supervisionado ou residência pedagógica – pré-serviço profissional. Vale ressaltar que estabelecemos uma rede de escolas parceiras, públicas e privadas, cujas práticas ofereciam modelos de qualidade e que podem ser enriquecidas por escolas de aplicação.

3. Ambientes e produções culturais como lócus da função socializadora e criadora da formação. Aqui se experimenta a ampliação do universo cultural e a imersão em ambientes culturais ricos e diversos que permitam a compreensão da escola como contexto de produção e disseminação dos conhecimentos universais humanos, ou seja, que a escola seja compreendida como espaço e microcosmo de difusão e sistematização cultural.



Tal como ilustrado no gráfico acima, a formação docente, portanto, ocorreu em espaços múltiplos de formação associado ao lócus da IES nas quais os estudantes encontravam ambiente para estudar, investigar, considerar e colocar em circulação suas práticas culturais e saberes, tendo como foco as práticas pedagógicas que se espera desenvolver na educação de crianças e jovens da educação básica. Assumiu-se, assim como princípio formativo geral, que atravessava todas as disciplinas e modalidades de atividades, a consideração das experiências escolares e educativas dos estudantes-futuros professores, como forma de possibilitar a (re)significação de práticas e do trabalho docente.

Em síntese, nossa experiência demonstrou que para iniciar a aprendizagem e constituição da docência como uma profissão que se reconstrói intensamente e ao longo de toda a carreira, é preciso considerar os seguintes aspectos pedagógicos em um modelo de formação inicial:

- A Sala de aula como comunidade de aprendizagem na qual se aprende por meio de simulações e práticas sociais e interacionais;
- Interação presencial como mobilizadora de encontros e produção de novas ideias e novas práticas;
- Articulação dos conteúdos presentes no lócus universitário com a experiência dos campos de trabalho e com as experiências culturais da vida real – currículo cultural obrigatório, estágios e residências profissionais;
- Concepção da docência como uma profissão na qual a práxis intelectual é transformadora;
- As práticas escolares são aprendidas a partir da reflexão sobre as próprias experiências escolares e a partir da simulação e tematização de modelos de qualidade e bem sucedidos – nesse caso as ferramentas digitais são mais apropriadas para esse fim do que os estágios presenciais e a visitação de práticas escolares fracassadas;
- A diversidade em suas múltiplas formas – cultural, individual, social, afetiva, de gênero, étnica, etc. - é característica dos agrupamentos humanos e constitui-se na base das aprendizagens quando colocada a serviço das trocas e ajudas mútuas em uma relação horizontalizada de ensino.

A partir desse modelo, portanto, pudemos constatar que algumas estratégias didáticas foram mais adequadas e puderam gerar atitudes investigativas, curiosas e protagonistas dos candidatos a docência durante o curso de formação inicial descrito e objeto da reflexão desse artigo.

## CONTRIBUIÇÕES ACADÊMICAS E PARA AS POLÍTICAS PÚBLICAS

A experiência praticada ao longo de 12 anos permitiu-nos levantar aspectos positivos dessa Pedagogia Experiencial Participativa-Reflexiva que pode contribuir para uma discussão mais ampliada sobre a formação inicial de professores em nosso país. Discutir o perfil do estudante associado às expectativas do egresso e ao desenho curricular de formação inicial no âmbito de

um sistema integrado de formação de professores constitui-se, hoje, grande desafio para a educação brasileira. Além disso, nossa experiência pode contribuir para uma reflexão sobre o papel da instituição superior no desenho das estratégias e conteúdos da formação e sua necessária e intrínseca articulação com a escola básica e com os contextos sociais e práticas culturais na formação dos aspirantes à docência.

A implantação, implementação e avaliação permanentes dessa Pedagogia de Formação Docente evidenciou que a natureza da profissão demanda interações presenciais, por meio de relações colaborativas de convivência diária que implicam na participação de cada estudante com a construção de projetos comuns associados às comunidades de aprendizagens nos quais estão envolvidos em sua formação inicial.

A partir da experiência relatada, pode-se arriscar a afirmação de que a aprendizagem da docência em cursos superiores de formação inicial, em sua natureza mais particular, é uma construção artesanal dependente de interações colaborativas em situações e contextos de reflexão sobre e na escola que tendem a fortalecer-se com o tempo e no exercício da profissão.

Considero, porém, que se faz necessário continuar a investigar quais os impactos da formação relatada nas práticas profissionais dos iniciantes na carreira pós-conclusão do curso. Acompanhar alguns dos ex-alunos poderia fornecer mais e melhores elementos para avaliar as reais contribuições do referido programa para a formação inicial de professores.

## REFERÊNCIAS

ANFOPE – **Encontro Nacional da Associação Nacional pela Formação dos Profissionais da Educação**, 9. Campinas, Brasil, 1998.

BRASIL, Lei n. 10.172, (2001, Jan 9). **Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providencias**. Diário Oficial da União. Brasília, DF.

BRASIL, Lei n. 5.692. (1971, Ago, 11) **Fixa diretrizes e bases para o ensino de 1º e 2º graus, e dá outras providências**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

BRASIL, Lei n. 9394. (1996, Dec. 20). **Estabelece as Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil.

GATTI, Bernardete A. (Coord.); BARRETTO, Elba S. de Sá. **Professores do Brasil: impasses e desafios**. Brasília, UNESCO, setembro de 2009. Disponível em: <http://unesdoc.unesco.org/images/0018/001846/184682por.pdf>. Último acesso em 26/09/2013.

KOSNIK, C. & BECK, C. **Priorities in teacher education: the 7 key elements of pre-service preparation**. Rutledge: London/New York, 2009.

NEUBAUER, R.; GATTI, B. A.; ESPOSITO, Y. L.. **Características de Professores(as) e da profissão de professor(a) de 1º Grau no Brasil**. São Paulo, SP: FCC/Fundação Carlos Chagas; DPE/Depto. de Pesquisas Educações, 1993 (Texto integral).

PISANESCHI, L. **Formação inicial de professores**. São Paulo: Livronovo, 2010.

ROSA, S. S. (2010, Sep.-Dec.) O sentido da pesquisa na formação inicial de professores: políticas e práticas do curso de pedagogia. **Estudos em Avaliação Educacional**, 21(47), 591-610.

SÃO PAULO (Estado). Deliberação CEE nº 21/76, homologada pela Resolução SE, de 21 de janeiro de 1977. **Dispõe sobre a habilitação específica de 2º grau para o magistério**. In: \_\_\_\_\_. (Estado) Secretaria da Educação. Coordenadoria de Estudos e Normas pedagógicas. Legislação de Ensino de 1º e 2º graus (atualização). São Paulo: SE/CENP, 1977, v.1, p.53.

TEIXEIRA, A. **O problema de formação do magistério**. Revista Brasileira Estudos Pedagógicos, 82(200/201/202), p.p. 199-206, 2001, Jan.-Dec.

WAJSKOP, G. **Changing a country by teaching literacy to teachers**: the impacts of an innovative teacher education program. Paper apresentado na 2015 AERA Annual Meeting, Chicago, Illinois, EUA, April 16 – 20 2015.

\_\_\_\_\_. *Questões sobre a formação inicial em cursos de pedagogia - como ser inovador em nossa sociedade atual?* *ABMESeduca.com, digital, 14 fev. 2013. Retrieved 14 Maio 2015 from <http://blog.abmes.org.br/?p=5158>.*

\_\_\_\_\_. **Currículo dos cursos de Pedagogia não prepara para a realidade escolar**. Revista Nova Escola, São Paulo, 05 out. 2008.

\_\_\_\_\_. La Cultura y la escuela en la formación docente. In: MALAJOVITCH, Ana (Org.). **Experiencias y reflexiones sobre el nivel inicial. Una mirada latinoamericana**. 1ª ed. Buenos Aires: Editorial Siglo XXI, v. 1, p. 25-33, 2006.

\_\_\_\_\_. **Lacunas na Formação de professores**. Pátio: Ensino Fundamental, v. 1, p. 39, 2010.

WAJSKOP, G. & DANTAS, I. A compreensão da tarefa docente: uma experiência de parceria entre a universidade e a escola pública. In: Secretaria Municipal de Educação de São Paulo. (Org.). **Aprender... com quem?** Um diálogo em construção. 1ª ed. São Paulo: SME/DOT, v. 1, p. 39-42, 2011.

WAJSKOP, G.; TEIXEIRA, R. R. P. & BARELLI, M.C.N. Perfil dos vestibulandos de um curso normal superior. **Sinergia** (CEFETSP), v. 7, p. 116-123, 2006.

## Formação da Sociedade Brasileira e o Ensino Superior *Formation of the Brazilian Society and Higher Education*

**Paulo Sérgio Araújo Tavares<sup>1</sup>, Cláudia Magalhães Caparroz<sup>1</sup>, Elisa Maria Andrade Brisola<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR (psatavares@hotmail.com; claudiacaparroz@gmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR (elisabrisola@gmail.com)

Recebido em 09 de abril de 2015; Aceito em 16 de junho de 2015.

### Resumo

O presente artigo pretende discutir a formação da sociedade brasileira e como esta constituição trouxe fortes consequências aos processos políticos do país. Elegeu-se discutir especificamente a história do Ensino Superior no país. Utiliza-se referenciais bibliográficos que se referem ao tema para discutir e analisar o estudo proposto. Conclui-se que ao perpassar todas as dimensões das reformas implementadas, o sucateamento do Ensino Superior ocorreu, em grande parte, devido ao aceleramento da privatização do ensino. Tal crescimento fez-se com a concordância governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro, visando sempre à lógica do neoliberalismo.

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Formação da Sociedade Brasileira; Ensino Superior Brasileiro.

### Abstract

This article aims to discuss the formation of Brazilian society and how this constitution brought heavy consequences to the political processes of the country. He was elected specifically discuss the history of higher education in the country. Used bibliographic references that refer to the topic to discuss and analyze the proposed study. In conclusion to pervade all dimensions the reforms implemented, the scrapping of Higher Education was largely due to the acceleration of privatization of education. This growth was made with government agreement on the insufficient quality of education in private institutions and even with the benefit of academic credentials and financial credit, always seeking the logic of neoliberalism.

Keywords: Human Development; Formation of Brazilian Society; Brazilian Higher Education.

## INTRODUÇÃO

As características de colonização exploratória do Brasil deixaram marcas profundas no processo histórico da formação da nossa sociedade. As diferenças de clima entre as zonas temperadas e as zonas tropical e subtropical fizeram os europeus optarem pela região de zonas temperadas como colônia de povoamento, já que se assemelhavam ao clima europeu e as zonas tropical e subtropical como colônia de exploração pelas características climáticas difíceis de adaptação e pelas diferenças aqui encontravam gêneros de produtos de grande valor comercial.

A colonização somente com o propósito de exploração é atrelada ao conceito de retirar toda a riqueza daquele local e não desenvolver vínculos com a região. Enriquecer na colônia e retornar para viver no país de origem (PRADO JÚNIOR, 2000).

O processo histórico de constituição do ensino superior no Brasil foi pautado pelo processo da formação da sociedade brasileira. Desde a sua criação, a Universidade é um fim em si mesma, esta Universidade não se comunica com a presença cultural, não se relaciona com o processo de integração nacional como influencias dinâmicas construtivas de alcance revolucionário.

Um país colonizado e subdesenvolvido criou Universidades subdesenvolvidas, que são fontes de pesquisa que respondem aos interesses dos países capitalistas. Precisa-se de uma universidade como fonte de autonomia cultural (FERNANDES, 1978).

Neste estudo pretende-se discutir como a constituição das Universidades, faculdades e todas as instituições de Ensino Superior estão diretamente relacionadas à formação da sociedade brasileira, e como as dificuldades encontradas na educação superior se legitimam pelo processo histórico do país desde o período colonial.

Vale destacar que o presente artigo caracteriza-se por uma pesquisa descritiva com abordagem qualitativa, de natureza básica. O instrumento utilizado para a coleta de dados são referencias bibliográficas que se referem ao tema discutido e analisado.

## FORMAÇÃO DA SOCIEDADE BRASILEIRA

O ponto de partida desta análise é o final do período da colônia, uma vez que se apresenta, segundo Prado Júnior (2000) como um termo final e a resultante de toda nossa evolução anterior, sua síntese.

Precisamos reconstituir o conjunto da nossa formação colocando-a no amplo quadro, com seus antecedentes, destes três séculos de atividade colonizadora que caracterizaram a história dos países europeus a partir do séc. XV; atividade que integrou um novo continente na sua órbita, paralelamente aliás ao que se realizava, embora em moldes diversos, em outros continentes: a África e a Ásia. Processo que acabaria por integrar o Universo todo em uma nova ordem., que é a do mundo moderno, em que a Europa, ou antes, a sua civilização, se estenderia dominadora por toda parte. Todos estes acontecimentos são correlatos, e a ocupação e povoamento do território que constituiria o Brasil não são senão um episódio, um pequeno detalhe daquele quadro imenso (PRADO JÚNIOR, 2000, p. 8-9).

Os acontecimentos dessa era denominada dos descobrimentos visavam unicamente o desenvolvimento do comércio europeu, não existindo inicialmente, a ideia de povoamento dos territórios. Pretendia-se, apenas, ocupar o necessário à facilitação da extração de matérias destinadas ao comércio. A colonização era entendida apenas como o estabelecimento de feitorias comerciais (PRADO JÚNIOR, 2000).

E esse novo sistema de colonização de territórios primitivos apresentará problemas de feição variada, como a exploração, a princípio, de produtos espontâneos, extrativos, como madeiras, peles de animais, pesca e metais preciosos (PRADO JÚNIOR, 2000).

Nesse processo destacam-se duas áreas em que a colonização toma rumos diversos: a zona temperada e as zonas tropical e subtropical. Essa colonização é influenciada pela situação interna da Europa, em particular da Inglaterra - as lutas político-religiosas, bem como o fator econômico. Na zona temperada da América a ocupação não guarda relação direta com os interesses mercantis. O que os colonos buscam é construir um novo mundo, uma sociedade que lhes ofereça garantias que no continente de origem já não lhes são mais dadas. O que resultará deste povoamento, embora com caracteres próprios, terá semelhanças com a do continente de onde se origina. Será um prolongamento da Europa (aqui os portugueses não foram pioneiros). A colonização nesta zona só progrediu à custa de um processo de seleção que resultou um tipo de pioneiro, o característico *yankee* (PRADO JÚNIOR, 2000).

Diversa é a história da colonização das zonas tropical e subtropical. Para estabelecer-se aí, o colono europeu tinha de encontrar estímulos diferentes e mais fortes que os que o impelem para as zonas temperadas. As condições naturais tão diferentes do habitat de origem foram um dos obstáculos, mas que se tornou uma vantagem com o decorrer do tempo, uma vez que lá se produziam gêneros alimentícios que faziam falta na Europa. Vendo esse interesse mercantil, o colono europeu veio para esta zona como dirigente da produção de gêneros de grande valor comercial. Outros trabalhariam por ele. Para esta zona o europeu só se dirige de livre e espontânea vontade. Mais uma circunstância que vem reforçar esta tendência e discriminação (PRADO JÚNIOR, 2000).

Segundo Prado Júnior (2000) na zona temperada tivemos uma escravidão temporária de colonos europeus que foi no século XVII substituída pela escravidão definitiva de negros importados. Nas demais colônias tropicais inclusive o Brasil, não se chegou nem a ensaiar o trabalhador branco. Foram escravizados os negros e os índios.

Para o autor, no seu conjunto, e vista no plano mundial e internacional, a colonização nas zonas temperadas foi propriamente de povoamento, enquanto que nas zonas tropical e subtropical, toma o aspecto de uma vasta empresa comercial, mais completa que a antiga feitoria, mas sempre com o mesmo caráter que ela, destinada a explorar os recursos naturais em benefício da Europa. É este o verdadeiro sentido da colonização tropical, de que o Brasil é uma das resultantes (PRADO JÚNIOR, 2000).

Indo à essência da nossa formação, veremos que na realidade nos constituímos para fornecer açúcar, tabaco, alguns outros gêneros; mais tarde ouro e diamantes; depois algodão; em seguida café, para o comércio europeu. Nada mais que isto. E com esse objetivo exterior é que se organizarão a sociedade e a economia brasileiras. Tudo se disporá nesse sentido: a estrutura, bem como as atividades do país. O sentido da evolução brasileira ainda se afirma por aquele caráter inicial da colonização (PRADO JÚNIOR, 2000).

No tocante a organização social brasileira, a principal característica dessa sociedade do início do século XIX é a escravidão, sendo que suas consequências são presentes até hoje na organização econômica, padrões materiais, morais, culturais, entre outros (PRADO JÚNIOR, 2000).

A escravidão ocorrida no continente americano e, em especial no Brasil, não se confunde com as formas de trabalho existente no mundo antigo ou nos séculos subsequentes. Decorrem unicamente dos descobrimentos ultramarinos que tiveram origem a partir do século XV. A escravidão americana se deu com o recrutamento de povos bárbaros e semibárbaros arrancados de seu território natural e incluídos, sem transição, em outra civilização totalmente diferente, reduzindo-os a um simples instrumento vivo de trabalho. Destaque-se que a passividade das culturas negra e indígena contribuiu para a imposição do branco sobre eles, em que pese seu reduzido número (PRADO JÚNIOR, 2000).

Quanto à função desempenhada pela escravidão, segundo Prado Júnior (2000) esta é considerável. Na economia da colônia, todo trabalho é servil. Todavia, dois setores possuem caracteres distintos: o das atividades propriamente produtivas e as do serviço doméstico. Apesar da amplitude e importância econômica muito maior do primeiro setor, o último não só é numericamente volumoso, como tem grande participação na vida social da colônia, influenciando-a. Tanto é verdade que se canalizou para a vida brasileira a maior parte dos malefícios da escravidão, bem como alguns benefícios (como o afeto da mãe preta e a culinária). Assim,

tão pequena margem de ocupações dignas se destine ao homem livre; se não é ou não pode ser proprietário ou fazendeiro, senhor de engenho ou lavrador, não lhe sobrarão senão algumas raras ocupações rurais (alguma ocupação mecânica que a escravidão não monopolizou) ou algumas profissões liberais (advogados, médicos, etc). A igreja por sua vez oferecerá oportunidades mais amplas, tanto que os mestiços são numerosos no clero brasileiro (PRADO JÚNIOR, 2000).

A conclusão que o autor chega é que os meios de vida, para os destituídos de recursos materiais, são na colônia, escassos e, com isso, surgem as milícias no interior dos sertões, os vadios, os criminosos, entre outros. Ressalte-se, mais uma vez, que isto é consequência da carência de ocupações normais e estáveis capazes de absorver, fixar e dar uma base segura de vida à grande maioria da população livre da colônia. Aliado a isso tem-se o sistema econômico da produção colonial que asfixiava o pequeno produtor, por não ter grande expressão comercial. As consequências são profundas: desloca-se os indivíduos livres da maior parte das atividades e os força para situações em que a ociosidade e o crime se tornam imposições fatais (PRADO JÚNIOR, 2000).

Um último fator apontado por Prado Júnior (2000) refere-se à instabilidade que caracteriza a economia e a produção brasileiras e não permite nunca assentarem-se em bases seguras, ocasionando uma evolução por ciclos em que se alternam, no tempo e no espaço, prosperidade e ruína, e que resume a história econômica do Brasil colônia.

Para Prado Júnior (2000) devido às particularidades da escravidão brasileira, surgiu um novo grupo, o chamado clã patriarcal, unidade em que se agrupa a população de boa parte do país, e que, na base do grande domínio rural, reúne o conjunto de indivíduos que participam das atividades dele ou se lhe agregam. Ao redor do proprietário das terras e sua família vem agrupar-se a população: uma parte por destino natural e inelutável, os escravos; a outra, pela atração que exerce o único centro existente, real e efetivo, de poder e riqueza. Também a igreja e seu clero, que constituem a segunda esfera administrativa da colônia, estão, em parte pelo menos, na dependência do grande domínio. Constituído numa sólida base econômica, e centralizando a vida social da colônia, o grande domínio adquirirá aos poucos os demais caracteres que o definirão, transpondo-se de simples unidade produtiva a célula orgânica da sociedade colonial; mais um pouco, e será o berço do nosso clã, da grande família patriarcal brasileira.

Nesse passo, conforme análise de Prado Júnior (2000) é o contato prolongado que se repete ao longo de gerações sucessivas, que vai modelando as relações internas do domínio, trazendo roupagens que disfarçam a crueza do domínio escravista, sendo consequência, também, dessa relação patriarcal, o estabelecimento de novas relações como os padrinhos, afilhado, compadres. Centrado na vida social da colônia, o grande proprietário se aristocratiza, uma vez que reúne riqueza, poder e autoridade. Estes grandes proprietários formarão uma classe à parte e privilegiada.

A partir desse momento tem-se, segundo o autor, uma mudança nas relações entre proprietário e escravos, passando o fazendeiro e seus filhos também a trabalhar, melhorando conceito de trabalho. As diferenças entre as regiões do Brasil acentuam essa mudança nas relações entre fazendeiros e escravos.

Com o desenvolvimento dos centros urbanos, a população fixa cresce, as funções se tornam mais diferenciadas e exclusivas, vão surgindo algumas autoridades fixas: os senhores rurais formam a classe dominante, mas não estão sós, surgem, conforme Prado Júnior (2000) autoridades administrativas, militares e eclesiásticas, bem como os profissionais liberais, como os advogados.

Por essas razões, tem-se no Brasil uma réplica da tradicional rivalidade de nobres e burgueses que enche a história da Europa, e que começa a apresentar os caracteres da nossa organização, ressaltando a distinção que começa a existir entre os nativos do reino e da colônia (PRADO JÚNIOR, 2000).

Nesse sentido, saliente-se que a cada época, a sociedade brasileira tem sido levada a pensar-se novamente, sempre com influência das ideias anteriores nas recentes. Destaquem-se as épocas principais em que o Brasil foi pensado (a partir da): Declaração da Independência de 1822; Abolição da Escravatura de 1888; Proclamação da República em 1889 (IANNI, 1994).

Em 1822, com a Declaração da Independência, diversas ilusões foram criadas de que o poder moderador resolveria de forma benigna a maior parte dos problemas; inquietações se apagaram; e arranjos de conciliação vieram. A liberdade trouxe a desorganização e anarquia, prevalecendo o escravismo, o absolutismo (IANNI, 1994).

Conforme Ianni (1994) as forças que predominaram no Brasil Colônia garantiram a continuidade sob o regime monárquico. As ideias, por sua vez, que surgiram, foram denominadas de pensamento moderno, evidenciando o anacronismo, o ecletismo e o exotismo quando comparadas com a realidade, não havendo preocupação com as referências do contexto, importando mais as ideias copiadas dos europeus. Os desafios da realidade eram uma referência constante.

Segundo o autor supracitado, a Declaração da Independência arrastou-se pelo século XIX; ao completar as mudanças cabíveis em 1822, o mundo capitalista já ingressava no século XX.

Em 1888-89 o Brasil aboliu a escravatura e a monarquia, proclamando a República e o trabalho livre, pregando uma europeização ou branqueamento da população, para acelerar o esquecimento dos séculos de escravismo (IANNI, 1994).

Neste contexto houve ampla fermentação de ideias e movimentos sociais, gerando a associação entre abolicionistas e republicanos na luta por conquistas democráticas. Procurou-se também entender os desafios que compõem e decompõem o Brasil como nação: quais seriam as condições e possibilidades de progresso, industrialização, urbanização, modernização, europeização, americanização, civilização do Brasil (IANNI, 1994).

Já a Revolução de 1930 provocou, conforme análise de Ianni (1994), precipitação das potencialidades das crises e controvérsias herdadas do passado, época em que desabrocham interpretações clássicas da história, reflexões e explicações sobre os dilemas da sociedade brasileira. Nesta década formularam-se as principais matrizes do pensamento social: a vocação agrária e possibilidades de industrialização; o capitalismo nacional e associado; o federalismo e o centralismo; o civilismo e o militarismo; a democracia e o autoritarismo; a região e a nação; a multiplicidade racial e a formação do povo; o capitalismo e o socialismo; a modernidade e a tradição.

Sob diversos aspectos, a história do pensamento brasileiro no século XX pode ser vista como um esforço persistente e reiterado de compreender e impulsionar as condições da modernização da sociedade nacional. Primeiro, no sentido de fazer com que a sociedade e o Estado, compreendendo as instituições sociais, econômicas, políticas e culturais, se aproximem dos padrões estabelecidos pelos países capitalistas mais desenvolvidos. Segundo, no sentido de conhecer, valorizar ou exorcizar as peculiaridades da formação social brasileira, tais como os séculos de escravismo, a diversidade racial, a mestiçagem, o trópico, o lusitanismo, o europeísmo etc (IANNI, 1994, p. 47).

Para Furtado (1978) o desenvolvimento brasileiro caracteriza-se pela concentração regional e social. O modelo de gestão pública implementado era composto de aspectos sociais negativos, os quais consistem da ausência política da ação do Estado, com baixos investimentos sociais, o que elevou a concentração de riqueza.

No período de 1964 a 1992, a Política Social Pública brasileira dividiu-se em três partes. A primeira trata da estratégia conservadora (1964 a 1985), marcada pela regressividade dos mecanismos de financiamento; centralização do processo decisório; privatização do espaço público; expansão da cobertura; e reduzido caráter redistributivo.

A regressividade dos mecanismos de financiamento público traduz uma Política Social Pública de caráter regressivo, restrita na utilização de recursos de natureza fiscal e pela prevalência das fontes autossustentáveis e para-fiscais, refletindo o aspecto periférico dos objetivos redistributivos na estratégia de dominação e de desenvolvimento econômico. A centralização do processo decisório no Poder Executivo federal, por sua vez, excluiu a participação do controle social, com o debilitamento dos instrumentos democráticos tradicionais de representação, como os partidos, sindicatos, imprensa; instituiu um cerceamento dos direitos de primeira dimensão; e uma Política Social Pública formulada por agências burocráticas federais, como por exemplo, o Sistema Nacional de Previdência e Assistência Social (Sinpas) e o Sistema Financeiro de Saneamento (SFS) (FAGNANI, 1997).

Já a privatização do espaço público decorreu da fragilização dos mecanismos democráticos de controle e representação social, facilitando o acesso do setor privados às principais arenas de decisão da Política Social Pública, acarretando na desconfiguração do caráter redistributivo das Políticas Sociais Públicas, uma vez que capturou grande parcela do gasto social. As duas últimas características demonstram uma ampliação da oferta de bens e serviços em diversos setores, demonstrando a capacidade de intervenção estatal no campo social (expansão da cobertura) e a redução do caráter redistributivo das Políticas Sociais Públicas (FAGNANI, 1997).

A segunda parte foi caracterizada pela busca de implementação de um amplo projeto de reorganização institucional e econômica, destacando-se os seguintes aspectos: no campo da educação, as medidas concebidas entre 1964 e 1967 e institucionalizadas entre 1968 e 1973 foram a reforma universitária (1968) e reforma do 1º e 2º grau (1971); na previdência social, tivemos a unificação dos IAP's com a criação do Instituto Nacional de Previdência Social (INPS) em 1967; na área da saúde, institucionalizou-se, a partir de 1968, o modelo médico assistencial-privatista, gerando um crescimento de importância econômica, com um volume cada vez maior de recursos, permitindo uma acumulação progressiva de capital em seu interior; a política habitacional, por seu turno apenas deslanchou em 1967, com a instituição do FGTS e do Sistema Brasileiro de Poupança e Empréstimo (SBPE); na área de saneamento básico, a Política Social Pública ganhou consistência apenas quando da criação do Fundo de Financiamento para o Saneamento (Fisane) e o Programa de Financiamento para Saneamento (Finasa) (FAGNANI, 1997).

A terceira e última parte da Política Social Pública no regime militar é caracterizada por dois movimentos conflituosos, superpostos e intermitentes. Conforme o autor supracitado, o primeiro é impulsionado por setores identificados com a estratégia reformista; o segundo, representa os setores conservadores que objetivam impedir esse processo.

Com a necessidade de se adaptar às exigências do capitalismo mundial, a partir dos anos 1990 no Brasil uma nova ofensiva burguesa foi engendrada, uma vez que a dominação da burguesia sobre as demais classes foi 'balanceada' com as eleições de 1989, na qual uma candidatura que representava os processos de organização dos trabalhadores e das classes médias quase ganhou as eleições presidenciais de Collor de Melo, que apesar de sagrar-se vencedor, não representava a vontade política da burguesia, o que acabou resultando em seu *impeachment* em 1992 (BEHRING, 2013).

Os passos dados pelo Brasil nesse processo de modernização capitalista contêm algumas contradições que balizam possibilidades e limites na configuração da hegemonia neoliberal.

A primeira e principal está na relação Estado/mercado, já que, ao mesmo tempo em que está previsto um fortalecimento do mercado, isto requer uma forte recomposição do Estado. A relação entre controle da inflação *versus* crescimento da dívida pública, que está no coração do Plano Real, e um conjunto de intervenções estatais contundentes, a exemplo do Proer, são a máxima expressão disso. [...] Outra contradição que se articula à anterior refere-se à perda de autonomia e soberania nacionais em função de uma ainda maior integração à ordem mundial. Trata-se de conciliar as requisições dessa nova inserção qualitativa com o equilíbrio interno.

A terceira contradição [...] é a crise social. Se o controle da inflação e o fôlego inicial de legitimidade por meio do crescimento imediato do consumo interno promovidos pelo Plano Real em 1994 foram suficientes para conter temporariamente a crise social, a tendência é de seu agravamento, por restrições políticas [...] e econômicas: o incentivo ao capital em detrimento de quaisquer iniciativas distributivas. [...] Essas contradições não inviabilizam necessariamente o projeto de modernização conservadora e que seus condutores teriam condições e margens de manobra para administrá-las, como de fato tiveram: mesmo com a crise cambial de 1998, FHC chegou a um segundo mandato. [...] Essa última contradição e a mais difícil de administrar – a contradição democrática –, uma vez que o projeto requer, como está sinalizado em momentos anteriores dessa problematização, uma alta dose de uso da força na relação Estado/sociedade civil, bem como um forte conluio entre Estado e interesses privados nacionais e internacionais, com aumento da corrupção (BEHRING, 2013, p. 118).

Assim, é tácito afirmar que as consequências atuais são resultantes do processo histórico estrutural do modelo de desenvolvimento brasileiro, cuja caracterização se dá não como uma nação autônoma, mas sim, em situação de subserviência. Portanto, o subdesenvolvimento deve ser compreendido como um problema que se coloca em termos de estrutura social.

Denota-se assim, o desenvolvimento pautado por uma minoria privilegiada, dissociada das estruturas sociais. A heterogeneidade social origina-se de uma sociedade regrada pelo consumo. As demandas sociais são ignoradas, dentre as quais a educação, cuja atribuição é a de proporcionar o crescimento, com propósito de conquistar o desenvolvimento, pois com este princípio, não se considera somente o aspecto econômico, mas também o cultural e o social. Com vistas a isto, a economia objetiva atender ao elemento humano, por meio da geração de riqueza, a fim de integrá-lo à comunidade como elemento produtor e beneficiado da produção, e consequentemente promover o crescimento e por consequência o desenvolvimento econômico (VIEIRA; RETAMIRO; ARAÚJO, 2013).

Logo após a queda das taxas de lucro da década de 1970, houve uma resposta contundente do capital. Na década de 1980 o Brasil viveu aprofundamento das dificuldades de formulação de políticas econômicas de impacto nos investimentos e na redistribuição de renda, dando origem à chamada “crise da dívida”, a qual impôs o discurso da necessidade de ajustes e planos de estabilização.

Nesse sentido, o Brasil adentra a década de 1990, do ponto de vista econômico, derruído pela inflação, o que fomentará ainda mais o discurso da hegemonia neoliberal, uma vez que o país está assolado pelo baixo nível de investimentos privados e públicos, sem solução consistente para o problema do endividamento e com uma difícil situação social.

A herança da ditadura, o fracasso do II Plano Nacional de Desenvolvimento e a ciranda financeira engendrada pelo endividamento, ocasionava a insatisfação da indústria, com o aumento da agiotagem do capital financeiro, o que deu origem, nos anos 1980, a duas possíveis saídas da crise: o neoliberalismo e o desenvolvimentismo (VELASCO E CRUZ, 1997).

Segundo análise de Behring (2013) a eleição de Tancredo Neves em 1985 pelo Colégio Eleitoral, com vistas a manter o controle conservador da redemocratização, numa espécie de contrarrevolução, impõe uma derrota das forças dos trabalhadores e populares que exigiam as eleições “diretas já”. Com o advento do Governo Sarney (1985-1990), mesmo incorporando, em alguma medida, as demandas das classes trabalhadoras e populares, evitando-se uma radicalização, prevaleceu a orientação econômica que pregava o papel do Estado como promotor das medidas requeridas.

Ironicamente, apesar da adoção do discurso liberal, a política industrial adotada em 1988, que estabelecia inúmeros subsídios do Estado e instrumentos indutores e estruturantes, caminhava lado a lado com medidas de liberalização e abertura do país. No ano de 1989, acontece a primeira eleição presidencial direta, com a concorrência, no segundo turno, entre dois projetos opostos – Lula (Partido dos Trabalhadores - PT) e Fernando Collor de Mello (Partido da Reconstrução Nacional - PRN) – expressando as tensões entre as classes sociais, sagrando-se Collor como vencedor, o qual defendia reformas orientadas para o mercado, implicando num enxugamento do Estado como saída para a crise econômica e social (VELASCO E CRUZ, 1997).

Assim, têm-se os antecedentes ocorridos no Brasil com o fim da ditadura militar e as contradições da transição democrática, que criaram o ambiente para a implantação da contrarreforma do Estado a partir da década de 1990.

Com a crescente desconfiança na política e na democracia, bem como a abertura comercial e a reestruturação produtiva, que ocasionou um aprofundamento do desemprego, aliado aos fortes indícios de corrupção, acontece o *impeachment* de então Presidente da República- Fernando Collor de Mello, assumindo o governo o Vice-Presidente Itamar Franco, o qual objetivou recompor uma articulação política mais ampla possível, de forma a dar sustentação e condições de governabilidade. Nesse momento, Fernando Henrique Cardoso, à frente do Ministério da Fazenda, formula o plano de estabilização protagonizado pela nova moeda, o Real (BEHRING, 2013).

Cabe destacar que o Plano Real promoveu uma campanha de medo na população, ao propagandear a volta da inflação, que ultrapassa 50% ao mês em junho de 1994, caso o então candidato Fernando Henrique Cardoso não se lograsse como vencedor, com o objetivo de legitimar o Plano e seus condutores, e a retomada do poder pelas forças do capital brasileiro. Com a vitória de Fernando Henrique Cardoso (Partido da Social Democracia Brasileira- PSDB) e a consolidação do Plano Real, o Brasil enfrentou o

sucateamento de sua estrutura de forma a implantar os objetivos neoliberais (BEHRING, 2013).

Analisados os contextos e fatos da formação da sociedade brasileira, cumpre-nos, agora, adentrarmos na discussão do Ensino Superior brasileiro.

## **ENSINO SUPERIOR NO BRASIL**

No que tange à história do ensino superior no Brasil, seu surgimento aparece atrelado à chegada da Corte Portuguesa (novembro de 1807) com a proposta de graduar servidores e burocratas para o Estado.

A universidade surgiu somente em 1920, com a criação da Universidade do Rio de Janeiro pelo governo federal, formada pela união cursos de Medicina, Direito e Politécnico. Em seguida, em 1927, foi também criada a Universidade de Minas Gerais a partir da união de poucos cursos superiores. Anteriormente havia sido constituída a Universidade do Paraná, em 1912, por um Decreto estadual que estava em desacordo com o Decreto-lei nº11.530 de 1915, que determinava que somente cidades com mais de 100.000 habitantes poderiam abrir escolas superiores e a cidade de Curitiba não atingia esta população (ROMANELLI, 1989).

A Universidade de São Paulo, fundada em 1934, com o propósito de graduar professores para o magistério e fomentar o desenvolvimento de pesquisas, passa a ser exemplo para o sistema educacional.

Nos anos 1950, com a ampliação das indústrias no país, o recuo da população rural, a criação de novos centros urbanos e a formação nacional da economia fundada no capitalismo, ocorreram grandes transformações na distribuição de renda do país, com a criação de novos grupos sociais, sem que a elite perdesse o controle político e de riquezas. Com este cenário, a educação perde, a paços limitados, o caráter de privilégio social. Em um clima de lutas sociais, alguns setores da sociedade reivindicaram a modernização do ensino superior, associado ao debate sobre ensino público versus privado. (FERNANDES, 1976). Esse debate obteve como resposta a criação da Universidade de Brasília (UNB), instituída pela Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961, (FAVERO, 2006). Destaque-se que o movimento estudantil, que se deu por intermédio da União Nacional dos Estudantes (UNE), foi um ator fundamental para a história da reforma universitária no Brasil.

Ressalte-se, que o poder transformador da educação, por muitas vezes é suplantado ao se implementar uma carga de atividades seculares tecnicistas. Credita-se tal fato ao modelo adotado nos anos 60 e 70, período em que o Brasil vivenciava uma transformação política e econômica, quando o governo militar implementava significativas reformas em relação a todo sistema educacional do país, com vistas a promover uma aliança entre a tecnoburocracia militar e civil e a burguesia industrial e financeira nacional e multinacional (GHIRALDELLI, 1990). O processo escolar brasileiro foi cunhado pela “tecnização” e uma “expansão controlada”, com o intuito de preparar a mão de obra trabalhadora do porvir, para o crescimento econômico esperado para tais décadas, decorrentes dos planos econômicos PND’s I e II.

Devido ao golpe de 1964, várias universidades e o movimento estudantil sofreram forte repressão, coibindo com rigor quaisquer críticas. O golpe promove a continuidade do modelo econômico, com aumento da industrialização, especialmente pelas indústrias internacionais, fortalecendo no país uma classe média para consumo e para mão de obra.

Nesse passo, a universidade passa a ser a chance de ascensão desta classe, com capacidade de formar profissionais especialistas para atender a demanda de profissionais destas indústrias. Assim, conter-se-iam as insatisfações, como por exemplo, com a criação do Instituto Tecnológico da Aeronáutica (ITA), que fora implementado sob a influência da Agência dos Estados Unidos para o Desenvolvimento Internacional – USAID (XAVIER; RIBEIRO; NORONHA, 1994).

Durante o governo militar foram firmados acordos entre o MEC e *United States Agency for International Development* (USAID), cuja proposta era “conseguir a formação do espírito cívico e da consciência social, conforme os ideais do desenvolvimento pacífico de respeito aos direitos humanos e de justiça social” (GHIRALDELLI, 1990).

Tais convênios marcaram a educação brasileira de forma significativa e seus reflexos estão presentes até hoje na estrutura educacional das Universidades, visível nos currículos das Universidades do Brasil, a USAID encarava o ensino superior como elemento da formação de recursos humanos e estes como meios para aumento da produção industrial e da produção agrícola” (CUNHA, 1988, p. 167).

Em 1968 a demanda estudantil por melhorias educacionais e especificamente pelos problemas de excedentes de alunos para as poucas vagas nas Universidades, são marcadas por intensos debates e manifestações nas ruas. Como resposta a este movimento o Grupo de Trabalho da Reforma Universitária (GTRU)<sup>1</sup> foi acionado para desenvolver um estudo para a reforma das Universidades.

Entre as medidas propostas pela Reforma, com o intuito de aumentar a eficiência e a produtividade da universidade, sobressaem: o sistema departamental, o vestibular unificado, o ciclo básico, o sistema de créditos e a matrícula por disciplina, bem como a carreira do magistério e a pós-graduação. Apesar de ter sido bastante enfatizado que o “sistema departamental constitui a base da organização universitária”, não seria exagero observar que, entendido o departamento como unidade de ensino e pesquisa, a implantação dessa estrutura, até certo ponto, teve apenas caráter nominal. Por sua vez, embora a cátedra tenha sido legalmente extinta, em muitos casos foi apenas reduzida sua autonomia. A departamentalização encontra resistências desde o início da implantação da Reforma Universitária. Passadas mais de três décadas, observa-se ser o departamento, frequentemente, um espaço de alocação burocrático-administrativa de professores, tornando-se, em alguns casos, elemento limitador e até inibidor de um trabalho de produção de conhecimento coletivo. Com a Lei nº 9.394/96, o departamento não constitui mais exigência legal.

Quando ao vestibular unificado e classificatório, verifica-se que, no momento de sua implantação, exerceu dupla finalidade: racionalização no aproveitamento do número de vagas e admissão do ingresso não para determinado curso, mas para determinada área de conhecimento. A introdução do vestibular unificado como recurso para tornar mais racional a distribuição de vagas vai se revelar problemática poucos anos depois (FAVERO, 2006, p.34).

Conforme explica Fernandes (1976) as primeiras Universidades, faculdade ou instituições de educação superior, não só no Brasil, mas em toda América Latina, sofriram e sofrem críticas por representarem um modelo superado, estas instituições acompanhavam o processo de transformação do contexto histórico-social. As instituições de ensino superior foram construídas com a proposta de ser uma ponte entre a colônia e o colonizador; educar a elite emergente para o mundo europeu civilizado. O colonizador não queria núcleos de produção do saber e centros de invenção criadora e seus interesses eram legitimados pelo controle limitado dos recursos do Estado para a educação.

Os poucos avanços que a Universidade teve foram para produzir mão de obra especializada para Administração Pública ou para as indústrias multinacionais que aqui instalavam para desenvolver suas atividades.

No início dos anos 1980, a publicação da Lei da Anistia, resultou no retorno de intelectuais exilados; estes depararam com uma Universidade sucateada, com problemas além da administração, problemas acadêmicos e políticos.

Dos anos 1990 até os dias atuais o ensino superior é marcado por legislações que associam o ensino superior a princípios de flexibilidade, competitividade e avaliação (SAVIANI, 2008).

A mais extensa e profunda reforma do ensino superior após o período da ditadura militar tem seu fundamento legal na LDB, Lei nº. 9.394/1996, que criou as bases para a disseminação de um ensino superior voltado ao mercado, com critérios de avaliação a ele inerentes, em contraposição ao padrão historicamente instituído.

---

1 Este Grupo de Trabalho foi criado antes mesmo do Golpe Militar. Constituído por intelectuais que trabalhavam com USAID e ATCON com a proposta de criar ações estratégicas de cunho moral e ideológico e preparar o país para a tomada do poder. Em 1968 o GTRU é instituído pelo Decreto nº 62.937, de 02.07.1968.

Com isso, o Ministério da Educação passa a ser o principal agente formulador de políticas e planos para educação, contando com o Conselho Nacional de Educação (CNE), que tem, entre outras atribuições, as funções normativas e deliberativas. Temos, também, uma concentração de decisões junto ao Poder Executivo.

O CNE fixa a sistemática dos exames de avaliação de desempenho para as universidades públicas e privadas, sendo que a sua regulamentação pelo Decreto nº. 2.306 /1997 torna cristalina a transferência do ensino superior para o mercado. O mesmo Decreto também delibera sobre as administrações das universidades particulares por intermédio de mantenedoras e condições para as entidades sem fins lucrativos.

Importante destacar que no Governo Lula (2003-2010), a expansão da educação superior se deu com o Programa de Apoio a Planos de Reestruturação e Expansão das Universidades Federais (Reuni), que tem como principal objetivo ampliar o acesso e a permanência na educação superior. O REUNI foi instituído pelo Decreto nº 6.096, de 24 de abril de 2007, e é uma das ações que integram o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE).

As ações do programa contemplam o aumento de vagas nos cursos de graduação, a ampliação da oferta de cursos noturnos, a promoção de inovações pedagógicas e o combate à evasão, entre outras metas que têm o propósito de diminuir as desigualdades sociais no país.

Por sua vez, o Plano de Desenvolvimento da Educação (PDE) traz em seu bojo duas metas para o a educação superior:

A ampliação do acesso e a articulação entre os programas de financiamento do ensino superior. As universidades federais que abrirem ou ampliarem cursos noturnos e reduzirem o custo/aluno vão ganhar mais verbas. A meta é dobrar o número de vagas (hoje são 580 mil). Outra meta é a articulação entre o Fies e o ProUni, que permitirá o financiamento de 100% das bolsas parciais do ProUni e a quitação da dívida ativa consolidada das instituições de ensino superior (SEVERINO, 2008, p. 82).

Tavares (2011) afirma que a educação superior não fugiu a lógica capitalista. As universidades privadas transformaram-se um nicho de mercado com altas possibilidades lucrativas, consideradas como o ideal do pleno emprego, fazendo com que a demanda por este serviço aumentasse a passos largos, “crescendo, por um lado, a educação privada e, por outro, precarizando-se a educação pública, em todos os níveis do ensino” (2011, p. 239).

Conclui-se, assim, que nas duas últimas décadas o Brasil desenvolveu reformas universitárias, e que o principal legado é a transformação da educação em mercadoria, logo em mercado de acumulação de capital (MINTO, 2008).

Um dos caminhos apresentados por estas reformas são as propostas de financiamento ao ensino superior: nas instituições públicas, é mantido um controle como espelho das grandes indústrias em busca de um modelo de eficiência com novas formas de avaliação externa e desenvolvimento de metas de vendas de serviço; e, nas instituições privadas de ensino, o repasse financeiro é favorecido por meio de isenção fiscal.

Se a tendência privatizante já se manifestava antes da instalação da ditadura civil-militar, é certo que ela se aprofundou e se consolidou no decorrer da vigência desse regime. É procedente, pois, reconhecer que o favorecimento da iniciativa privada se constitui em mais um legado que nos foi deixado pelo regime militar e que vem se acentuando na última década. A tal ponto que, como assinala Fernando Rodrigues, em sua coluna na *Folha de S.Paulo* de 09/05/2007, o governo Lula também vem aprofundando “sua aposta no ensino superior privado”. Refere-se ele ao Projeto de Lei n. 920, enviado ao Congresso em 30 de abril, que “é uma mãe para esses estabelecimentos universitários”. Com cerca de 2 mil escolas, o setor privado “deve mais de R\$ 1 bilhão em impostos atrasados” que, pelo projeto apresentado, poderão ser pagos em 120 parcelas mensais, com juros à taxa SELIC de 12,5%. Além disso, as “dívidas fiscais vencidas e já protestadas” poderão ser trocadas por “matrículas de estudantes vindos do sistema do crédito educativo”, cuja “conta passa de R\$ 2,5 bilhões”. E Rodrigues assim arremata sua coluna: “Não há na proposta uma exigência sobre o padrão educacional das faculdades privadas para receberem os benefícios. Ensinam mal, acumulam dívidas e são salvas pelo governo. Lula assim reforça esse curioso oxímoro da economia brasileira, o ‘capitalismo sem risco’” (Rodrigues, 2007, p. A-2) (SAVIANI, 2008).

Outro atalho é o enquadramento da educação superior para o mercado de trabalho “deslocando a produção teórica no sentido de um pragmatismo reducionista, que advoga para os saberes universitários uma utilidade prática imediata” (MANCEBO, 2006 p. 7), este fato fica nítido pela criação dos cursos de curta duração, cursos tecnológicos e pesquisas aplicadas ao mercado, como reflexo de uma educação privatizada por empresas que visam somente lucro sem se preocupar com a qualidade dos serviços prestados.

Para os países latinos o desenvolvimento significa a participação das sociedades nacionais na civilização ocidental. O subdesenvolvimento sucede do modo pelo qual estes países participam dessa civilização, através de uma posição dependente, que não se altera pela simples manifestação do crescimento econômico e da mudança sócio-cultural progressiva (FERNANDES, 1976). Estas marcas do subdesenvolvimento, estão presentes na Universidade:

As universidades da AL estão modificando suas relações com o padrão da civilização ocidental. Elas começam a desenvolver-se no sentido de saturar as funções potenciais que deviam preencher institucionalmente e tendem a fazer isso numa escala que se adapta, progressivamente, à negação e à superação do subdesenvolvimento. Portanto, as páginas da história estão virando. É provável que ao desempenhar tais funções elas se convertam em instituições diretoras, despertando em seus povos a consciência do valor da liberdade para a construção de seus destinos. (FERNANDES, 1976, p. 217)

Este pensamento promissor datado de 1976 por Florestan Fernandes ainda é contemporâneo, o ensino superior, nos dias de hoje, está marcado pelo seu processo histórico de criação, as reformas instauradas pelo Regime Militar deixaram uma cicatriz difícil de curar. Deparamos com uma universidade ainda dependente dos países ocidentais, é necessário desenvolver uma Universidade capaz de se comunicar com uma nova presença cultural, relacionando-as com o processo de integração nacional como influências dinâmicas construtivas de alcance revolucionário. (FERNANDES, 1976).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

O Ensino Superior brasileiro, como instituição social, exprime de maneira determinada a estrutura e o modo de funcionamento da sociedade como um todo. Tanto é assim que vemos no seu interior a presença de opiniões, atitudes e projetos conflitantes que exprimem divisões e contradições da sociedade. Essa relação interna ou expressiva entre o Ensino Superior e sociedade é o que explica, aliás, o fato de que, desde seu surgimento, foi uma prática social fundada no reconhecimento público de sua legitimidade e de suas atribuições, num princípio de diferenciação, que lhe confere autonomia perante outras instituições sociais, e estruturada por ordenamentos, regras, normas e valores de reconhecimento e legitimidade internos a ela.

A forma atual do capitalismo caracteriza-se pela fragmentação de todas as esferas da vida social, partindo da fragmentação da produção, da dispersão espacial e temporal do trabalho, da destruição dos referenciais que balizavam a identidade de classe e as formas de luta de classes. A sociedade aparece como uma rede móvel, instável, efêmera de organizações particulares definidas por estratégias particulares e programas particulares, competindo entre si. Sociedade e natureza são reabsorvidas uma na outra e uma pela outra porque ambas deixaram de ser um princípio interno de estruturação e diferenciação das ações naturais e humanas para se tornarem, abstratamente, “meio ambiente”; e “meio ambiente” instável, fluido, permeado por um espaço e um tempo virtuais que nos afastam de qualquer densidade material; “meio ambiente” perigoso, ameaçador e ameaçado, que deve ser gerido, programado, planejado e controlado por estratégias de intervenção tecnológica e jogos de poder. Por isso mesmo, a permanência de uma organização depende muito pouco de sua estrutura interna e muito mais de sua capacidade de adaptar-se celeremente a mudanças rápidas da superfície do “meio ambiente”. Onde o interesse pela ideia de flexibilidade, que indica a capacidade adaptativa a mudanças contínuas e inesperadas (CHAUÍ, 2003 p. 7).

Assim, o Ensino Superior não fugiu a lógica capitalista, sendo as universidades privadas um nicho de mercado com altas possibilidades lucrativas, aumentando a demanda por este serviço exponencialmente. Tanto é que nas duas últimas décadas as reformas universitárias promovidas deixaram como principal legado a transformação da educação em mercadoria, logo em mercado de acumulação de capital.

Na reconstrução da lógica inerente ao processo de reforma do Ensino Superior, os elementos apresentados revelam uma continuidade das propostas apresentadas recorrentemente, uma vez que são produtos da permanência no governo de dirigentes e quadros técnicos, permitindo traçar, também, um elemento de continuidade entre os governos.

Portanto, ao perpassar todas as dimensões das reformas implementadas, concluímos que o sucateamento do Ensino Superior ocorreu, em grande parte, devido ao aceleração da privatização do ensino. Tal crescimento fez-se com a concordância governamental diante da qualidade insuficiente do ensino ministrado nas instituições privadas e até mesmo com o benefício do credenciamento acadêmico e do crédito financeiro, visando sempre à lógica do neoliberalismo.

Nos dias de hoje, o Ensino Superior está marcado pelo seu processo histórico de criação, sendo que as reformas instauradas pelo Regime Militar deixaram marcas profundas difíceis de curar. A universidade ainda dependente dos países ocidentais, sendo necessário desenvolver uma habilidade de comunicação com uma nova presença cultural, relacionando-as com o processo de integração nacional, como influências dinâmicas construtivas de alcance revolucionário.

## REFERÊNCIAS

BEHRING, E. R. **Brasil em contrarreforma**: desestruturação do Estado e perda de direitos. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2013.

BRASIL. Decreto nº 11.530, de 18 de março de 1915. **Reorganiza o ensino secundário e o superior na República**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1910-1919/decreto-11530-18-marco-1915-522019-republicacao-97760-pe.html>. Acesso em 21 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 3.998, de 15 de dezembro de 1961. **Autoriza o Poder Executivo a instituir a Fundação Universidade de Brasília, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1960-1969/lei-3998-15-dezembro-1961-376850-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em 21 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 62.937, de 02 de julho de 1968. **Dispõe sobre a instituição de grupo de trabalho para promover a reforma universitária e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: <http://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-62937-2-julho-1968-404810-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em 24 out. 2014.

\_\_\_\_\_. Lei nº 9.131, de 24 de novembro de 1996. **Altera dispositivos da Lei nº 4.024, de 20 de dezembro de 1961, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/leis/l9131.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l9131.htm). Acesso em 21 ago. 2014.

\_\_\_\_\_. Decreto nº 2.306, de 19 de Agosto de 1997. **Regulamenta, para o Sistema Federal de Ensino, as disposições contidas no art. 10 da Medida Provisória nº 1.477-39, de 8 de agosto de 1997, e nos arts. 16, 19, 20, 45, 46 e § 1º, 52, parágrafo único, 54 e 88 da Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, e dá outras providências**. Diário Oficial da República Federativa do Brasil. Disponível em: [http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/decreto/D2306.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/D2306.htm). Acesso em 24 out. 2014.

CUNHA, L. A. C. R. **A Universidade Reformanda**: O Golpe de 1964 e a Modernização do Ensino Superior. 1. ed. Rio de Janeiro: Francisco Alves, 1988.

CHAUÍ, M. A universidade pública sob nova perspectiva. In: **Revista Brasileira de Educação**. v. 24, p. 5-15, 2003.

FAGNANI, E. Política social e pactos conservadores no Brasil – 1964-92. In: **Economia e Sociedade**: Revista do Instituto de Economia da Universidade Estadual de Campinas, Campinas, SP, n. 8, jun. 1997, p. 59-102.

FAVERO, M. L. A. **A Universidade no Brasil**: das origens à Reforma Universitária de 1968. Educar em Revista, 2006.

FERNANDES F. **Circuito Fechado**. Quatro ensaios sobre o “poder institucional”. São Paulo: HUCITEC, 1976.

FURTADO, C. **Criatividade e dependência na civilização industrial**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1978.

GHIRALDELLI JÚNIOR, P. **História da Educação**. São Paulo: Cortez, 1990.

IANNI, O. O Brasil Moderno. In: **A ideia de Brasil Moderno**. 2. ed. São Paulo: Brasiliense, 1994, p. 7-50.

MANCENO, D.; CHAVES, V. L. J.; MAUÉS, O. **Crise e reforma do Estado e da universidade brasileira**: implicações para o trabalho docente. Educar em Revista, Curitiba, 2006.

MINTO, L. W. **Governo Lula e “reforma universitária”**: presença e controle do capital no ensino superior. Educação e Sociedade, v. 29, p. 1246-1249, 2008.

PRADO JÚNIOR, C. **Sentido da Colonização**. Organização Social. In: Formação do Brasil Contemporâneo. São Paulo: Brasiliense, 2000, p. 7-24; 277-306.

ROMANELLI, O. O. **História da Educação no Brasil (1930/1973)**. Ed. Petrópolis, RJ: 1986.

SAVIANI, D. . **O legado educacional do regime militar**. Cadernos CEDES (Impresso), v. 28, p. 291-312, 2008.

TAVARES, M. A. **Trabalho na contemporaneidade**: uma reflexão sobre a atividade docente. Argumentum (Vitória), v. 3, p. 238-250, 2011.

VELASCO E CRUZ, S. C. **Estado e economia em tempo de crise**: política industrial e transição política no Brasil nos anos 80. São Paulo: UNICAMP, 1997.

VIEIRA, E. T.; RETAMIRO, W.; ARAUJO, E. A. S. A educação como ferramenta para o desenvolvimento. In: **Meridiano - Revista de Geografia**, v. II, p. 9-26, 2013.

XAVIER, M. E.; RIBEIRO, M. L.; NORONHA, O. M. **História da educação**: a escola no Brasil. São Paulo: FTD, 1994.

## Avaliação como instrumento de gestão na busca pela qualidade educacional *Evaluation how management resources in search of the education quality*

**Carla Rizzi Antunes da Silva Bafini<sup>1</sup>, Maria Teresa de Moura Ribeiro<sup>2</sup>**

<sup>1</sup> Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR (carizzi1@hotmail.com)

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR (mterib@hotmail.com)

Recebido em 30 de maio de 2015; Aceito em 13 de junho de 2015.

### Resumo

O texto aborda a relação da avaliação com a qualidade educacional e destaca este entendimento como um saber essencial para o processo de trabalho docente e de gestão educacional como um todo. Frente às dificuldades históricas provenientes do crescimento da educação brasileira, por meio de uma revisão de literatura, as autoras propõem uma discussão sobre a avaliação, a qual deve ser realizada em diferentes níveis (micro, médio e macro). Além disso, propõem também que seja utilizada como instrumento diagnóstico e formativo no acompanhamento dos processos educativos. Os resultados desta pesquisa, mesmo ainda em construção, já demonstram que é necessário desenvolver uma articulação entre tais níveis de avaliação, sendo que esta aprendizagem repercute nos processos de qualificação das formas de participação docente no projeto da escola e, na busca pela melhoria da aprendizagem dos estudantes.

Palavras-chave: Avaliação; Qualidade Educacional; Qualidade de Ensino; Gestão Escolar.

### Abstract

The text article deals with the relationship with evaluation and the quality of education and highlights this understanding as knowledge essential to the teaching process. Faced with the historical difficulties of growth of Brazilian education, through a literature review, the authors propose that the discussion of the evaluation is carried out in different levels (little, middle, large). Besides, propose be used as a diagnostic and formative instrument in monitoring the development of education, to its educational quality. Learning of articulation, even still under construction, have already shown that it is necessary articular the levels of evaluation reflected in the qualification of the forms of teacher participation in school project and in search of improves student learning.

Keywords: Evaluation; Education Quality; Quality of Education; School Management.

## **PARA UM COMEÇO DE CONVERSA...**

Ao analisar o panorama educacional brasileiro, é fácil compreender a existência de inúmeras pesquisas, trabalhos, teses e debates a respeito da avaliação e da qualidade educacional. Porém, é preciso fazer com que o processo de análise de dados aconteça de maneira crítica, formativa e compromissada, de forma a não permitir que tais realizações caiam em modismos acríticos a respeito do processo educacional como um todo. Franco (1990) destaca que é evidente que não basta avaliar para melhorar. No entanto, ressalta que existe todo um percurso da história da avaliação educacional brasileira que precisa ser recuperado, principalmente no que diz respeito ao entendimento e identificação das matrizes epistemológicas em que foram inspirados estes ou aqueles modelos para que se complete o real entendimento de cada um deles.

Sordi e Ludke (2009) concordam que, sem a avaliação, a equipe escolar fica desprovida de evidências que permitam monitorar e intervir de forma imediata e ativa nas condições que interferem no alcance das metas e objetivos educacionais pretendidos. Além disso, destacam que não há dúvidas acerca da real importância da avaliação para alcançar avanços no desenvolvimento dos estudantes e nos processos de qualificação da escola, sendo esta responsável por possibilitar-lhes a iluminação sobre caminhos decisórios.

Porém, as mesmas alertam que a organização do trabalho escolar reúne diferentes atores, compreendendo uma enorme diversidade de interesses, concepções e valores e que, disso, deriva a necessidade de construção de acordos mínimos para que se balizem as decisões tomadas, sem os quais a eficácia do trabalho planejado pode ficar comprometida.

Além desses aspectos de grande importância, ao falar em avaliação educacional é importante situar em qual nível de preocupação a questão é colocada: “se em nível de sistema, se em nível de programas educacionais, se em nível de pesquisa educacional ou, se em nível de acompanhamento que o professor faz dos alunos em sua sala de aula” (GATTI, 2009, p. 61). Dependendo do nível situado, os conceitos, objetivos, tipos, funções, técnicas e instrumentos de avaliação são diferentes e precisam ser levados em consideração.

Ou seja, perceber a heterogeneidade da equipe escolar, identificar as concepções e pressupostos a respeito do processo avaliativo e perceber os níveis de preocupação identificados a cada uma das questões apontadas pela equipe escolar no dia-a-dia para análise são fatores imprescindíveis para o início de um debate crítico a respeito da avaliação em função da qualidade educacional, aspecto que este artigo se propõe a debater.

## **A GARANTIA LEGAL DA QUALIDADE EDUCACIONAL**

Como nos referimos no início deste artigo, ao longo do processo histórico educacional brasileiro, a relação da população com seus direitos educacionais foi evoluindo. Nesse sentido, o direito à educação oferecido à população não pode mais ser confundido como o direito ao acesso à escola. “Este acesso precisa vir acompanhado do compromisso com a aprendizagem dos estudantes e com seu direito de acesso ao conhecimento acumulado” (SORDI; LUDKE, 2009, p. 328). Da mesma forma, de acordo com o Relatório do INEP, “o direito à educação, que durante longos anos no Brasil significou o direito de matrícula em alguma escola, [...] significa hoje o direito ao aprendizado” (BRASIL, 2008, p. 11). O referido relatório aponta ainda que:

Como são muitas as competências necessárias à cidadania, as diferentes estruturas educativas têm ênfases diferentes. Por exemplo, a família e a religião são forças tão poderosas quanto a escola na formação da visão de mundo e dos valores de cada criança ou jovem. Assim sendo, a escola não pode ser responsabilizada sozinha por insucessos nessas áreas, mas deve responder majoritariamente pelo eventual fracasso de seus alunos no aprendizado de competências cognitivas. (BRASIL, 2008, p. 11).

Os dados do INEP do ano de 2012 mostram ainda que, ao analisar a história da educação brasileira de forma geral, houve

um grande avanço no acesso e até mesmo na permanência dos alunos nos bancos escolares. Mas, há uma necessidade emergente de se pensar e agir a respeito da qualidade do processo educacional ofertado aos estudantes atualmente. A respeito deste assunto, o então Ministro da Educação, Paulo Renato Souza, em sua carta de apresentação do Programa de Formação de Professores Alfabetizadores, ofertado pelo Ministério da Educação em 2001, ressalta o esforço conjunto para o resgate do compromisso da escola com a formação do aluno e destaca que, mesmo não sendo a única variável a interferir na qualidade do ensino e da aprendizagem, a boa formação do professor é fundamental para a consecução desses objetivos (BRASIL, 2012).

Além disso, para que se estabeleçam critérios que possam servir de indicadores para a identificação da qualidade da educação e, conseqüentemente, da garantia do direito do aluno ao acesso ao aprendizado, é necessário o estabelecimento de mecanismos de monitoramento do processo para aperfeiçoamento das práticas pedagógicas realizadas em sala de aula. Daí, surge a pergunta que nos leva adiante...

## **MONITORAR PARA QUÊ?**

A caminho de um debate crítico sobre o assunto, estabelecidos os primeiros alertas a respeito das concepções avaliativas, torna-se necessário refletir sobre a importância do acompanhamento nos processos de monitoramento e avaliação educacional, os quais geram dados, tanto quantitativos quanto qualitativos, que devem ser utilizados na composição de uma análise crítica frente a realidade escolar. Neste sentido, Castro (1998, p. 05) destaca que:

A ênfase em processos de avaliação é hoje considerada estratégica como subsídio indispensável no monitoramento das reformas e das políticas educacionais. Não há País no mundo preocupado em aumentar a eficiência, a equidade e a qualidade do seu sistema educacional que tenha ignorado a importância da avaliação como mecanismo de acompanhamento dos processos de reforma. Cada vez mais atribui-se relevância tanto à avaliação institucional em suas diferentes dimensões (condições da infra-estrutura das instituições escolares; processos de gestão; formação, qualificação e produtividade dos recursos humanos, etc.), como em relação à avaliação de resultados (o que e como os alunos aprendem, quais os fatores associados ao rendimento escolar, impactos de fatores extra e intra-escolares na aprendizagem, etc.).

Em outras palavras, para melhor clarificação da qualidade da educação, é preciso utilizar ferramentas de avaliação com base em indicadores de qualidade preestabelecidos que possibilitem não só um melhor entendimento deste mecanismo, mas que proporcionem o monitoramento da evolução processual com base em dados reais e fidedignos. Como já dizia Lewis Carrol (2002, p. 10), em sua obra *Alice no País das Maravilhas*: “Quando não se sabe para onde ir, qualquer caminho serve”. Neste sentido, de acordo com Nóvoa (1992), o processo de avaliação é utilizado como instrumento diagnóstico que oferece dados importantes para o estabelecimento de novas ações em micro, média e larga escala para o desenvolvimento e progresso da qualidade educacional como um todo.

Como microescala, ou nível micro, a partir desta pesquisa, podemos destacar a avaliação interna, representada pela ação didática e diária do professor, no acompanhamento do progresso da aprendizagem de seus alunos, o que abrange não só a questão dos conteúdos que compõem o currículo, mas também as habilidades e competências a serem desenvolvidas ao longo dos anos de escolaridade (NÓVOA, 1992).

Como média escala, ou nível médio, podemos abordar a questão da avaliação institucional, que se utiliza dos dados obtidos com as avaliações internas e dos dados ofertados pelas avaliações em larga escala para realizar uma análise crítica a respeito do desenvolvimento da Unidade Escolar como um todo. Isso possibilita conhecer e acompanhar com maior lucidez o desenvolvimento da Unidade Escolar ao longo dos anos e prover informações para que a comunidade escolar estabeleça metas e mudanças em sua realidade, com vistas à melhoria da qualidade do ensino e, conseqüentemente, maior grau de aprendizagem dos alunos (NÓVOA, 1992).

A esse respeito, Sordi e Ludke (2009, p. 328) alegam que:

Sendo a avaliação institucional participativa um exercício de releitura da realidade escolar a partir de seus atores locais, apoiado em distintas evidências, parece-nos que a parada obrigatória e sistemática inerente ao processo de avaliação possibilita que estes atores voltem a se reconhecer como coletivo e como coletivo se interroguem sobre o projeto que pretendem construir e como coletivo se desafiem e se amparem para o trabalho árduo que os aguarda, se de fato se colocarem a serviço da aprendizagem das crianças.

As pesquisadoras completam ainda que “avaliar a escola e construir juízo de valor sobre a função social que possui implica um zelo bastante acentuado, dadas as mudanças que assolam nossa sociedade” (SORDI e LUDKE, 2009. p. 328). Neste sentido, é preciso levar em consideração a evolução dos desafios impostos pela realidade, mas sem perder o compromisso da educação para quem a escola pode e precisa fazer a diferença.

Como larga escala, ou nível macro, podemos citar os processos de avaliação externa que, tanto no Brasil quanto no espaço internacional, são realizados atualmente por meio de processos periódicos que estabelecem critérios gerais, padrões de comparação como validação de todo o processo realizado e indicadores de novos rumos a seguir (NÓVOA, 1992).

Considerando todos estes níveis e as especificidades que cada um compreende, é possível perceber que o processo de monitoramento é um desenvolvimento complexo, repleto de conexões que se interligam e se completam e que não se tratam de momentos isolados ou estanques. Ao proporcionar a análise crítica nestes três níveis de escala, é possível ampliar a visão que se tem a respeito do processo educacional, tornando a prática educativa mais consciente e clara para todos os envolvidos.

Porém, é preciso ter atenção para que haja o correto entendimento do uso dos dados de avaliação externa como elemento diagnóstico, de forma a contribuir com dados para o aprimoramento do trabalho diário desenvolvido dentro da escola. O que se percebe nos meios escolares é que avaliação externa é vista apenas como um instrumento classificatório, completamente desvinculado do “chão da sala de aula”, que necessita de um “desvio” da ação didática e pedagógica causando uma certa “fuga” do trabalho curricular preestabelecido, caso o alcance de resultados seja alvo da instituição.

Para minimizar este grande engano, abordaremos esta temática de forma especial a seguir, procurando clarificar esses conceitos existentes.

## **A AVALIAÇÃO EM LARGA ESCALA PODE SER UMA ALIADA EM SALA DE AULA?**

Sim. Para que haja o adequado monitoramento dos dados coletados, é preciso conhecer as principais avaliações de larga escala a que as escolas estão sendo submetidas. Perceber a interrelação entre elas e a conexão com o trabalho desenvolvido no chão da escola (micro escala) é o primeiro passo para se desmistificar a ruptura que existe entre a aplicabilidade das mesmas e o trabalho desenvolvido em sala de aula.

Em âmbito internacional, o PISA<sup>1</sup> (INEP, 2014) é o programa de avaliação que estabelece comparativos mundiais entre os diferentes países ligados à Organização para Cooperação e Desenvolvimento Econômico - OCDE, avaliando alunos em Leitura, Matemática e Ciências, além de proporcionar uma análise contextual, cujos resultados podem ser utilizados pelos governantes no replanejamento de políticas educativas. Seu objetivo é produzir indicadores que possam contribuir para a discussão da qualidade educacional nos países participantes, subsidiando a política de melhoria do ensino básico e identificando até que ponto os jovens estão sendo preparados para exercer o papel de cidadãos. Realizado a cada dois anos, o processo é feito de forma amostral e os dados são utilizados pelas mais variadas instâncias educacionais, guiadas pelos trabalhos desenvolvidos pela Organização das Nações Unidas para a Educação, Ciência e Cultura - UNESCO.

1 O *Programme for International Student Assessment* (Pisa) - Programa Internacional de Avaliação de Estudantes - é uma iniciativa internacional de avaliação comparada, aplicada a estudantes na faixa dos 15 anos, idade em que se pressupõe o término da escolaridade básica obrigatória na maioria dos países.

Em âmbito nacional, o Plano Nacional de Educação (BRASIL, 2014), em seu Art. 11º, aponta que o Sistema Nacional de Avaliação da Educação Básica – SAEB constitui “fonte de informação para a avaliação da qualidade da educação básica e para a orientação de políticas públicas desse nível de ensino”. Em seu Parágrafo Primeiro, destaca que são produzidos, a cada dois anos, indicadores de rendimento escolar e de avaliação institucional pautados no perfil de cada Unidade Escolar e, em seu Parágrafo Segundo, aponta a elaboração e divulgação de índices para avaliação da qualidade, como o Índice de Desenvolvimento da Educação Básica – IDEB, que agreguem os indicadores apontados no parágrafo anterior.

Para esta realização, são constituídos três importantes instrumentos para consolidação desse processo avaliativo em larga escala: A avaliação Nacional da Educação Básica – ANEB, realizada de forma amostral, bienalmente, com escolas públicas e privadas; a Avaliação Nacional do Rendimento Escolar – ANRESC/PROVA BRASIL, realizada também bienalmente, porém, de forma censitária com escolas públicas de todo o território nacional; e a Avaliação Nacional de Alfabetização – ANA, realizada anualmente, de forma censitária, apenas com os alunos do 3º ano do Ensino Fundamental das escolas públicas.

Figura: Sistema de Avaliação da Educação Básica - SAEB



Fonte: INEP, 2015

Em âmbito estadual, a critério de cada governo, são estabelecidas também ações de monitoramento educacional. Alguns exemplos de tais práticas podem ser vistos no Rio de Janeiro, com o Sistema de Avaliação do Rio de Janeiro – SAERJ, no Rio Grande do Sul, com o Sistema de Avaliação Participativa – SEAP/RS, e na Bahia, com o Sistema de Avaliação Baiano de Educação – SABE. No Estado de São Paulo é desenvolvido o Sistema de Avaliação de Rendimento Escolar do Estado de São Paulo – SARESP, com processos anuais de avaliação desenvolvidos com as turmas de 2º, 3º, 5º, 7º e 9º anos do Ensino Fundamental, bem como 3º ano do Ensino Médio.

Importante destacar que, mais do que gerar notas e “ranqueamentos” classificatórios, todos estes processos avaliativos em larga escala (nível macro) partem do estabelecimento de níveis de proficiência e de indicadores que devem ser analisados de forma qualitativa pela equipe escolar na busca pela melhoria da qualidade da educação. São estes os verdadeiros e imprescindíveis dados coletados que devem ser alvo do interesse de profissionais, familiares e até alunos no verdadeiro monitoramento do processo de ensino e aprendizagem desenvolvido em nossas escolas.

A esse caminhar, agrega-se uma postura de profissionalização da área educacional como um todo que, mais do que aferir notas ou calcular desvios, passa a identificar as reais necessidades apresentadas pelos alunos no processo educacional como um todo.

## **VOLTANDO À RELAÇÃO DA AVALIAÇÃO COM A QUALIDADE EDUCACIONAL**

Entendendo a importância da avaliação como um todo, conhecendo seus mecanismos de aplicação e monitoramento e tendo consciência sobre o real papel da escola como órgão que garante ao cidadão o direito à educação de qualidade, fica clara a evidente necessidade de articulação da avaliação para o alcance da qualidade educacional. Nesse sentido, Sousa (2011, p.16) alega que “a avaliação pode ser utilizada para promover (ou não) a escola de qualidade para todos. Não é um tema novo, mas é atual, considerando os persistentes dados de fracasso escolar” e destaca que:

Durante um longo período, quando nos referíamos à avaliação educacional tínhamos como objeto, quase que exclusivo, a aprendizagem do aluno. No entanto, na atualidade, diferentes vertentes vêm ganhando visibilidade nas políticas, práticas e pesquisas, como avaliação de desempenho de alunos, de desempenho docente, institucional, de políticas educacionais, entre outras, evidenciando-se a complexidade e amplitude do campo da avaliação educacional (SOUSA, 2011, p. 16).

Importante destacar que o compromisso a democratização do ensino pressupõe uma ruptura com a função classificatória da avaliação. Ao contrário disso, deve servir como instrumento diagnóstico e formativo, estimulando o avanço do conhecimento (SOUZA, 2011). Embora o Ministério da Educação estabeleça a realização de avaliações desde a década de 1990, o uso sistemático dos resultados alcançados tem se desenvolvido gradativamente, quebrando resistências encontradas anteriormente tanto pelos órgãos oficiais quanto pelos profissionais da educação propriamente ditos.

Bauer (2011), alerta que avaliar a qualidade da educação em função de sua produção ou da indicação do que é considerado um desempenho eficiente demanda não só a aferição dos resultados alcançados, mas também a análise crítica dos meios pelos quais tais resultados foram obtidos. Relata ainda que o IDEB nada mais é do que uma “medida-resumo” de uma realidade social mais complexa do que seu resultado e destaca que, além da dimensão da aprendizagem, outras dimensões devem ser consideradas na avaliação da qualidade do ensino, tais como o ambiente educativo, a gestão escolar, a formação e as condições de trabalho dos profissionais da escola, o ambiente físico escolar, o acesso e a permanência na escola, a prática pedagógica e a avaliação.

Com isso, fica clara a interligação de todo esse processo. O sucesso escolar depende da busca pela qualidade do ensino, sendo que esta configura-se muito além de simples dados extraídos da avaliação externa, mas que os utiliza como dados importantes no diagnóstico contínuo das necessidades de aprimoramento em um verdadeiro processo formativo. Para que tais objetivos sejam atingidos pela escola, novas formas de organização da mesma terão que ser propostas de forma que os problemas que afetam sua realidade possam ser superados. “O individualismo e a competitividade devem ser substituídos pela solidariedade, espírito coletivo e respeito à liberdade.” (RIBEIRO, 2001, p.11)

Além disso, é preciso ter clareza sobre a necessidade de se instaurar a “cultura do sucesso” em nossas escolas, sendo que “tal cultura perpassa por uma nova forma de olhar para a escola, redimensionando ou retomando as competências de cada membro da equipe escolar, revendo os tempos, espaços e relações sociais” (RIBEIRO, 2001, p. 14). Com isso, surge o fator mais importante deste estudo e de todas estas relações: as pessoas.

### **O FATOR MAIS IMPORTANTE DESTE ESTUDO: AS PESSOAS**

Considerando o processo didático deste artigo, percebe-se que, tanto a avaliação quanto a busca pela qualidade educacional, giram em torno de um alvo específico: as pessoas. Sejam elas alunos ou professores, equipe de apoio ou comunidade escolar, gestores ou gestados, todos, indistintamente, estão, de maneira muito explícita, ligados nesse processo relacional entre avaliação e qualidade educacional.

Daí a importância de retomar a necessidade apontada na introdução deste trabalho de se identificar as concepções avaliativas presentes no todo da escola e perceber que a heterogeneidade vigora no contexto analisado. Pensando neste aspecto,

pode-se dizer que a diversidade precisa ser o grande diferencial da equipe, mas a união deve ser o elemento chave nesse contexto. Ou seja, respeitar as divergências, entender os diferentes pontos de vista e dar voz a todos os participantes desse processo faz com que a análise crítica e qualitativa do processo avaliativo em busca da qualidade educacional ocorra de forma mais rica e solidária.

Porém, ao falar das pessoas no contexto educacional é preciso pensar nas relações, tanto delas para com o entorno a que pertencem quanto delas para consigo mesmas. Neste sentido, o avaliador é o avaliado, sendo que o julgamento está nas mãos de quem também é julgado, fazendo com que o processo se torne cada vez mais pessoal, imerso e subjetivo. Daí a importância de perceber o grupo em uma estrutura melhor estabelecida, mais coerente e profissional frente ao olhar crítico tão necessário a esse processo. Acúmulo, análise e reflexão sobre os meios avaliativos possibilitam a apuração e a melhoria nas formas de avaliação, tornando mais justo o processo de apreciação das mais variadas aprendizagens dos alunos (GATTI, 2009).

Neste contexto, Gatti (2009) alerta que, ao pensar, planejar e desenvolver o processo avaliativo dos alunos, devem estar presentes questões ligadas à construção e à vivência de uma filosofia que fundamente o trabalho educacional e sustente a concepção de currículo, superando a concepção fragmentada de ensino que prevalece hoje nas escolas brasileiras:

Não há como separar avaliação de ensino, não há como pensar avaliação de alunos sem que se tenha claro o papel da educação na vida das pessoas. A estrutura e dinâmica das escolas com vistas à formação de pessoas, de cidadãos, deveria mostrar-se como uma orquestra, na direção de apresentar ao final do concerto, pelo menos até certo ponto, uma obra harmônica e com sentido. Cada instrumento com seu papel, cada disciplina com seus objetivos integrados e harmonizados no conjunto, em função de metas mais amplas a atingir (GATTI, 2009, p.72).

O professor precisa ter clareza dos aspectos mais importantes vinculados ao ato de avaliar, “não na direção apenas do tópico específico de que trata, mas de seu significado na formação da criança ou jovem, formação esta mais amplamente compreendida” (GATTI, 2009, p. 73), entendendo que medir difere-se de avaliar. Ao medir algum fenômeno, apenas levantamos dados sobre sua grandeza. Porém, para avaliá-lo, é preciso construir o significado destas grandezas obtidas estabelecendo relações entre o que está sendo analisado e o todo, considerando também sua relação com os valores sociais que o circundam.

Com isso, Gatti (2009, p. 73-74) destaca que a avaliação é um julgamento de valor e diz que, nesse sentido, não basta apenas medir ou levantar dados ou corrigir os instrumentos avaliativos; “é preciso inferir, comparar, analisar consequências, examinar o contexto, inferir valores, aquilatar atitudes, formas de comunicação, fazer a autocrítica de valores pessoais, etc...” tudo isso com base nas concepções educacionais preclarificadas e conscientes. “Ao avaliar seus alunos os professores estão avaliando a si mesmos, embora a maioria não tenha consciência disto ou admita isto. Ensino e aprendizagem são indissociáveis e a avaliação é intrínseca a esse processo”.

Por fim, Sordi e Ludke (2009, p. 316) destacam que o propósito colaborativo de construção de um projeto educacional “implica entender e usar a avaliação como uma estratégia organizadora dos múltiplos olhares e ações sobre a realidade, na perspectiva de produzir melhorias”. Neste sentido, o monitoramento é condição indispensável para o balizamento dos avanços e necessidades de melhoria, demonstrando o comprometimento com a aprendizagem dos estudantes.

## **O DEBATE PRECISA CONTINUAR...**

Falar em avaliação e qualidade educacional é tratar de dois assuntos polêmicos. A heterogeneidade de pontos de vista, de concepções incutidas e enraizadas; as ambiguidades, os medos, as resistências; o próprio processo histórico a que estamos submetidos e a crise educacional instalada são fatores que precisam ser levados em consideração ao abordar uma temática como esta. Mesmo reconhecendo a impossibilidade de se chegar a conclusões, não há como desconsiderar que o debate precisa estar vivo e que os avanços são tão necessários quanto são emergentes as correções ao que está estabelecido no panorama educacional atual. Paraphrasing Sordi e Ludke (2009, p. 334) “terminamos com a certeza de que a conversa precisa continuar. Não há pontos finais. Pelo contrário, crescem as reticências, as interrogações, as exclamações.” Deste debate crítico e fundamentado, sem certo

ou errado definidos a priori, espera-se criar um espaço de mais aprendizagem e de menos desconfiança a respeito da avaliação, ora vista como vilã, ora vista como aliada.

Ao garantir o acesso e a permanência de nossos alunos nos bancos escolares, cabe-nos agora uma corrida incessante para o sucesso de cada um deles, considerando suas singularidades, individualidades, seus contextos, projetos e perspectivas. Porém, é preciso ter claro que este sucesso só poderá ser alcançado no dia em que pudermos oferecer a cada um deles uma verdadeira educação de qualidade e o verdadeiro direito de aprender.

## REFERÊNCIAS

BAUER, Adriana e SILVA, Vandrê Gomes da. **Qualidade e avaliação**: algumas questões. Revista Escola Pública - Especial Avaliação, v. 1, p. 45-59, 2011.

BRASIL. Ministério da Educação. PDE: **Plano de Desenvolvimento da Educação**: Prova Brasil: ensino fundamental: matrizes de referência, tópicos e descritores. Brasília: MEC, SEB; Inep, 2008.

\_\_\_\_\_. Ministério da Educação. **Programa de Formação de Professores Alfabetizadores**. Brasília: MEC, 2012.

\_\_\_\_\_. **Plano Nacional de Educação**. Lei n. 13.005 de 25 de junho de 2014. DOU, 26/06/2014 (p. 001, col. 01, edição extra).

CARROL, Lewis. **Alice no País das Maravilhas**, Brasil, E-Book Brasil, 2002. Tradução Clelia Regina Ramos.

FRANCO, M. L. P. B. Pressupostos Epistemológicos da Avaliação Educacional. In: **Cadernos de Pesquisa** n. 74, p. 63-67, Agosto/1990.

GATTI, B. A Avaliação em Sala de Aula. In: **Revista Brasileira de Docência, Ensino e Pesquisa em Turismo**. ISSN 1984-5952 - Vol. 1, n. 1, p. 61-77, Maio/2009.

INEP. **PISA**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/pisa-programa-internacional-de-avaliacao-de-alunos>>. Acesso em: 29jun. 2014, 12:11:10.

\_\_\_\_\_. **SAEB**. Disponível em: <<http://portal.inep.gov.br/web/saeb/aneb-e-anresc>>. Acesso em: 28fev. 2015, 09:52:30.

NÓVOA, António. **Para uma análise das instituições escolares**. As organizações escolares em análise, v. 3, p. 13-43, 1992.

SORDI, M. R. L.; LUDKE, M. Da Avaliação da Aprendizagem à Avaliação Institucional: Aprendizagens Necessárias. In: **Avaliação**, Campinas; Sorocaba, SP, v. 14, n. 2, p. 253-266, jul. 2009.

SOUSA, Sandra Maria Zakia Lian. **Avaliação**: debater é preciso. Revista Escola Pública - Especial Avaliação, v. 1, pp. 16-29, 2011.

## Educação de jovens e adultos e inclusão social: uma análise dos artigos publicados no periódico "educar em revista"<sup>1</sup>

*Youth and adult education and social inclusion: an analysis of articles published in the journal "magazine educate"*

1 Dados preliminares apresentados no III CICTED – Congresso Internacional de Ciência Tecnologia e Educação.

**Denise Teberga Mendanã<sup>1</sup>, Maria Aparecida Campos Diniz de Castro<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR

<sup>2</sup> Professora do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR

Recebido em 17 de maio de 2015; Aceito em 26 de junho de 2015.

### Resumo

O presente artigo se classifica como uma pesquisa exploratória de caráter bibliográfico e objetiva-se discutir a temática da inclusão social na Educação de Jovens e Adultos, tomando como base as ideias da Educação Popular e concepções de currículos e práticas. Para a reflexão da temática foi realizada uma busca e um levantamento de artigos no banco de dados da SciELO, selecionando apenas os artigos do periódico "Educar em Revista". Para a discussão foi feita a análise destes artigos por tema, fazendo uma revisão da literatura acerca do assunto. Para favorecer uma análise mais detalhada, os conteúdos abordados nos artigos foram separados em dois grupos. O primeiro grupo apresenta as questões de currículo e práticas e o segundo grupo discute a EJA como possibilidade de inclusão social. O estudo nos permitiu perceber que ainda há de se avançar bastante no campo da Educação de Jovens e Adultos, sobretudo nas práticas voltadas para a especificidade desse sujeito e na formação docente para atuar com a essa modalidade de ensino.

Palavras-chave: EJA; Educação Popular; Inclusão Social.

### Abstract

This article is classified as an exploratory research of bibliographical and aims to discuss the issue of social inclusion in Youth and Adult Education, by the ideas and concepts of popular education, curriculum and practices. To reflect the theme of a search and survey articles in the database SciELO, selecting only the articles of the periodicals journal "Magazine educate". For discussion, it was made the analysis these articles by theme doing a literature review on the subject. To allow a more detailed analysis, the subjects investigated in Articles were divided into two groups. The first group presents the issues of curriculum and practices and the second group discusses Education for Youth and Adults as a possibility for social inclusion. The study allowed us to realize that there is still much to advance in the field of Adult Education, especially in practices for the specificity of this subject and teacher training to work with this type of education.

Keywords: EJA; Popular Education; Social Inclusion.

## INTRODUÇÃO

O presente artigo se constitui em um estudo exploratório, de caráter bibliográfico e pretende abordar a temática da Inclusão Social de alunos de Educação de Jovens e Adultos (EJA). Para tal discussão deve considerar sua formação integral, ou seja, formação que desenvolva na sua integralidade as dimensões: física, afetiva, cognitiva, intelectual e ética.

Objetiva-se discutir a temática pelas ideias da Educação Popular e concepções de currículos e práticas, a partir da análise dos artigos publicados no periódico "Educar em Revista", da Universidade Federal do Paraná, entre 2007 e 2014, abordando tais questões no âmbito da Educação de Jovens e Adultos, bem como reconhecer essa modalidade de ensino como forma de inclusão social.

No foco dessa temática, a partir do levantamento dos artigos publicados no periódico "Educar em Revista", algumas questões nortearam esse trabalho:

- Quais temáticas sobre inclusão se destacam nos artigos publicados no periódico Educar em Revista?
- Os artigos publicados contribuem para uma análise crítica da realidade da educação brasileira?

É fato que vivemos numa sociedade desigual, na qual as minorias são geralmente, favorecidas e têm as melhores oportunidades, fato esse que muito nos preocupa enquanto educadores. Acordamos com a idéia de Darcy Ribeiro que a escola pública, se constitui numa instituição "desonesta", como assim a descreve:

Efetivamente temos uma escola pública desonesta, porque se ajusta, de fato, à minoria dos seus alunos. Àqueles oriundos das classes médias, que têm casa onde estudar e, nesta casa, quem estude com eles. Exatamente, os que a rigor, nem precisariam da escola para ingressar no mundo letrado. Em consequência, repele e hostiliza o aluno-massa, que dá por imaturo ou incapaz. (RIBEIRO, 2009, p. 184, *apud*, FUNDAÇÃO ITAU CULTURAL, 2011, p. 12)

De acordo com essa idéia, no grupo dos alunos-massa encontra-se aquele aluno que não tem suporte pedagógico em casa, que apresenta uma desestrutura familiar, expõe-se ao auxílio de políticas públicas entre outras necessidades, em busca por uma educação de qualidade. Esse é o caso da maioria dos alunos que freqüenta as salas de aula da EJA. Quase sempre não tiveram acesso à escolaridade na idade própria, retornam à escola na fase adulta e demonstram uma expectativa ainda maior na educação.

Os estudos apontam a emergência de novos planos de ação, de políticas públicas adequadas que orientem as ações educativas mas, de fato, ainda não percebemos mudanças substanciais no campo de trabalho da Educação de Jovens e Adultos. Por meio desse estudo, pudemos observar que existe até mesmo, um certo descaso das autoridades responsáveis quanto ao atendimento e orientação das ações para o pleno desenvolvimento dos sujeitos que compõem o grupo que buscam complementar a escolaridade fora da idade certa.

Assim, a EJA se configura numa oportunidade de inclusão social, por meio da qual os alunos têm a chance de exercer plenamente e de forma consciente seus direitos como cidadão, com igualdade de condições, como se descreve abaixo:

A EJA constitui um dos meios pelos quais a sociedade pode satisfazer as necessidades de aprendizagem dos cidadãos, equalizando oportunidades educacionais e resgatando a dívida social para com aqueles que foram excluídos ou não tiveram acesso ao sistema escolar. Compreendida enquanto processo de formação continuada dos cidadãos, a EJA deve, pois, configurar-se como dever do Estado e receber o apoio da sociedade (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 27).

Nesse sentido, a educação oferecida aos jovens e adultos deve ofertar de maneira equânime, a formação integral do indivíduo, atentando para suas potencialidades, propiciando práticas que assegurem a troca de saberes, apoiadas em currículos que “devem abordar os conteúdos básicos desde os princípios da educação popular em uma perspectiva interdisciplinar” (PAIVA; MACHADO; IRELAND, 2007, p. 28).

Concluímos que a educação inclusiva tem sido discutida em termos de justiça social, pedagogia, reforma escolar e melhorias nos programas. Na esperança de apresentar alguma contribuição no contexto da Educação de Jovens e Adultos na educação básica, nos dispusemos a refletir sobre uma abordagem mais diversificada, flexível e colaborativa que possibilite melhores resultados nas práticas exercidas na EJA, permitindo maior integração sócio-cultural dos alunos e atendimento às suas necessidades em termos metodológicos na defesa da diversidade humana ali presente.

## **PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS**

A realização deste estudo deu-se no mês de setembro de 2014 no qual foram selecionados nove artigos sobre a temática da Educação de Jovens e Adultos. A busca foi realizada no site “www.scielo.org” e a seleção dos artigos obedeceu aos seguintes critérios:

### **1° critério: Temática**

Foi selecionado apenas artigos que estavam relacionados à Educação de Jovens e Adultos.

### **2° critério: Revista**

Foram selecionados apenas os artigos publicados (de acordo com o primeiro critério) em uma mesma revista, num dado período de tempo, ou seja, os números publicados nos últimos sete anos.

## **PROCEDIMENTO PARA REALIZAÇÃO DO LEVANTAMENTO**

Para a busca dos artigos foi feito um levantamento no banco de dados do site “www.scielo.org”, com o indexador EJA e selecionada a revista Educar em Revista.

### **1° passo:**

Foram encontrados 65 artigos divididos entre 28 periódicos.

### **2° passo:**

Como o resultado da busca foi baixo, foram selecionados os artigos do Periódico “Educar em Revista”, a qual reunia nove artigos, voltados à temática.

Os dados referentes aos artigos selecionados estão aqui apresentados no Quadro 1:

**Quadro 1:** Artigos sobre Educação de Jovens e Adultos

<i><b>Título</b></i>	<i><b>Autor(es)</b></i>	<i><b>Dados e Revista</b></i>
Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re) construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola	Sonia Maria Rummert Jaqueline Pereira Ventura	Educar em Revista, n.29, p. 29-45, 2007 – Editora UFPR
Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana	Maria de Fátima Quintal de Freitas	Educar em Revista, n.29, p. 47-62, 2007 – Editora UFPR
Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA	Inês Barbosa de Oliveira	Educar em Revista, n.29, p. 83-100, 2007 – Editora UFPR
Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber	Maria Hermínia Lage Fernandes Laffin	Educar em Revista, n.29, p. 101-119, 2007 – Editora UFPR
Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal	Sonia Maria Chaves Haracemiv	Educar em Revista, n.29, p. 121-140, 2007 – Editora UFPR
Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola de Belo Horizonte	Leôncio Soares Ana Rosa Venâncio	Educar em Revista, n.29, p. 141-156, 2007 – Editora UFPR
A sala de aula na Educação de jovens e adultos	Veronica Branco	Educar em Revista, n.29, p. 157-170, 2007 – Editora UFPR
Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA)	Regina Maria Pavanello Sílvia Ednaira Lopes Nelma Sgarbosa Roman de Araújo	Educar em Revista, Edição especial, n.1, 2011, p. 125-140 – Editora UFPR
Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas	Sandra dos Santos Andrade Dagmar Estermann Meyer	Educar em Revista, Edição especial, n.1, 2014, p. 85-99 – Editora UFPR

**Fonte:** Autoria Própria

## PRESSUPOSTOS TEÓRICOS

Após leitura dos artigos selecionados, identificamos os assuntos mais discutidos e elaboramos dois quadros para favorecer a análise. Assim, tal como segue abaixo, os artigos serão agrupados por temática e analisados primeiramente sob o viés da concepção de currículo e práticas, sob a ótica da Educação Popular e as contribuições para a escola, considerando-se a atual sociedade marcada pela forte globalização.

**Quadro 2:** Questões de currículo e práticas

<i>Artigo</i>	<i>Síntese</i>
Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA)	O artigo analisa a compreensão leitora de alunos do Ensino Fundamental tanto de classes de EJA, quanto do ensino regular. Por meio de entrevistas com os alunos, as autoras apresentaram problemas que estavam presentes nas coleções didáticas utilizadas pelos professores. Por fim, conclui que os alunos apresentaram dificuldades na compreensão leitora e quanto ao gênero discursivo dos enunciados matemáticos.
A sala de aula na Educação de jovens e adultos	O artigo se desenvolve pelas observações feitas pela pesquisadora em salas de alfabetização, analisando os professores que trabalham concomitante com a EJA e com o ensino regular. Observa situações que acontecem nestas salas de aula, com relação às práticas de alfabetização. Em seguida apresenta o referencial teórico acerca da alfabetização e conclui que apesar de todo referencial teórico oriundo de diferentes ciências ainda não ajudaram a mudar o ensino nas <u>classes de alfabetização</u> .
Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA	O texto reflete as formas de organização curricular da Educação de Jovens e Adultos. Para a análise, a autora apresenta um panorama histórico da EJA e discute alguns problemas das práticas curriculares que são notados a partir de relatos e situações vivenciadas por ela. A partir da reflexão dos relatos ela apresenta uma abordagem teórica acerca da temática e discute algumas concepções de currículo e seus fundamentos para debater as possibilidades de novos desenhos <u>curriculares que possam ser mais adequados aos alunos da EJA</u> .
Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal	A autora investiga os vínculos estabelecidos pelo professor da Educação de Jovens e Adultos. Concebe a análise a partir da identificação dos posicionamentos dos docentes em relação aos aspectos afetivos, pedagógicos e normativos. Também aborda os princípios, a coerência e os valores da proposta da EJA e a forma com que o professor se identifica com esses posicionamentos. Para a coleta de dados a pesquisadora utilizou questionário com quarenta questões que refletissem o sentimento dos professores. Utilizando a escala Likert, com cinco possibilidades de escolha, o questionário serviu para compreender os seguintes eixos: valorização pessoal e motivação, vinculação teoria à prática, relações individuais e institucionais, mudanças de paradigma, autonomia e coerência, e autoridade e <u>participação</u> .

**Fonte:** Autoria Própria

É possível perceber que a temática das práticas e discussões acerca do currículo, se fazem presentes no campo da Educação de Jovens e Adultos. Ela se evidencia quando discutimos a diversidade e a cultura. Observamos em Gomes (2008, p.23) que "As discussões sobre currículo incorporam, com maior ou menor ênfase, debates sobre os conhecimentos escolares, os procedimentos pedagógicos, as relações sociais, os valores e as identidades dos nossos alunos e alunas".

Os artigos apresentam práticas concretas e reflexões sobre as mesmas. Branco (2007) reflete sobre essa questão apontando que os professores mantêm em suas práticas, conteúdos descontextualizados e cobram dos alunos a reprodução dos mesmos em suas atividades escolares.

Quanto à interpretação dos enunciados de problemas matemáticos, nesta modalidade de ensino ainda observa-se que:

Somente uma prática em que o aluno possa manifestar seu pensamento, discutir sua interpretação de um texto, expor sua compreensão de uma situação qualquer e realmente ser ouvido pelo professor pode contribuir para tornar a matemática menos mágica e mais humana, mais próxima dos alunos (PAVANELLO; LOPES; ARAÚJO, 2011, p. 138).

Acordamos com as considerações de Gomes (2008) quando afirma que o currículo deve ser considerado uma atividade política, imerso em relações de poder e visto por suas ações e seus efeitos. Daí, consideramos interessante destacar esse trecho do artigo de Oliveira (2007), que ainda se faz atual:

[...] concepções que predominaram nos diversos momentos criaram e consolidaram algumas das idéias que vêm prejudicando as possibilidades de mudanças no campo. Da educação compensatória às propostas e práticas curriculares infantilizantes e formalistas, muitos são os entraves ao desenvolvimento de um trabalho mais apropriado ao perfil dos alunos dessa modalidade de ensino (p. 99).

Dessa forma, pensar na questão da diversidade não é apenas incluí-la no currículo, mas posicionar-se para atender esta questão nos âmbitos políticos, sociais e principalmente da prática que se realiza nesta modalidade de ensino. Talvez assim, torne-se possível atender aos sujeitos envolvidos no processo a partir de situações pedagógicas estimulantes.

Oliveira (2007) aborda a questão da infantilização a partir de reflexões que faz de situações que observa nas relações de sala de aula, como fazer contas, por exemplo:

Ou seja, se [...] os conteúdos aparentemente abstratos fossem trabalhados em relação com sua utilidade concreta, a escola poderia ter, na adesão dos alunos à necessidade de aprendizagem deles, um contributo fundamental para a facilitação dos processos pedagógicos (p. 90).

Percebe-se que é importante levar em consideração o que os alunos da EJA já sabem, o que eles tem incorporado da sua vivência de mundo. Muitas vezes, a maior dificuldade está em aprender os conteúdos no formato da escola, ou seja, como se faz as contas na escola e não na vida. É importante refletir sobre essa questão, pois segundo Branco (2007) as necessidades reais dos alunos que encontram maiores dificuldades, pode ser fator decisivo na permanência desse aluno na escola. No entanto, quando eles não se apropriam dos conhecimentos escolares, vão sendo excluídos da escola.

Nesse sentido, a oferta de ensino aos alunos da EJA, deve ser pensado por meio de um currículo específico, adequado aos interesses e necessidades próprias dos alunos nesta fase da vida. Da mesma forma, deve-se tomar cuidado também com as práticas e procedimentos metodológicos adotados, pois como aborda Oliveira (2007), os alunos da Educação de Jovens e Adultos, não tiveram oportunidades de ir à escola, mas tiveram uma vida rica em aprendizagens que mereceriam maior atenção.

É nesse sentido que devemos pensar as propostas escolares, numa lógica em que pese os valores e concepções embutidas nas experiências dos alunos, de tal forma que:

A lógica que preside a organização da escola e as propostas de trabalho que ela busca pôr em prática trazem embutidos valores, idéias e concepções de mundo bastante diferentes do público que a frequenta, o que dificulta imensamente ao educando realizar o enredamento daquilo que se diz e se propõe na escola com os saberes que traz de sua vivência (OLIVEIRA, 2007, p. 91).

Haracemiv (2007) apropria-se de Freire (1997) para refletir sobre a questão da necessidade da busca constante pelo aprendizado:

[...] a consciência do mundo e a consciência de si como ser inacabado necessariamente inscrevem o ser consciente de sua inconclusão num permanente movimento de busca (...) É na inconclusão do ser, que se sabe como tal, que se funda a educação como processo permanente (FREIRE, 1997, apud HARACEMIV, 2007, p. 138).

Dessa forma, podemos considerar que pensar em práticas que promovam mudanças e que sejam adequadas para os sujeitos que frequentam a Educação de Jovens e Adultos, é pensar constantemente em renovar-se, em buscar o conhecimento.

Concluimos esta etapa com algumas considerações de Paulo Freire (1996) acerca da ideia de que “Ensinar exige segurança, competência profissional e generosidade” (p.36). Assim como esse grande mestre entendemos que ensinar é uma atividade sobretudo humana e que o clima de respeito e acolhimento nasce de relações justas, sérias, humildes e generosas, nas quais “a autoridade docente e as liberdades dos alunos se assumem eticamente, autentica o caráter formador do espaço pedagógico” (FREIRE, 1996, p.36).

No caso dos alunos de EJA é importante pensar na especificidade desta modalidade, incluindo a dimensão humana que se apresenta à docência, na execução das práticas e aproximação com os alunos. Cabe lembrar que tais competências e habilidades devem ser desenvolvidas por aqueles profissionais que assumem a tarefa de ensinar alunos adultos, reconduzindo-os de fato, à formação escolar tardia.

Na sequência, serão analisados os artigos que discutem a Educação de Jovens e Adultos na perspectiva da Educação Popular e da inclusão social:

**Quadro 3:** EJA como possibilidade de inclusão social

<i>Artigo</i>	<i>Síntese</i>
<p>Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade – considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola</p>	<p>O artigo aborda a questão da complexidade que se apresenta em torno da problemática da Educação de Jovens e Adultos. As autoras afirmam que tal complexidade se dá pela atual fase de expansão e consolidação do capital. Assim, elas estudam os atuais programas para Educação de Jovens e Adultos (representando rearranjos da mesma lógica que sempre presidiu as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil). Para a análise elas abordados os programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola no conjunto das políticas de governo para a educação. Concluindo que esse tipo de política reafirma o caráter seletivo e excludente do sistema público educacional no Brasil.</p>

<p>Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber</p>	<p>A autora aborda em seu artigo as particularidades dos processos educativos de jovens e adultos, basicamente sobre as relações com o saber e as diferentes mediações do trabalho pedagógico. Coloca que os alunos da EJA vivenciam cotidianamente desigualdades sociais e raciais perante o mundo, no qual se inclui a escola, que também é desigual. Partindo desse pressuposto expõe que a relação com o conhecimento não deve ser imediata, mas deve partir da realidade do aluno, permitindo que eles avancem no conhecimento e possam fazer uma leitura mais ampliada de Mundo. Conclui que a Educação de Jovens e Adultos não se configura somente pela apropriação do conhecimento, mas também pelas relações dos sujeitos que encontram nessa escola um espaço que lhes é de direito e no qual interagem socialmente.</p>
<p>Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de conscientização: intersecções na vida cotidiana</p>	<p>O artigo versa sobre as relações entre educação popular e Educação de Jovens e Adultos e as contribuições da psicologia social para a prática de educadores. Fundamentada pelas reflexões de emancipação popular de Paulo Freire, identifica semelhanças, diferenças e intersecções no campo da alfabetização e dos movimentos sociais. Ela faz uma análise dos paradoxos e tensões encontradas na prática do educador, observando as repercussões e impactos psicossociais que podem contribuir para avanços ou recuos no processo de conscientização.</p>
<p>Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola de Belo Horizonte</p>	<p>O artigo versa sobre um trabalho realizado em uma escola da Rede Municipal de Belo Horizonte, que trabalha com Educação de Jovens e Adultos e procura entender e trabalhar as especificidades dos seus sujeitos. Os autores concluem que "a proposta vivenciada pela escola permite entender a EJA como espaços de aprendizagem, alfabetização, socialização [...] enfim, um espaço de inúmeras possibilidades." Eles afirmam que a escola procura uma educação de qualidade além de atender o universo e necessidades de seus sujeitos, tornando-se uma experiência possível apesar das dificuldades.</p>
<p>Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas</p>	<p>O artigo focaliza a relação entre juventude e processos de escolarização. Por meio de entrevistas narrativas com os jovens, faz uma análise das narrativas juvenis, problematizando o conceito de moratória social, juventude e gênero. Conclui que homens e mulheres vivem a moratória em tempos e de modos distintos, principalmente quando o gênero se articula a dimensão de classe.</p>

**Fonte:** Autoria Própria

A EJA, como possibilidade de inclusão social, está presente nos artigos selecionados, mesmo que de forma implícita. Ao tratar de questões como experiências possíveis diante das dificuldades dos sujeitos, aborda a questão da inclusão social por acolher nesse contexto, o aluno que já foi excluído da escolarização em algum momento que retorna com expectativas maiores de melhores resultados na aprendizagem.

Para situar a questão que se insere os sujeitos da EJA, seguem algumas contribuições sobre a questão da Cultura e Educação Popular diante da sociedade atual.

Antes de passar para o item seguinte, deveria comentar um pouco mais sobre a EJA como possibilidade de inclusão social. O que chama de inclusão aqui? Entre os trabalhos, observe alguns trechos que trazem definições de inclusão e o porquê a EJA representa um oportunidade de inclusão. Amplia e fortalece esse ponto em destaque nos artigos.

## **A CULTURA POPULAR NA ESCOLA NO CONTEXTO DA GLOBALIZAÇÃO**

Primeiramente faz-se necessário esclarecer a abordagem que será dada para a Cultura Popular nesse texto. A seguir, é importante explicitar o contexto de globalização que é referido e a sociedade inserida nele. A partir desses esclarecimentos é que partir-se-á para o entendimento do papel da escola, como instituição da sociedade globalizada, e com o objetivo de formar cidadãos. Além disso, trazemos aqui, foco no papel da escola na formação da identidade do povo e de sua Cultura, intimamente popular.

## **CULTURA POPULAR**

A definição de cultura popular é complexa, pois há uma heterogeneidade acerca do termo. Os significados podem chegar a dois extremos: Arantes (1990) explica que há o extremo da negação de que os fatos por ela apresentados contêm alguma forma de saber e o extremo de atribuir-lhes o papel de resistência quanto à dominação de classe. Bosi (1994) também afirma ainda que os fenômenos simbólicos pelos quais se exprime a vida do povo, nascem do seu imaginário, como exemplo dos ritos indígenas, do Candomblé e até mesmos das manifestações religiosas do catolicismo, onde os estilos rústicos e ritualizados são expressão. Para o autor a instituição está presente nessa gama cultural, já que as manifestações são grupais e obedecem a cânones, na forma de micro instituições que guardam boa distância da cultura oficial e servem à expressão de grupos mais fechados, apesar de seus membros estarem expostos também à cultura escolar e à cultura de massa.

Sendo assim, a abordagem que nos utilizaremos será aquela que diz respeito à concepção de povo e de Cultura Popular para os folcloristas. Dessa forma, entende-se por Cultura Popular aquela que circula pelo povo e que permanece pela tradição, com as devidas transformações decorrentes do tempo.

As palavras de Brandão (1985, p. 70) acerca da Cultura Popular, são as seguintes: “Por Cultura Popular entendemos a que preserva, recupera e incorpora elementos cujo conteúdo é essencialmente popular, ou seja, a cultura que fortalece a consciência étnica e de classe”. Nesse sentido, entende-se a Cultura Popular como dinâmica, viva e consciente e que tem no folclore uma de suas expressões.

Contudo, a Cultura Popular ao ser reproduzida de geração em geração acaba por misturar valores próprios com os dos outros. Esses valores podem ser mesclados naturalmente ou impostos pela ideologia dominante por meio de programas sistemáticos. Dentro desse sistema, a educação pode ser um instrumento para impor a cultura dos dominantes por meio da dominação, da doutrinação e da subordinação do imaginário das classes populares.

## **SOCIEDADE GLOBAL**

Vivemos em uma sociedade global e essa afirmação nos leva a pensar em várias coisas. Para Milton Santos (1986, p. 122) "o espaço se define como um conjunto de formas representativas de relações sociais." Nesse sentido, se o espaço é o conjunto de formas de relações, o espaço global, devido à aceleração contemporânea, seria o espaço mundial? Na verdade, o espaço não é mundial, senão como uma metáfora, pois quem se globaliza são as pessoas.

Essa sociedade global a qual nos referimos é chamada por Bauman (1925, p.7) de "líquida", pois para ele: "Líquido-moderna é uma sociedade em que as condições sob as quais agem seus membros, mudam num tempo mais curto do que o necessário".

A modernidade líquida citada pelo autor, é um projeto histórico social, fundamentada na razão, ciência e técnica, pois é a partir da tecnologia que há o progresso. Nessa sociedade de intensas e rápidas transformações, a vida passa a ser vivida em condições de incertezas constantes e a mercadoria passa a ter um papel importante, pois o consumo é o principal motor dessa sociedade.

Isso acaba gerando um individualismo onde a culpa recai sobre o indivíduo, pois o que lhe acontece de positivo ou de negativo passa a ser consequência de seus atos.

Nesse contexto é necessário uma via intermediária entre o Estado e o mercado para não correr o risco de perder a noção de cidadão:

A Sociedade civil poderia servir de mediador entre o Estado e o setor privado, entre identidade ferozmente salvaguardada de uma tribo fechada sobre si mesma e aquela, em vias de extinção, do consumidor solitário. Entre a Jihad e o McWord<sup>1</sup>. Se não for encontrada uma terceira via entre o Estado e o mercado, talvez sobrevivamos como consumidores, mas não mais existiremos como cidadãos (BARBER, 2003, p. 55).

Marx (1996), já faria referência à barbárie do mundo capitalista e da luta de classes entre burgueses e proletários no Manifesto do Partido Comunista o que pode ser observado na seguinte afirmação:

Assistimos hoje a um movimento análogo. As relações burguesas de produção e de troca, as relações burguesas de propriedade, a moderna sociedade burguesa, que faz surgir com que por encanto possantes meios de produção e de troca, assemelha-se ao feiticeiro (Hexenmeister) que já ao pode controlar as potências infernais por ele postas em movimento [...] A sociedade vê-se repentinamente reconduzida a um estado de barbárie momentânea. (MARX & ENGELS, 1996, p. 71)

Enfim, a sociedade do consumo está posta e cada vez mais global, pois os instrumentos técnicos evoluem a cada instante favorecendo a expansão da mercadoria e o consumo exacerbado.

## **PAPEL DA ESCOLA NA SOCIEDADE GLOBALIZADA**

A escola está inserida nesse contexto global de intensas relações e mudanças e os indivíduos que freqüentam a escola estão impregnados desses valores.

Para Green, (1997, *apud*, MORROW, 2004, p. 32) "[...] a educação também se torna um bem de consumo individualizado, que é oferecido em um mercado global e acessado através de conexões via satélite e cabo. A educação Nacional deixa de existir".

---

<sup>1</sup> McWord: termo citado para definir a cultura americana, indiferente à democracia e cujo principal objetivo é uma sociedade universal de consumo. (Barber, 2003, p. 41)

Essa mercantilização da educação acaba por reforçar mais as desigualdades sociais, pois com a criação de um sistema educacional privado, acaba tornando o público mais alheio aos olhos das elites dominantes, ou seja, já que os filhos da elite terão o ensino garantido pelo setor privado, por que preocupar-se com o sistema público, aliás, este precisa ser exatamente desqualificado para continuar a exclusão social e cultural.

Outro ponto importante a ser destacado é a contradição do discurso do Fórum Mundial de Educação (FME) com a lógica instaurada pela globalização neoliberal. De acordo com a carta redigida no Fórum, a educação pública deve ser um “direito social inalienável, educação garantida e financiada pelo Estado, jamais reduzida à condição de mercadoria e de serviço, na perspectiva de uma sociedade solidária, democrática, igualitária e justa” (FME, *apud*, CHARLOT, 2005, p. 142).

Contudo, as políticas internacionais sobre educação, sobretudo as políticas educacionais instauradas pelo Banco Mundial tratam de pontos explicitamente contraditórios aos do fórum.

Na perspectiva dos fundos internacionais a educação deve ser pensada e organizada por um viés econômico, preparando o indivíduo para o mercado de trabalho e sendo assim, os currículos escolares devem ser pensados com a demanda do mercado. Charlot (2005, p. 142) afirma ainda que: “[...] Esse esforço para submete a educação aos padrões do mercado capitalista aparece em todos os níveis, inclusive no ensino superior e no nível de pesquisa cada vez mais dependente dos recursos e do grande capital”.

Nessa lógica de mercado, o papel do Estado acerca da educação perde sua dimensão universal e cidadã para ser posta apenas como ajuste social. Essa afirmação pode ser observada nesta citação:

Se viene produciendo em el mundo, comprendida como uno de los impactos negativos de las políticas neoliberales em educación, la reducción de la responsabilidad social del Estado para el respeto al derecho a la educación y a la prestación del servicio educativo [...] (CARDONA, 2006, p. 115).

Dessa forma, pode-se perceber que os valores de cidadania vão se perdendo, para dar lugar aos valores de consumidores. Pode ser observado claramente essa idéia em Gadotti (2006, p. 64) ao afirmar que no “globalismo”, o cidadão é reconhecido apenas como cliente, como consumidor, que tem “liberdade de escolha” entre diferentes produtos. O cidadão precisa apenas ser bem informado para “escolher”.

É a partir dessa perspectiva de educação escolar que será discutida a questão da educação popular, como pode ser observado neste trecho:

[...] os atuais programas para a Educação de Jovens e Adultos trabalhadores desenvolvidos pelo Ministério da Educação (MEC) representam rearranjos da mesma lógica que sempre presidiu as políticas para a Educação de Jovens e Adultos no Brasil, a qual consiste em atender às necessidades de sociabilidade do próprio capital. Desta forma, as políticas educativas com caráter compensatório e aligeirado reiteram, a partir de reordenamentos econômicos dos quais derivam o desemprego estrutural e novas formulações ideológicas centradas no empreendedorismo e na empregabilidade, a subalternidade das propostas de educação para a classe trabalhadora (RUMMERT; VENTURA 2007, p.30).

Elas demonstram em seu estudo que os atuais programas são mais um rearranjo das políticas que foram desenvolvidas ao longo da história. Abordam ainda que a concepção da Educação de Jovens e Adultos trazida por esse modelo, está restrita às necessidades do capital “que nos coloca, predominantemente, como consumidores e não como produtores de tecnologia” (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41). Esclarecem que as propostas relacionadas a ampliação da escolaridade está ligada a três fatores principais:

- 1) para exercer funções de controle social, mediante o alívio à pobreza, revestindo-se, assim, de um caráter contenedor de insatisfações, proporcionando aparentes soluções dentro da ordem capitalista;
- 2) como fator de difusão dos valores relativos à competitividade, à empregabilidade e ao empreendedorismo, aos quais está subjacente a crença na individualização da problemática do desemprego e a transferência estrita, para o indivíduo, das iniciativas e responsabilidades referentes à sua situação no quadro societário;
- 3) à qualificação da maior parte da força de trabalho para exercício do trabalho simples. (RUMMERT; VENTURA, 2007, p. 41)

Ao pensarmos por essa lógica, a Educação de Jovens e Adultos está emaranhada com a mesma coerência do mundo capitalista, onde é interessante que a educação fique num patamar rudimentar e os empregos se mantenham na informalidade e subemprego.

De acordo com o Brandão (1985), a educação popular deve investir na redescoberta dos valores populares que se encontram difusos e misturados com outros, impostos na cultura do povo e, de modo crítico, deve fazê-los "retornar sistematicamente para o domínio do povo em seu favor" (p.70).

Referenciando Paulo Freire (1987, p. 35) "Um educador humanista, revolucionário, não há de esperar esta possibilidade. Sua ação, identificando-se desde logo, com a dos educandos, deve orientar-se no sentido da humanização de ambos" e é nesse sentido que deve ser pensada a Educação Popular, ou seja, da humanização e da emancipação.

O que se pode concluir é que nesse mundo de intensas transformações e onde até mesmo a escola tem esvaziado seu papel de formadora, a educação popular e as culturas populares passam a ficar num lugar de memória, ou seja, no plano das mentalidades. A educação popular deveria representar a vontade de criar espaços autônomos, dentro de uma crescente relação de iguais.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A Educação de Jovens e Adultos, historicamente surge do compromisso da alfabetização e Educação Popular, como podemos ler em Freitas (2007). Nasce da possibilidade dos sujeitos, na vontade de transformação de sua realidade. Sendo assim, pensar na EJA como forma de Educação Popular faz-se necessário ao refletir a condição de seus sujeitos:

A educação popular, a EJA e os princípios e as concepções que as inspiraram na década de sessenta continuam tão atuais em tempos de exclusão, miséria, desemprego, luta pela terra, pelo teto, pelo trabalho, pela vida. Tão atuais que não perderam sua radicalidade, porque a realidade vivida pelos jovens e adultos populares continua radicalmente excludente. (ARROYO, 2005, p. 223)

Dessa forma é que deve ser pensada a educação: como direito humano. Defendemos esse direito como possível pela transformação da sua realidade de exclusão social.

Ao analisar os artigos da revista "Educar em Revista" pudemos perceber que a EJA, enquanto modalidade de ensino, precisa avançar em relação as suas práticas e planejar situações de aprendizagem que promovam a inclusão social e uma educação emancipatória aos seus alunos.

Percebemos que ainda é escassa a produção acerca da Educação de Jovens e Adultos, que é há muito, tem sido uma modalidade de ensino marcada pelo atendimento a grupo de excluídos, que geralmente viveram situações caracterizadas pelo fracasso escolar e desesperança. Diante da investigação aqui realizada e das experiências anteriores da pesquisadora junto ao

contexto da EJA é possível perceber a emergência na implementação de projetos adequados e mais arrojados, apoiando as estratégias de ensino e apresentando os conteúdos escolares de modo a estimular a aprendizagem e promover o desenvolvimento de adultos, ansiosos por assumirem a condição cidadã a qual tem direito.

Mesmo com tantas mudanças sociais e tecnológicas, a escola mantém o seu papel fundamental diante da tarefa de contribuir para a formação e o desenvolvimento humano. Nesse sentido, refletir sobre essa temática, nos fez perceber que a Educação Popular deve servir de âncora ao produzir processos reflexivos e democráticos na escola, possibilitando ao aluno a transformação social.

Considerando o processo de redemocratização da escola pública, a luta pela igualdade da educação, reaviva-se a nossa responsabilidade enquanto educadores para trabalhar por uma educação de qualidade para todos, mais inclusiva e participativa, que favoreça aos seus alunos oportunidades de mudança de condição social e inserção no mercado de trabalho com novas competências. Que esta condição esteja clara no sentido de proporcionar aos alunos uma visão de mundo plena e transformadora da realidade.

É pelos ideais da educação emancipatória que convidamos os leitores refletirem sobre diferentes alternativas de inclusão social que transcendem as práticas escolares e, aos profissionais de educação a assumirem o compromisso moral e ético com a EJA enquanto modalidade de ensino, priorizando a pessoa que traz à tona suas expectativas como adulto, suas esperanças como sujeito com possibilidade de mudar sua vida, assumindo a condição de cidadão consciente e crítico diante de sua realidade. Assim, sendo é possível que tais alunos obtenham uma boa formação e que venham a transformar o contexto de vida no qual se inserem.

## REFERÊNCIAS

- ANDRADE, Sandra dos Santos; MEYER, Dagmar Estermann. Juventudes, moratória social e gênero: flutuações identitárias e(m) histórias narradas. *Educar em revista*, 2014, n. spe -1, p.85-99.
- ARANTES, Antonio Augusto. **O que é Cultura Popular?** São Paulo: Brasiliense, 1990.
- ARROYO, M. G. A Educação de Jovens e Adultos em tempos de exclusão. In: CUNHA, C.; IRELAND, T. D. (coord.) **Construção coletiva: contribuições à educação de jovens e adultos**. Brasília: UNESCO, MEC, RAAAB, 2005. 362p (Coleção educação para todos; v. 3).
- BARBER, Benjamin R. Cultura McWord. In: MORAES, Denis de. (org.) **Por uma outra comunicação: Mídia, mundialização cultural e poder**. Rio de Janeiro: Record, 2003.
- BAUMAN, Zygmunt. **Vida Líquida**. Rio de Janeiro: Zahar Editores, 2007.
- BOSI, Alfredo. Cultura Brasileira. In: SAVIANI, Dermeval [et al.] **Filosofia da Educação Brasileira**. 5. ed. São Paulo: 1Civilização Brasileira, 1994
- BRANCO, Veronica. A sala de aula na educação de jovens e adultos. *Educar em revista*, 2007, n.29, p.157-170.
- BRANDÃO, Carlos Rodrigues. **Educação Popular**. 3ª ed. São Paulo: Brasiliense, 1986.
- BRANDÃO, Carlo Rodrigues. **A educação como cultura**. São Paulo: Brasiliense, 1985.
- CARDONA, Ramón Moncada. La Educación en el contexto de la gobelización neoliberal. In: **Educação & Linguagem**. Globalização e Educação. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, nº. 13, 114-120, 2006.
- CHARLOT, Bernard. **Relação com o saber, formação de professores e globalização**. Porto Alegre: Artmed, 2005.
- FUNDAÇÃO ITAÚ SOCIAL. **Tendências para a educação integral**. São Paulo: CENPEC, 2011.
- FREITAS, Maria de Fátima Quintal de. Educação de jovens e adultos, educação popular e processos de

conscientização: intersecções na vida cotidiana. *Educar em revista*, 2007, n.29, p.47-62.

FREIRE, Paulo. **Pedagogia da autonomia**: saberes necessários à prática educativa. 25 ed. São Paulo: Paz e Terra, 1996. – (Coleção Leitura)

\_\_\_\_\_, **Pedagogia do oprimido**. 17 ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1987.

GADOTTI, Moacir. Educação e globalização neoliberal: um olhar a partir da América Latina. In: **Educação & Linguagem**. Globalização e Educação. São Bernardo do Campo, SP: Umesp, nº. 13, 62-78, 2006.

GOMES, Nilma Lino. **Indagações sobre currículo**: Diversidade e Currículo. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica, 2008.

HARACEMIV, Sônia Maria Chaves. Vínculos estabelecidos pelo professor com o Programa Municipal da EJA e a relação-reflexa na formação profissional e pessoal. *Educar em revista*, 2007, n. 29, p.121-140.

LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Reciprocidade e acolhimento na educação de jovens e adultos: ações intencionais na relação com o saber. *Educar em revista*, 2007, n. 29, p.101-119.

MARX, K. e ENGELS, F. **Manifesto do Partido Comunista**. 6ª ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 1996.

SANTOS, M. **Por uma Geografia Nova**. 3ª ed. São Paulo: HUCITEC, 1986.

MORROW, Raymond. Estado, Globalização e Políticas Educacionais. In: BURBULE, N. e TORRES, C. A. (org.). **Globalização e Educação**. Porto Alegre: Artmed, 2004.

OLIVEIRA, Inês Barbosa de. Reflexões acerca da organização curricular e das práticas pedagógicas na EJA. *Educar em revista*, 2007, n. 29, p.83-100.

PAIVA, J.; MACHADO, M. M.; IRELAND, T. D. (orgs). **Educação de Jovens e Adultos**: uma memória contemporânea, 1996-2004. Brasília: Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, MEC/ Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura, 2007. (Coleção Educação para Todos; v. 1).

PAVANELLO, Regina Maria, LOPES, Silvia Ednaira; ARAUJO, Nelma Sgarbosa Roman de Leitura e interpretação de enunciados de problemas escolares de matemática por alunos do ensino fundamental regular e educação de jovens e adultos (EJA). *Educar em revista*, 2011, n.se1, p.125-140.

RUMMERT, Sonia Maria; VENTURA, Jaqueline Pereira Políticas públicas para educação de jovens e adultos no Brasil: a permanente (re)construção da subalternidade - considerações sobre os Programas Brasil Alfabetizado e Fazendo Escola. *Educar em revista*, 2007, n.29, p.29-45.

SOARES, Leôncio; VENÂNCIO, Ana Rosa Tensões, contradições e avanços: a educação de jovens e adultos em uma escola municipal de Belo Horizonte. *Educar em revista*, 2007, n.29, p.141-156.

## Educação em saúde e a melhoria da qualidade de vida do trabalhador *Health education and worker quality of life*

**Maria Angela Boccara de Paula<sup>1</sup>, Glaucio Jorge de Souza<sup>2</sup>, Maria Beatriz Franze Conte<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Professora do Departamento de Enfermagem e Nutrição e do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, SP, BR (boccaradepaula@gmail.com)

<sup>2</sup>Mestrandos do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR (glaucojsouza@ig.com.br; maria.bfranze@sp.senac.br)

Recebido em 24 de junho de 2015; Aceito em 29 de junho de 2015.

### Resumo

Qualidade de vida conceito multifacetado e intrinsecamente relacionado com o mundo que nos cerca, tem sido abordado sob diferentes “olhares”, sendo assim tema interdisciplinar. Este artigo busca discutir aspectos da educação em saúde junto ao trabalhador que podem favorecer a melhoria da qualidade de vida considerando o HOMEM e O TRABALHO e as possibilidades e oportunidades que as ações educativas oferecem para contribuir no processo de viver melhor e com mais qualidade. Não se pretende esgotar o tema, que é amplo e complexo, mas refletir sobre essas oportunidades que podem ser realizadas de forma simples e sem altos custos e que podem produzir resultados importantes quando a educação em saúde é realizada de forma processual e contínua.

Palavras-chave: Educação em Saúde; Qualidade de Vida; Saúde do Trabalhador.

### Abstract

Quality of life is a multifaceted concept intrinsically related to the world around us, has been approached under different “looks”, being interdisciplinary. This article discusses worker health education aspects that can facilitate the improvement of quality of life considering: the man and the work and the possibilities and opportunities that education offer to contribute to the living better process and with quality. This is not to exhaust the subject, which is broad and complex, but reflect on those opportunities that can be performed simply and without high costs, but with important results when health education is performed continuous and procedurally.

Keywords: Health Education; Quality of life; Occupational Health.

## INTRODUÇÃO

Qualidade de vida é um tema amplo, complexo, multifacetado e intrinsecamente relacionado com as formas como o homem se relaciona com o mundo que o cerca e do qual é elemento integrante e determinante.

Enquanto conceito, qualidade de vida é no âmbito da literatura científica o mais interdisciplinar, além de ter-se tornado um tema popular na sociedade (CESARETTI, 2008). Tem sido objeto de estudo de diversas áreas do saber, em especial, nas pesquisas do campo da saúde, vez que a melhoria da qualidade de vida é o resultado almejado pelas políticas públicas de saúde (FARQUHAR, 1995, CAMPOS, BARROS, CASTRO, 2004)).

De acordo com o Grupo de Estudos de Qualidade de Vida da Organização Mundial de Saúde (WHOQoL Group, 1998) qualidade de vida foi definida como: “ a percepção do indivíduo de sua posição na vida, no contexto da cultura e sistemas de valores nos quais ele vive e em relação aos seus objetivos, expectativas, padrões e preocupações” (p.3)

O desenvolvimento técnico-científico crescente contribuiu para despertar a preocupação das pessoas com esta temática, passando a fazer parte de estudos clínicos no campo das ciências da vida, especialmente em função da necessidade de valorização de outros parâmetros além do controle de sintomas, diminuição da mortalidade e expectativa de vida, uma vez que a avaliação da qualidade de vida das pessoas poderá nortear as decisões tomadas por profissionais em diferentes situações clínicas, como também orientar as políticas públicas de saúde.

A avaliação da qualidade de vida das pessoas deve considerar dois aspectos essenciais: a subjetividade e a multidimensionalidade. No que se refere à subjetividade, trata-se de considerar a percepção da pessoa sobre o seu estado de saúde e sobre os aspectos não-médicos do seu contexto de vida, ou seja, como o indivíduo avalia a sua situação pessoal em relação à qualidade de vida (WHOQoL Group, 1998)<sup>3</sup>. E a multidimensionalidade refere-se ao reconhecimento de que qualidade de vida possui diferentes dimensões (SEIDL; ZANNON, 2004).

Qualidade de vida enquanto conceito genérico apresenta uma concepção mais ampla, geralmente sob influência de estudos sociológicos, já o termo qualidade de vida relacionada à saúde é encontrado com frequência na literatura e tem sido usado com objetivos semelhantes à conceituação mais geral, porém, parece considerar aspectos mais diretamente associados às enfermidades ou às intervenções em saúde (SEIDL; ZANNON, 2004).

A avaliação da qualidade relacionada à saúde que, de acordo com a Organização Mundial de Saúde (1998), está ligada ao impacto do estado de saúde sobre a capacidade do indivíduo viver plenamente, sendo centrada na avaliação subjetiva da pessoa, é também definida como uma medida de desfecho clínico que prioriza a avaliação subjetiva dos indivíduos referentes aos efeitos da doença ou tratamento sobre a sua vida, assim como o grau de satisfação e bem estar (DUARTE; CICONELLI, 2006). Esta avaliação quando somada as avaliações clínicas, laboratoriais e outras, proporcionam parâmetros seguros para o planejamento de ações preventivas e assistenciais capazes de causar impacto positivo na vida das pessoas (CESARETTI, 2008).

## O HOMEM, O TRABALHO E A QUALIDADE DE VIDA

Viver mais e melhor é um anseio da sociedade moderna, o homem por sua vez encontra no trabalho e na sua atividade profissional, uma forma de se relacionar com o mundo e construí-lo, assim como a si próprio, sendo o trabalho a mola propulsora do homem na sociedade (GUARESCHI; JOVCHELAVITCH,1995). Surge a partir do desenvolvimento da consciência e da intencionalidade dos atos humanos a fim de garantir a sobrevivência individual e coletiva (ARRUDA, 2001).

No trabalho o homem além da remuneração adquire novas possibilidades, como os relacionamentos interpessoais, satisfação e identidade (ALMEIDA, CHAMON, 2008). Porém, este mesmo trabalho, que torna cada homem único na dinâmica social, também é fator que pode interferir diretamente em diferentes dimensões da sua qualidade de vida.

O ritmo frenético em que novos conhecimentos e tecnologias são produzidos exige do homem o aprimoramento e/ou o desenvolvimento de habilidades e competências tanto de ordem física como intelectual, terminando por caracterizar um acúmulo de novas tarefas a serem realizadas no cotidiano do trabalho, que por vezes sobrecarregam seu corpo físico e mental.

A sobrecarga de trabalho e atribuições que se incorporam às práticas profissionais da maioria das profissões e atividades, nos tempos atuais favorece o aparecimento de desequilíbrios físicos e mentais, que terminam por comprometer a qualidade de vida das pessoas.

Dentre os determinantes da saúde do trabalhador estão os condicionantes sociais, econômicos, tecnológicos e organizacionais responsáveis pelas condições de vida e os fatores de risco ocupacionais: físicos, químicos, biológicos, mecânicos e aqueles decorrentes da organização laboral, presentes nos processos de trabalho (Brasil, 2001) e que influenciam a sua qualidade de vida.

Estas influências e comprometimentos se dão em diferentes facetas do viver, seja aquele (s) do domínio físico: dor e desconforto, energia e fadiga, sono e repouso, mobilidade, atividades da vida cotidiana, dependência de medicamentos e/ou tratamentos, capacidade de trabalho. Relacionadas ao domínio psicológico: sentimentos positivos e negativos, pensar, aprender, memória, concentração, auto-estima, imagem corporal e aparência, espiritualidade, religião e as crenças pessoais, referentes às relações sociais: relações pessoais, suporte social, atividade sexual e ainda relacionadas ao meio ambiente: segurança física e proteção, ambiente no lar, recursos financeiros, cuidados de saúde e sociais sob o aspecto da disponibilidade e qualidade, oportunidades de adquirir novas informações e habilidades, participação em oportunidades de lazer e recreação, ambiente físico (poluição, barulho, trânsito, clima) e transporte.

De acordo com as diferentes áreas de trabalho e atividade profissional desempenhada podem ocorrer interferências em diferentes domínios e facetas da qualidade de vida. Conhecer a si próprio e as inter-relações existentes entre a prática profissional e a qualidade de vida é um aspecto importante que pode contribuir positivamente para minimizar danos e a vulnerabilidade na qual se está exposto na vivência das atividades profissionais.

Na medida em que a organização do trabalho amplia sua importância na relação trabalho/saúde, requer novas estratégias para a modificação dessas condições, assim, as ações de saúde junto ao trabalhador como recomenda o Ministério da Saúde (2001) precisam ter como foco principal as mudanças nos processos de trabalho que contemplem as relações saúde-trabalho em toda a sua complexidade, por meio de uma atuação multiprofissional, interdisciplinar e intersetorial, sendo a educação em saúde é uma estratégia que visa o alcance desse objetivo.

## **EDUCAÇÃO EM SAÚDE, TRABALHO E QUALIDADE DE VIDA**

Saúde é descrita na *Carta de Ottawa* como o maior recurso *para o desenvolvimento social, econômico e pessoal* e também como um conceito positivo que valoriza as potencialidades das pessoas, sendo considerada essencial para a melhoria da qualidade de vida (WESTPHAL, 2006). A saúde é entendida não como um objetivo em si, mas como um recurso fundamental para a vida cotidiana (BUSS, 2000).

A manutenção da saúde é fator essencial para que o homem consiga desempenhar seu trabalho com vigor físico e mental, sendo necessário para tal, cuidados e atenções específicos, com o corpo e a mente.

Conhecer aspectos dos mecanismos anatômicos e fisiológicos do corpo e aprender ou melhorar hábitos saudáveis, tais como a importância da alimentação balanceada como fator determinante da estrutura corporal, o exercício físico como prevenção de distúrbios osteo- musculares, cardio-circulatórios, os males do tabagismo e do alcoolismo, a necessidade de manter posturas ergonomicamente corretas no desempenho do trabalho, formas de prevenção de doenças transmissíveis, acidentes de trabalho, a importância do lazer e dos relacionamentos interpessoais para a saúde mental são alguns dos aspectos que podem ser explorados nos diversos ambientes de trabalho, por meio de ações educativas.

As ações educativas em saúde devem estar inseridas no planejamento das ações de promoção, prevenção e recuperação da saúde e no contexto laboral. Visam minimizar riscos à saúde dos trabalhadores e contribuir para a manutenção ou melhoria de sua qualidade de vida (WESTPHAL, 2006).

Programas educativos específicos planejados de acordo com as características do local e grupo de trabalhadores são estratégias técnico-operacionais que favorecem o entendimento das interdependências existentes dentro de contextos específicos evidenciando a complexidade de determinações que se estabelecem no ambiente de trabalho.

O entendimento da multifatorialidade presente na dinâmica do mundo do trabalho e suas implicações para a qualidade de vida do homem é essencial para o desenvolvimento de programas educativos em saúde nas empresas e instituições e na comunidade de modo geral.

A compreensão do processo saúde-doença e de seus determinantes fundamenta a necessidade de articulação de saberes técnicos e populares e, a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados, para o enfrentamento e resolução de problemas, visando a melhoria da qualidade de vida (BUSS,2000).

O alcance deste objetivo no contexto da saúde coletiva deve superar a prática de atenção à saúde individual por meio de estratégias que visem à interação de saberes para a produção de conhecimentos e de intervenções profissionais que efetivamente contribuam para favorecer a melhoria da qualidade de vida das pessoas.

As ações de saúde do trabalhador na condição de prática social apresentam dimensões sociais, políticas e técnicas indissociáveis, uma vez que seu campo de atuação tem interfaces com o sistema produtivo e a geração da riqueza nacional, a formação e preparo da força de trabalho, as questões ambientais e a seguridade social, portanto, as ações de saúde do trabalhador, inclusive as ações educativas, devem estar integradas com as de saúde ambiental, visto que os riscos gerados nos processos produtivos podem afetar, também, o meio ambiente e a população em geral (Brasil, 2001).

O mundo do trabalho caracteriza um campo fértil para o desenvolvimento de ações que promovam a saúde, pois é nele que o homem permanece grande parte de sua vida e por meio do qual exerce sua ação na comunidade em que vive.

Explorar o mundo do trabalho como um campo de promoção de saúde por meio de ações educativas planejadas e direcionadas para a melhoria da qualidade de vida é uma possibilidade que deve ser considerada quando se deseja a integração de saberes e práticas, reforçando a responsabilidade e os direitos dos indivíduos e da comunidade pela sua própria saúde.

O desenvolvimento das ações educativas em saúde no mundo do trabalho pode contribuir para a mediação entre os diferentes interesses existentes, em relação à saúde.

## **EDUCAÇÃO EM SAÚDE NO MUNDO DO TRABALHO**

A educação em saúde como estratégia de promoção de saúde favorece oportunidades de reflexão e meios (capacitação) que permitem às pessoas realizarem seu potencial de saúde. Os indivíduos e as comunidades devem ter oportunidade de conhecer e controlar os fatores determinantes da sua saúde. Ambientes favoráveis, acesso à informação, habilidades para viver melhor, bem como oportunidades para fazer escolhas mais saudáveis, estão entre os principais elementos capacitantes (BUSS,2000).

Nos modelos de atenção à saúde que reforçam a educação em saúde, o objetivo que sustenta sua prática é fundamentado na ampliação da autonomia e da capacidade de intervenção das pessoas sobre suas próprias vidas. Desta forma é importante que os programas educativos em saúde no mundo do trabalho tenham como premissa básica capacitar os envolvidos para analisar criticamente a sua realidade com o intuito de decidir conjuntamente as ações a serem realizadas para a resolução de problemas ou modificação de situações, organização e realização da ação, mas especialmente a avaliação, essencial para subsidiar novas ações (São Paulo, 1997).

As ações educativas em saúde, realizadas na comunidade, nas instituições de saúde, educação ou no mundo do trabalho não devem transforma-se em simples informação, divulgação ou transmissão de conhecimentos sobre práticas para ter saúde ou evitar uma doença, mas precisam estar inseridas num planejamento educativo, processual e dinâmico para favorecer a mudança de comportamento e a melhoria da qualidade de vida.

O planejamento envolve decisão e ação, por meio da escolha organizada dos meios e maneiras de se alcançar objetivos pré-determinados. O planejamento das ações educativas em saúde no mundo do trabalho deve contemplar pelo menos três momentos que devem estar em permanente interação: a preparação, o acompanhamento e a avaliação crítica dos resultados (Brasil, 1994).

A preparação é a etapa inicial, na qual se deve concentrar esforços para buscar a maior aproximação possível da realidade, com o intuito de compreender e sistematizar problemas e necessidades de saúde de uma determinada população ou grupo, considerando as características do trabalho, fatores econômicos, políticos e organizacionais. A investigação da realidade deve envolver os sujeitos dessa realidade, pois deve ser uma atividade coletiva, realizada não apenas pelos técnicos sobre o grupo, mas contar com a participação dos trabalhadores na identificação das necessidades e problemas. Esta etapa pode ser denominada de diagnóstico.

O diagnóstico é realizado em fases, sendo a fase inicial de coleta de dados, a partir da qual é possível no grupo analisar e interpretar dados e assim, definir prioridades que fundamentarão as ações a serem executadas.

A elaboração do plano de ação educativo no mundo do trabalho toma como base os dados coletados e priorizados na fase diagnóstica, deve ter uma justificativa de sua necessidade de implementação, reportando as conclusões e aspectos identificados no diagnóstico situacional, reforçando que sua proposta é desenvolver no grupo de trabalhadores, a consciência das causas e conseqüências dos problemas e necessidades de saúde levantadas e, ao mesmo tempo, propiciar condições que favoreçam o processo de mudança (São Paulo, 1997)

Para que estas possam efetivamente acontecer é importante que o um conjunto de ações previamente planejadas sejam determinadas com todos os membros envolvidos na ação. Esse planejamento deve ter como um dos objetivos superar a distância entre a rigidez da normatização das instituições de trabalho para que as ações educativas se tornem atividades prazerosas e não meras formalidades do mundo do trabalho.

Desta forma ressalta-se que o planejamento direciona a ação e a elaboração de um plano ou projeto educativo é preciso para a formalização das idéias.

O plano ou projeto educativo na empresa deve deixar claro qual é a intenção a justificativa do por que da necessidade de ações educativas estruturadas, reportando aspectos identificados na fase diagnóstica. O objetivo geral do projeto deve expressar a decisão, ação pretendida com a intervenção educativa envolvendo profissionais de saúde e trabalhadores, os passos para se alcançar o objetivo são denominados de objetivos específicos.

É necessária que o conteúdo programático das ações e estratégias educativas seja explicitado de acordo com os objetivos específicos, bem como o público a que se destina, a forma como será direcionado para cada ação planejada e em quanto tempo será executado.

Além desses aspectos é fundamental a previsão de recursos no projeto educativo, recursos humanos- profissionais envolvidos, recursos didáticos – apostilas, normas técnicas, manuais, equipamentos e recursos audiovisuais – DVD, CDs e fitas de vídeo, projetores, instrumentos didáticos artesanais, recursos financeiros e espaço físico onde serão desenvolvidas as ações.

A última fase a ser contemplada no projeto de ação educativa é a avaliação, que precisa descrever claramente os critérios estabelecidos e as técnicas e instrumentos que serão utilizados na avaliação dos objetivos específicos, sendo importante selecionar, entre as ações executadas, as que servirão para verificação dos resultados gerais ou das alternativas apontadas pelos trabalhadores para a resolução do problema ou necessidade levantada.

## **QUALIDADE DE VIDA COMO FOCO PRINCIPAL DAS AÇÕES EDUCATIVAS EM SAÚDE NO MUNDO DO TRABALHO**

A educação em saúde como estratégia de promoção da saúde, representa uma promissora maneira para enfrentar os múltiplos problemas de saúde que afetam as populações humanas e seus entornos (BUSS, 2000), inclusive no mundo do trabalho. Envolve a articulação de saberes técnicos e populares, e a mobilização de recursos institucionais e comunitários, públicos e privados, para seu enfrentamento e resolução (BUSS,2000).

No mundo do trabalho para atingir o seu objetivo de promover saúde e prevenir doença e contribuir para melhoria da qualidade de vida das pessoas precisa dialogar com noções como motivação, satisfação, saúde-segurança no trabalho, inclusive com as novas formas de organização do trabalho e novas tecnologias. Busca superar a etapa da mera prevenção dos acidentes e doenças tidos como diretamente relacionados ao trabalho, para avançar na discussão dos agravos relacionados ao trabalho (LACAZ,2000) e que são fatores que interferem na qualidade de vida dos trabalhadores.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

A educação em saúde no mundo do trabalho pode ser uma estratégia eficaz para minimizar situações de riscos especialmente aquelas relacionadas a atividade laboral do profissional, contribuindo para melhorar a qualidade de vida do trabalhador.

Cabe ressaltar que educação em saúde não se caracteriza por ações pontuais ou estanques em determinados momentos ou situações, mas por um processo dinâmico e contínuo que deve ser realizado com periodicidade, por profissionais capacitados para executá-la com habilidade e segurança.

Os trabalhadores envolvidos nas ações devem ser estimulados a participarem, sem ser uma obrigação pré- determinada pela instituição ou empresa. As características do trabalho e dos trabalhadores precisam ser consideradas, bem como as características institucionais, a sua localidade e, portanto a identidade cultural do grupo para que a os objetivos da ação educativa possam ser alcançados.

## REFERÊNCIAS

- CESARETTI, I.U.R. **Qualidade de vida de pessoas colostomizadas, com e sem o uso de métodos de controle intestinal**. São Paulo, 2008. 141p. Tese (Doutorado) – Escola Paulista de Medicina.
- FARQUHAR, M. Definitions of quality of life: a taxonomy. **J Adv Nurs**. 1995; n 22, p.502-08.
- CAMPOS, G.W.; BARROS, R.B.; CASTRO, A.M. Avaliação de política Nacional de promoção de saúde. **Ciência & Saúde Coletiva**. 2004. vol.9, n.3, p745-749. Disponível em: <http://www.scielo.br/pdf/csc/v9n3/a20v09n3.pdf>.
- ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DE SAÚDE. Divisão de Saúde Mental. Grupo WHOQoL. Grupo de estudos em qualidade de vida. **Versão em português dos instrumentos de avaliação de qualidade de vida (WHOQoL): 1998**. Coordenação de Marcelo Pio de Almeida Flek. (Texto na Internet). Porto Alegre: Universidade Federal do Rio Grande do Sul; 1998. Disponível em <HTTP://www.ufrgs.br/psiq/whoqol1.html>.
- DUARTE, P.S.; CICONELLI, R.M. Instrumentos para a avaliação da qualidade de vida: genéricos e específicos. In: DINIZ, D.P.; SCHOR, N. (Org) **Guias de Medicina ambulatorial e hospitalar Unifesp. Escola Paulista de Medicina: Qualidade de Vida**. São Paulo, Manole, p.11-18, 2006.
- SEIDL, E.M.F.; ZANNON, C.M.L.C. Qualidade de vida e saúde: aspectos conceituais e metodológicos. **Cad. Saúde Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, n. 2, Apr. 2004. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php>.
- GUARESCHI, P.; JOVCHELAVITCH, S (Orgs). **Textos em Representações Sociais**. 2ª ed. Petrópolis, RJ, Vozes, 1995.
- ARRUDA, M. **Educação para que trabalho? Trabalho para ser humano? Reflexões sobre Educação e trabalho, seu Significado e seu futuro**. Tese (Doutorado) – Universidade Federal Fluminense, Niterói, RJ, 2001.
- ALMEIDA, P.E.; CHAMON, E.M.Q.O. O trabalho, seus sentidos e a comunicação : aspectos e relações. In: CHAMON, E.M.Q.O. **Gestão Integrada de Organizações**. Rio de Janeiro, Brasport, 2008, p.149-87.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Organização Pan-Americana da Saúde no Brasil. **Doenças relacionadas ao trabalho: manual de procedimentos para os serviços de saúde**. Brasília: Ministério da Saúde do Brasil, 2001. Disponível em: <http://dtr2001.saude.gov.br/editora/produtos/livros/pdf>.
- WESTPHAL, M.A. Promoção da Saúde e prevenção de Doenças. In: CAMPOS, G.W.; MINAYO, M.C.S.; KERMAN, M.; DRUMOND JUNIOR, M.; CARVALHO, Y.M. (Orgs). **Tratado de Saúde Coletiva**. São Paulo, Hucitec; Rio de Janeiro, Ed. Fiocruz, 2006, p.633-67.
- BUSS, P.M. Promoção de saúde e qualidade de vida. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v.5, n.1, 2000. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php>.
- SÃO PAULO. Secretaria de Estado da Saúde. **Educação em saúde: Planejando as ações educativas. Teoria e Prática**-Manual para a operacionalização das ações educativas no SUS- São Paulo: FESIMA, 1997.
- BRASIL. Ministério da Saúde. Coordenação de Informação, Educação e Comunicação. **Informações epidemiológicas como instrumento de planejamento e gerência dos serviços de saúde**. In: Incentivo à participação popular e controle social no SUS: textos técnicos para conselheiros de saúde. Brasília: IEC, 1994.
- LACAZ, FAC. Qualidade de vida no trabalho e saúde/doença. **Ciênc. saúde coletiva**, Rio de Janeiro, vol.5, no.1, 2000. Disponível em: <http://www.scielosp.org/scielo.php>.

Tópicos sobre as faculdades de agendamento e influência dos  
veículos de comunicação no meio social  
*Topics on the faculties of scheduling and influence of the media in community*

**Tiago Eloy Zaidan<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Instituto Federal de Educação, Ciência e Tecnologia da Paraíba (IFPB), Av. Primeiro de Maio, 720, CEP 58015-435, Jaguaripe, João Pessoa - PB, BR. (eloyzaidan@gmail.com)

Recebido em 14 de janeiro de 2015; Aceito em 17 de junho de 2015.

**Resumo**

Este trabalho tem como objetivo engendrar uma reflexão, via discussão teórica e revisão bibliográfica, sobre as faculdades de agendamento e influência dos meios de comunicação privados no meio social no contexto do modo de produção capitalista. A discussão proposta se dá a partir da seguinte sistematização: *Política* – onde é encetada discussão sobre a influência dos meios de comunicação no campo político, contemplando a premissa de que, enquanto emissora de bens simbólicos, a mídia possui a faculdade de reproduzir os elementos-chaves para a manutenção do *status quo*; *Informação* – dedicada precipuamente a estrutura da informação veiculada nos meios de comunicação e estratégias discursivas insertas; *Consumo* – o qual reflete sobre a função econômica dos meios, contributos da atividade do consumo; *Cultura e entretenimento* – que se desenvolve a partir da perspectiva da teoria crítica e do conceito de indústria cultural; e *Comportamento* – o qual parte de uma perspectiva da mídia enquanto produtora e emissora de sentido nas sociedades modernas, o que inclui o papel dos meios como reforçadores de normas sociais. Dentre os conceitos utilizados neste trabalho, perpassando seu referencial teórico, estão o de agendamento, hegemonia e de cultura da mídia, contribuições oriundas, respectivamente, da abordagem do agenda-setting, do arcabouço teórico do sociólogo Antônio Gramsci e, por fim, do comunicólogo Douglas Kellner, a partir de leitura dos contributos oferecidos pelo *cultural studies*.

Palavras-chave: Meios de comunicação de massa; Processos sociais da comunicação; Teoria do Agendamento; Comunicação e educação.

**Abstract**

This paper aims to reflect about agenda and influence capabilities of the private media in capitalist society, from a literature review. The work is systematized as follows: discussion of the influence of the media in the political field, contemplating the premise that the media has the ability to reproduce elements for the maintenance of the status quo; reflection dedicated to information structure in the media and its discourse strategies; discussion of the economic role of the media, encouraging consumption; analysis from the critical theory and of the concept of cultural industry; and reflection about the media as producer and transmitter of meaning in modern societies and disseminator of social norms. Theoretical framework used in this paper: agenda (agenda-setting theory), hegemony (Antonio Gramsci) and media culture (Douglas Kellner and cultural studies theory).

Keywords: Mass media; Social processes of communication; Agenda-setting; Communication and education.

## INTRODUÇÃO

Os meios de comunicação de massa estão continuamente exercendo influência sobre os indivíduos. E tal influência ocorre modelando – ou ao menos auxiliando – a formação de opiniões e decisões, que se sentirão em diversas esferas e atividades – das urnas eleitorais aos diálogos familiares – e cotizando com a pauta dos assuntos que debateremos durante o dia, em nossas conversas (HULTENG, 1990, p.16).

Sobre as mensagens proferidas pela mídia, partilhando do poder de agendamento das discussões entre os indivíduos na esfera pública, Thompson (1998, p.100) afirma, introduzindo o conceito de “elaboração discursiva”, serem elas “(...) elaboradas, comentadas, clarificadas, criticadas e elogiadas pelos receptores que tomam as mensagens recebidas como matéria para alimentar a discussão ou o debate entre eles e com outros”.

Thompson (1998, p.100) vai além, ao acrescentar que a audiência de uma mensagem da mídia e o processo de elaboração discursiva obtido a partir dessa mensagem pode ser acrescida por indivíduos que, embora não tenham interagido com o conteúdo original, da mídia, tomam parte no assunto através da assimilação do tema possibilitado pelo contato face-a-face com algum receptor efetivo da mensagem. Tal assertiva é ilustrada pelos casos em que um indivíduo toma conhecimento de uma discussão, originada em um programa de televisão, graças à mediação de um amigo, que assistiu ao programa e o inteirou sobre a matéria, incluindo-o no processo de elaboração discursiva.

Por interação “face-a-face” entenda-se o intercâmbio ocorrido “(...) num contexto de co-presença”, estando os participantes presentes e partilhando de “(...) um mesmo sistema referencial de espaço e de tempo” (THOMPSON, 1998, p.78).

Guareschi (2000, p.39), por seu turno, desenvolve uma contundente afirmação sobre a influência dos média, ao alegar ser “Impossível entender qualquer fenômeno fora do grande capítulo da comunicação”. Dados apontados pelo mesmo autor dão conta de que os adultos do ocidente passam de 25 a 30 horas por semana com vistas para a televisão, o que ainda não inclui o tempo despendido no consumo de bens simbólicos emitidos pelas emissoras de rádio e pelos impressos: jornais, livros e revistas (GUARESCHI, 2000, p.39). O consumo dos produtos midiáticos é um dos principais absolvedores do tempo livre da população.

Venício Lima, entretanto, admite ser um erro comum “(...) acreditar na eterna onipotência da mídia” (2009, p.34). José Marques de Melo também sugere prudência:

A mídia exerce influência, mas não determina rupturas históricas. Estas ocorrem como produto das contradições socioeconômicas e que assumem dimensões políticas incontroláveis em conjunturas especiais. Nesses momentos, o papel da mídia é decisivo, como ficou evidente nos episódios que marcaram a derrocada do “socialismo real” na Europa do Leste. (...). Mas é preciso relativizar o papel dos meios de comunicação, como mediadores sociais e como catalisadores de situações políticas preexistentes. Nunca como agentes revolucionários, capazes de produzir transformações independentemente das forças vivas em confronto numa sociedade (MELO, 1991, p.121).

Destarte, como observa Guareschi (2000, p.43), é praticamente impossível conceber o mundo a partir da contemporaneidade sem a mídia e, principalmente, sem o papel desempenhado por ela. A bem da verdade, a mídia caminhou *pari passu* com o desenvolvimento das sociedades capitalistas modernas.

O presente *paper* tem por objetivo estudar os meios de comunicação social privados no modo de produção capitalista, sob os prismas de: suas faculdades de agendamento (a partir das hipóteses elencadas pelo arcabouço teórico do *agenda-setting*); de sua influência no meio social; e dos interesses políticos e econômicos envolvidos na sua exploração comercial e ideológica. Destarte, espera-se contribuir com as reflexões a respeito dos meios de comunicação, principalmente no Brasil, onde a mídia é, para Jânio de Freitas (1994, p.9), um dos maiores problemas do país, com a peculiaridade de ter omitida a sua discussão. O irônico silêncio que se faz ao redor do modelo de comunicação e suas práticas imbricadas revela o quão influente é a indústria de produção de bens simbólicos.

A reflexão sobre o protagonismo midiático contribui com o aprendizado e com a percepção dos indivíduos do “modo como a cultura da mídia transmite representações opressivas de classe (...) capazes de influenciar pensamentos e comportamentos”, tornando-os capacitados para “manter uma distância crítica em relação às obras da cultura da mídia e, assim, adquirir poder sobre a cultura em que vivem”, o que ajudará “a induzir os indivíduos a participarem de movimentos políticos radicais que lutem pela transformação social” (KELLNER, 2001, p.83).

Em Kellner (2001, p.52), a expressão “cultura da mídia” designa a natureza, a forma, o modo de produção e a distribuição dos produtos da indústria cultural. Também para o autor, a cultura da mídia é “o lugar onde se travam batalhas pelo controle da sociedade (...) não só nos meios noticiosos e informativos, mas também no domínio do entretenimento” (KELLNER, 2001, p.54).

Para o desenvolvimento deste trabalho, a metodologia adotada parte da pesquisa exploratória, mormente por meio de revisão de literatura, com vistas a possibilitar uma discussão teórica a respeito do tema em foco.

## POLÍTICA

Com a conversão dos meios de comunicação em propriedades privadas, o emissor das mensagens, o jornalista, perde a autonomia na transmissão da mensagem ao receptor e distancia-se de seu produto final (CAPARELLI, 1986, p.45). Como elemento agravante da alienação do jornalista perante a sua mensagem, o seu trabalho, de apurar e transmitir informações, é fragmentado, cabendo-lhe, ao fim, apenas um elemento parcial do processo total. Dentro dessa espécie de linha de montagem, uma mensagem original passa por sucessivas etapas de “tratamento” nas mãos do redator, do editor e, até mesmo, do possuidor do periódico, “numa microvisão da realidade, tudo conforme pautas pré-estabelecidas, linhas editoriais, interesses de classe nitidamente configurados” (MIRANDA, 1998, p.47). Diante de tais circunstâncias, onde o profissional intelectual da imprensa apenas “alugaria” a sua força de trabalho, Caparelli (1986, p.45), parafraseando Lukács, utiliza o termo “prostituição mental” para ilustrar tal modelo.

Também é passível da autoridade censora dos proprietários dos meios de comunicação o artigo de opinião que, embora, a princípio, seja exceção à fragmentação do processo produtivo sofrido pelas reportagens, também é sujeito a influências e enquadramentos, “nos mesmos processos de padronização, de seleção comercial ou política de temáticas, de homogeneização ideológica que atinge a elaboração da informação-notícia e dos processos da comunicação social como um todo” (MIRANDA, 1998, p.45-46).

Todavia, embora esteja funcionando dentro da lógica organizacional da produção inserta no modelo capitalista, os meios de comunicação produzem um bem diferenciado dos demais. Trata-se de emissores de bens simbólicos que, por meio das insígnias, arquétipos de conduta e estereótipos, possuem a faculdade de reproduzir os elementos chaves para a manutenção da produção (CAPARELLI, 1986, p.58-59).

No clássico *Ideologia alemã*, Marx e Engels (2004, p.78) defendem que ao longo da história, as ideias da classe dominante foram, necessariamente, as ideias hegemônicas da época. Isso porque, ao passo em que a classe no poder detinha os meios de produção materiais, possuíam também, nas palavras dos autores, os meios de produção espirituais. Esta última seria a responsável pela transmissão das ideias da classe hegemônica para aqueles que não possuíam tal meio de produção espiritual. Podemos interpretar os meios de produção espirituais como as indústrias de bens simbólicos, onde está inserido os meios de comunicação social.

Os meios de comunicação privados também são difusores de ideologias de seus proprietários, que muitas vezes se confundem com a difusão ideológica de uma classe hegemônica. Isso porque, na maioria das vezes, o proprietário do meio de comunicação é parte da classe hegemônica, até por ser o dono do meio de produção. Assim, muitos dos interesses, valores e condutas são semelhantes e, por vezes, compartilham com a reprodução do *status quo* que os favorecem (CAPARELLI, 1986, p.64).

Não raro, meios de comunicação são possuídos por conglomerados industriais que, segundo Hulteng (1990, p.184), “(...) vão de negócios bancários a produtos químicos”. Os proprietários dos veículos de comunicação podem ser donos de outros negócios ou possuírem investimentos em um determinado setor econômico, como o rural.

O proprietário pode difundir a sua ideologia no veículo de comunicação que detém por meio de pressões sobre a redação. Até mesmo amigos e sócios do proprietário podem beneficiar-se do poder de pressão, constringendo jornalistas diante de seus compromissos com a ética da profissão (HULTENG, 1990, p.185). Alguns profissionais, como forma de protesto, demitem-se do posto. Todavia, mesmo essa forma de resistência não se mostra suficiente.

Os meios de comunicação são parte imanente da difusão de ideologias de uma classe hegemônica na sociedade, legitimando e mistificando os instrumentos de manutenção do *status quo* (GUARESCHI, 1987, p.20). Caparelli (1986, p.43) endossa a afirmação ao constatar que a imprensa, no modo de produção capitalista, age no sentido de seu reforço e expansão, contribuindo decisivamente para a naturalização da dominação da classe hegemônica. Ainda para Caparelli, a ação dos meios de comunicação é sumamente ideológica, uma vez que por meio dela são expostos os interesses da classe hegemônica como sendo os interesses da sociedade em geral. Este, como se vê, trata-se do princípio básico do sentido crítico de ideologia.

Somado a reprodução do *stablishment* e, em alguns casos, corroborando-o, outra faculdade dos meios de comunicação é o seu poder de legitimar causas, pessoas, organizações e movimentos sociais, dotando-os de prestígio e elevando os seus conceitos perante a sociedade (CAPARELLI, 1986, p.31). O contrário também existe, podendo a mídia contribuir no desgaste dos mesmos.

Gerações de norte-americanos puderam presenciar *cases* com a capacidade de ilustrar o poder da mídia, durante a guerra do Vietnã e diante do episódio conhecido por *Watergate* (HULTENG, 1990, p.31). A veloz e praticamente simultânea derrocada da experiência “socialista real”, no leste europeu, em 1989, também pode ser elencada aqui como exemplo da influência midiática, embora, neste caso, sabe-se, outros fatores convergiram para o evento. Todavia, nos moldes como ocorreu o conjunto de lances em meados de 1989, é inegável a contribuição dos meios de comunicação social, envolvidos ativamente nas transformações na medida em que propiciaram notícias instantâneas dos eventos que borbulhavam em nações limítrofes e um fluxo arrebatador de imagens do mundo capitalista ocidental (THOMPSON, 1998, p.105).

Somados a estas ocorrências, outros episódios por todo o mundo acabaram coadunando para a formação de uma conhecida e desagradável expressão: “a imprensa (ou os meios de comunicação) é (são) o quarto poder”. A respeito de tal expressão, Jânio de Freitas (1994, p.10) acrescenta que, na realidade, no caso brasileiro, diante de tamanha capacidade dos média de determinação de decisões nos três poderes institucionais (legislativo, executivo e judiciário), a expressão mais cabível seria: “os meios de comunicação são o primeiro poder”.

Ante as evidências, não resta dúvida a Thompson (1998, p.104) de que as imagens e informações mediadas contribuíram decisivamente, em certos acontecimentos, para a confecção de ações coletivas, ações estas que, sem a mídia, não teriam se manifestado da mesma forma. Contudo, no tocante à mudança e formação da opinião pública, o maior impacto que os meios de comunicação têm obtido é através de impressões construídas ao longo de um extenso período (HULTENG, 1990, p.16).

Do ponto de vista político, o campo jornalístico atua, a partir da posse de um poder de influência ameaçadoramente amplificado, de modo a contribuir para o enfraquecimento da independência do campo político e, conseqüentemente, amainar intensamente a delegação de faculdade dos políticos e representantes institucionais. Isto porque, seguindo a pertinente linha de raciocínio de Bourdieu (1997, p.115-116), a imprensa, quando não se vale de seus poderes críticos diretos, parte do instrumento da pesquisa de opinião, obtendo as tendências e reivindicações diretas do público; estas permeadas por altivas doses de passionalidades impensadas e pela influência exercida pela própria imprensa, preterindo e desprezando a mediação que deveria ser exercida por agentes e entidades socialmente delegados, como os sindicatos e partidos políticos.

Ela, a imprensa:

(...) despoja todos os mandatários e todos os porta-vozes de sua pretensão (...) ao monopólio da expressão legítima da 'opinião pública' e, ao mesmo tempo, de sua capacidade de trabalhar em uma elaboração crítica (e por vezes coletiva, como nas assembleias legislativas) das opiniões reais ou supostas de seus mandantes (BOURDIEU, 1997, p.115).

Tais despojos podem ser nocivos à coletividade na medida em que ocorrem sob a influência de um campo – o campo jornalístico – que é, por sua vez, influenciado forte e crescentemente pela lógica comercial – quando não por uma ideologia classista. Isto em detrimento do campo político, desgastado pelos recorrentes apelos demagógicos, potencializados com o oferecimento de dados das pesquisas de opinião (BOURDIEU, 1997, p.115-116).

Há, ainda, o agravante de que, no Brasil, muitos meios de comunicação regionais são utilizados com finalidades políticas, agindo não como instrumento democrático e sim como fator de desequilíbrio em processos eleitorais. Nessas circunstâncias, dissimulações – como o falseamento de fatos – e favorecimento que levem a votos, são utilizados. Como quesito complicador, a posse de meios de comunicação regionais por forças políticas da localidade é prática generalizada no país (CAVALCANTI FILHO, 1994, p.35 - 36).

Quanto à arena política, se antes os debates políticos ocorriam diante da reunião de cidadãos, em espaços públicos como praças e ruas, a partir, sobretudo, dos últimos anos do século XX, ouve uma nítida transladação da arena de discussão de ideias em direção às transmissões da mídia (GUARESCHI, 2000, p.45). São por meio dos veículos de comunicação que o jogo de propostas ocorre, quase que de modo integral, nos dias de hoje, a despeito das estratégias de comícios e contatos corpo-a-corpo, ainda usualmente utilizadas em campanhas políticas.

## INFORMAÇÃO

Nem todas as investidas de persuasão são bem-sucedidas. Em muitos casos consegue-se apenas a audiência do *target*, mas não o seu compartilhamento com relação ao conteúdo da mensagem bradada. Esta é uma característica natural em interlocuções democráticas. No entanto, a despeito da “sociedade aberta” de Popper e da liberdade de contestação, pressuposta em sociedades que se valem da retórica, o discurso da mídia costuma ser acachapante, não só em seu apelo (“eu mostro o mundo exatamente como ele é”), como também em suas refrações transmitidas (“o mundo é assim”). De forma geral, em uma sociedade midiaticizada – como a nossa –, os indivíduos “escolhem” por deixar o seu livre arbítrio – atributo que cerca a retórica – de lado, aceitando muito do que vêem ou ouvem como sendo estritamente verdadeiro.

O poder de persuasão de um cidadão comum não é o mesmo do telejornal do horário nobre. Se, na década de 1960, um cidadão reunisse um grupo de pessoas e bradasse em praça pública que dois homens pisaram na lua, seguramente não causaria a mesma sensação que a mídia quando, com imagens toscas e um discurso estridente e repetitivo, anunciou como históricos os passos de Aldrin e Armstrong na Lua. Sobre o assunto, Silverstone (2002, p.69) reflete: “Como sabíamos que o que estávamos vendo na TV estava realmente acontecendo e não sendo encenado num terreno baldio em algum ponto de Hollywood ou da Florida?”.

Mais adiante o professor inglês arremata, “Fomos levados a acreditar em algo de que não temos nenhuma prova independente” (SILVERSTONE, 2002, p.69). E assim ocorreu a persuasão da vitória norte-americana em uma subguerra, a espacial, em meio à Guerra Fria.

Não está em jogo aqui a veracidade, propriamente dita, do episódio “viagem à Lua”. A intenção é refletir, a despeito da pegada de Armstrong no satélite natural da Terra, como a mídia nos faz acreditar tão rápido em algo tão novo e peculiar.

Tal reflexão parece ser bem complexa, entretanto, o próprio Silverstone fornece boas pistas. Para persuadir alguém de algo novo, aproveitando a deixa dos antigos retóricos, deve-se utilizar como base elementos comuns à audiência, que a faça identificar-se tal qual como nas telenovelas, onde o telespectador se posiciona como um dos personagens. A forma mais eficiente de causar uma aquiescência em um público vasto e heterogêneo é valendo-se do senso-comum, dos lugares-comuns, dos clichês e dos estereótipos. Com base neles faz-se um indivíduo conservador acreditar em algo aparentemente novo, e, por isso, achar-se um progressista.

Dependemos dos profissionais de comunicação e dos veículos para que possamos obter informações que vão além do nosso limitado ciclo de convivência. É por meio dos dados emitidos pela mídia que construímos boa parte das percepções de cenas e acontecimentos do mundo (HULTENG, 1990, p.94). Portanto, muitas das informações e ideias que chegam até nós dependem do fluxo que a mídia de massa controla.

A mídia atua como mediadora entre a experiência coletiva e a individual para aqueles que a consomem. Na mediação, que se espera honesta, as interpretações da realidade e de valores produzidas pelas entidades da sociedade passam pelo crivo dos meios de comunicação que, antes de expô-las, efetuam uma seleção, organização e, até, uma transformação (BERGER e LUCKMANN, 2004, p.68), segundo os seus critérios, para só então deliberar sobre uma forma de divulgação.

Marshall McLuhan, célebre intelectual que dedicou boa parte de seus estudos as tendências da comunicação, apontava os meios de comunicação como extensão do homem; como um instrumento que possibilitava o alargamento das funções naturalmente possuídas pelo ser humano. Como exemplo, pode-se citar a visão humana. Com os meios de comunicação o atributo da visão humana ganharia uma extensão incalculável, uma vez que agora, graças às imagens oriundas dos veículos de comunicação, podemos ver cenas e presenciar momentos ocorridos em todo o globo terrestre, ou, mais modestamente, onde houver um instrumento de comunicação para registrar e emitir o fato. Contudo, mesmo aprazendo-se da “ampliação” da visão humana, as imagens fornecidas pela mídia não são tão confiáveis quanto aquelas registradas pelos olhos humanos, pois nem sempre elas nos informam seguramente (HULTENG, 1990, p.238).

A tese que aponta os meios de comunicação como extensão do homem trás consigo, implicitamente, a confiabilidade das imagens jornalísticas. A este respeito Hulteng (1990, p.238) discorre com propriedade: “(...) essa confiança implícita não é sempre honrada. A ética central do jornalismo é algumas vezes distorcida, manipulada e mesmo mutilada”.

## **PADRÕES DE CONSUMO**

Na medida em que consumindo nós nos afastamos – ao menos em tese – da homogeneização, acabamos nos identificando com subgrupos que, por escolha ou influência, consomem o mesmo estilo, demonstrando, em ao menos um dos aspectos que levam ao consumo (ansiedade, desejo, etc.) uma semelhança compartilhada.

As decisões de consumo em uma sociedade não são formadas autonomamente. A mídia contribui sobremaneira com a atividade do consumo na proporção que, por meio de sua programação convencional ou patrocinada, ou ainda de seus comerciais publicitários, ensina-nos o que consumir. Os meios de comunicação formais, e até mesmo os informais, são parceiros importantes do mercado no tocante a apresentação de novos bens de consumo aos indivíduos incorporados ao sistema de consumo. Além de incumbir-se da apresentação, à mídia cabe o papel de ampliar o consumo dos produtos já existentes.

Um exemplo notório pode ser observado entre o público infantil. Bastam algumas semanas de exibição de um novo personagem de animação em uma rede de televisão bem-sucedida em termos de audiência para que produtos licenciados da criatura protagonista sejam requisitados por inúmeros consumidores mirins.

A exposição seguida da comercialização vem sendo bastante adotada por influentes emissoras que transmitem via cabo, como a norte-americana *Cartoon Network*. Esta, por sinal, vem obtendo êxito no que se propõe a ensinar: a consumir e o que consumir. E a *Cartoon* não é o único exemplo; da mesma forma que as crianças não são as únicas a “aprenderem” com a mídia. As novelas, permeadas por *merchandising*, são apenas um dos exemplos mais corriqueiros de apelo ao consumo direcionado aos adultos.

Os conteúdos exibidos pelos meios de comunicação de massa na América Latina são importantes difusores de estereótipos, muitos deles pró-norte-americanos (GUARESCHI, 1987, p.60). Pesa o fato de que boa parte das programações desses veículos, sobretudo os filmes, são oriundos do exterior. Para Guareschi (1987, p.70) tais importações trazem consigo não apenas o entretenimento colonizador, mas, principalmente, a indução ao consumo de produtos supérfluos, como modelos de automóveis, bebidas sofisticadas e artigos decorativos, em detrimento de necessidades basilares como a educação e a saúde.

Na medida em que preenche lacunas materiais e emocionais dos indivíduos, trabalhando com o fetiche, a fantasia e, eventualmente, com a necessidade prática dos consumidores, o consumo incitado cumpre o seu dever econômico de sustentar o modo de produção capitalista e a sua “crise quase perene de superprodução” (SILVERSTONE, 2002, p.151). O elixir para o mercado é o ciclo contínuo de produção e consumo frenético, a despeito do esgotamento dos recursos naturais do planeta.

A desesperada necessidade de um consumo permanente nos faz constatar mais um paradoxo. Embora o consumo seja efetivado e, até certo ponto, incentivado, como forma de satisfazer ausências físico-emocionais, por outro lado – por meio de propagandas e outras formas de manipulação de mensagens e imagens – o mesmo consumo é sustentado, ininterruptamente, com base em satisfações nunca perfeitamente atendidas.

Tudo é consumível e consumido. Automóveis, feriados religiosos e modas de estação. Consumimos a mídia, com todo o seu aparato de novelas, filmes, telejornais, desenhos animados, etc., na medida em que, conforme frisa Silverstone (2002, p.150), somos consumidos por ela.

## CULTURA E ENTRETENIMENTO

Mesmo finda a fase infanto-juvenil, a brincadeira não se esvai. Ao contrário. O ato de brincar continua presente na realidade adulta e com funções ainda complexas. Brincando, seja no carnaval de rua ou jogando futebol, auto-exploramos-nos e, da mesma forma, o fazemos com a sociedade onde estamos inseridos.

Tratam-se de momentos de escapamento; de uma espécie inofensiva, quando dentro dos limites de tolerância da sociedade e do Estado, de desabafo sobre a vida desencantada e cotidiana, repleta de regulamentos e punições. Por meio de tais momentos lúdicos é permitido transcender o dia-a-dia, zombando e/ou parodiando o que fazemos em momentos “normais” que, provavelmente, voltaremos a protagonizar no dia seguinte: a nossa função social, em uma sociedade marcada pela sofisticação normativa.

Entretanto, não é somente em avenidas, estádios e clubes que encontramos a prática da brincadeira. Na sociedade midiática em que vivemos podemos assistir ao carnaval ou ao jogo de futebol na poltrona da sala de estar. O arsenal eletrônico é vasto: jogos de computador, internet, televisão e muitos outros meios. Aliás, grande parte dos índices de audiência dos meios de comunicação de massa é oriunda das brincadeiras “virtuais”, que nos “divertem” ao passo em que nos garantem uma familiar segurança, advindo de seus clichês e riscos limitados.

Quando assistimos a uma novela e nos identificamos com um personagem, em tese, mantemo-nos imunes a perder algo na vida real (além de tempo), mesmo se o “mocinho” arruinar-se na trama. Há ainda a agravante de que o protagonista raramente termina o folhetim como o perdedor. E, com a vitória do personagem, sublimamos qualquer realidade desagradável.

Contudo, à margem dos argumentos dos positivistas e neopositivistas da comunicação, a brincadeira fornecida pela indústria cultural, com suas estandarizadas e repetitivas fórmulas, abstrai na medida em que exerce um controle psicológico; faz esquecer o que não deve ser esquecido e, finalmente, possibilita uma fuga que arrefece qualquer esperança de luta pela transformação da realidade que cerca o indivíduo.

A cultura de massa age selecionando e incorporando elementos tradicionais das culturas locais, moldando-os a sua estrutura massificadora. Por meio de tal operação, a indústria cultural, através dos meios de comunicação, desempenha uma seleção daquilo que constituirá a memória de uma sociedade e aquilo que será relegado ao esquecimento (SAID, 1999, p.65).

Said (1999, p.65) arremata ao afirmar que “(...) São os veículos de comunicação – sejam eles de massa ou não – que constroem grande parte das representações sociais que constituem a memória de uma sociedade e, desta forma, reposicionam as relações de poder no imaginário popular”.

Tamanha é a evidência da influencia que exerce o jornalismo, e, por meio dele, a lógica de mercado, no campo da produção cultural, que Bourdieu (1997, p.101-102) afirma, de modo lacônico, não haver nenhuma novidade radical em tal assertiva.

## COMPORTAMENTO

Os meios de comunicação de massa integram um novo conjunto de instituições produtoras e emissoras de sentido nas sociedades modernas. Neste bojo, a televisão, como exemplo de mídia, acaba por substituir antigos produtores de sentidos, como os parentes dos indivíduos, padres e demais líderes religiosos e, até mesmo, os terapeutas. A um clique do controle remoto descortinam-se sugestões e soluções para os mais variados problemas dos humanos modernos, incluindo aqueles tradicionais, que atravessam gerações e mantêm-se sujeitos a crises, como os campos da sexualidade e da atividade profissional de uma pessoa (BERGER e LUCKMANN, 2004, p.67).

Um caso evidente de como os veículos de comunicação possuem a faculdade de influenciar padrões de comportamento das sociedades onde atuam têm como protagonistas as grandes indústrias alimentícias destinadas ao nutrimento de bebês. As bem-elaboradas campanhas promocionais contribuíram, em grande parte, para uma mudança de hábito nociva, ao induzir as mães a adotarem o alimento industrializado em substituição ao leite materno (GUARESCHI, 1987, p.70).

As crianças, certamente, compõem um dos grupos mais influenciados pelos meios de comunicação de massa. Com a popularização do aparelho de televisão e de suas transmissões, gradativamente aumentaram também o número de telespectadores infantis, que, por meio da programação televisiva, passaram a entrar em contato com o mundo adulto em uma velocidade bastante superior ao observado antes do advento da popularização desse veículo. Como efeito do contato das crianças com os valores do universo adulto, nota-se um encurtamento da infância das crianças, que se tornam adultas cada vez mais cedo (CAPARELLI, 1986, p.93).

Por sua vez, entre os adultos, os programas de cunho policial, que adotam conteúdo e discurso superficial e popularesco, além de infringirem vários artigos inerentes aos direitos humanos, cumprem um papel social de controle, por meio do fortalecimento de normas sociais estabelecidas. E não é apenas esta modalidade de programa que coaduna com tal função. A partir do momento em que se noticia um desvio de conduta condenável pela sociedade, acompanhado por uma mostra de punição, como consequência da ação, acaba-se – não necessariamente propositadamente – contribuindo para a intimidação de ações que transgridam as normas sociais exigidas pelos membros da sociedade (CAPARELLI, 1986, p.95), ajudando a moldar comportamentos.

Outra ruptura produzida pelo desenvolvimento e expansão da recepção dos meios de comunicação diz respeito ao advento da confiança dispensada aos conteúdos simbólicos emitidos pela mídia, em detrimento da confiança antes destinada aos conteúdos emitidos por interações face-a-face e por elementos ocupantes de postos de autoridade nas diferentes localidades.

Estas últimas vêm sendo gradualmente substituídas, com suas credibilidades, conforme se amplia o acesso aos frutos da primeira (THOMPSON, 1998, p.159-160).

A confiança nos produtos da mídia, inclusive, cria a turva ideia de que o jornalismo reflete os acontecimentos tal qual um espelho perfeito reflete uma imagem de algo diante de si. Trata-se da expressão “espelho do mundo”, bastante difundida entre os consumidores médios de jornais. Tal visão encobre o fato de que, na realidade, o reflexo do mundo projetado pelos jornais são reflexos de fragmentos desse espelho (SEABRA, 2002, p.110), fragmentos estes dispostos, em muitos casos, conforme a conveniência do proprietário ou do grupo que administra o veículo.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Partindo do objetivo proposto para este *paper* e com base na revisão de literatura engendrada, conclui-se que meios de comunicação de massa exercem influência sobre os indivíduos, auxiliando a formação de opiniões e decisões destes e pautando os assuntos que as pessoas debaterão durante o dia. A sociedade depende da mídia para obter informações que vão além do limitado ciclo de convivência de cada um de seus membros. Além da faculdade de legitimação, a mídia atua como mediadora entre as experiências coletivas e as individuais, contribui com a atividade do consumo, integra um novo conjunto de instituições produtoras e emissoras de sentido nas sociedades modernas e ocupa, sobretudo a partir do último quartel do século XX, o posto de arena dos debates políticos. Fornece ainda um entretenimento que abstrai ao passo que possibilita uma fuga que arrefece qualquer luta por uma transformação da realidade. O poder dos detentores dos veículos emissores de bens simbólicos é maior na medida em que as posses de tais instituições são limitadas a poucos membros da sociedade, sendo as suas diretrizes éticas, algumas vezes, subordinadas a conveniências político-econômicas.

Admite-se que são várias as formas de poder em uma sociedade. Além dos tradicionais poderes econômicos e políticos, Guareschi (2000, p.64) aponta o poder simbólico, onde constaria a mídia. Este modo de poder, sobretudo com o grande desenvolvimento alcançado pelos meios de comunicação, cresceu sobremaneira em importância, motivo pelo qual figura como objeto deste *paper*. Os meios de comunicação, nos dias de hoje, realizam a legitimação de discursos e práticas políticas, dentre outros, por meio de um sem-número de formas de manifestações (ALVES, 1999, p.106-107). É por meio de sua intervenção, são publicizados campos sociais distintos, outrora fadados a atomização invisível diante de toda a sociedade.

A força exercida pela mídia, aliás, desconhece as fronteiras, tornando as demarcações limítrofes formais das nações em entidades obsoletas (CAVALCANTI FILHO, 1994), aproximando o mundo e tornando viável a globalização.

## REFERÊNCIAS

ALVES, Eliezer. Mídia e poderes: a política de concessões de rádio e TV – uma abordagem sobre os MCM e o campo dos média: o caso do Piauí. In: ROCHA, Felon. **Comunicação e sociedade: a influência da comunicação na imagem, na política e na identidade cultural do Piauí**. Teresina: Edufpi, 1999.

BERGER, Peter & LUCKMANN, Thomas. **Modernidade, pluralismo e crise de sentido: a orientação do homem moderno**. Tradução: Edgar Orth. Petrópolis: Vozes, 2004.

BOURDIEU, Pierre. **Sobre a televisão: seguido de a influência do jornalismo e os jogos olímpicos**. Tradução: Maria Lúcia Machado. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Ed., 1997.

CAPARELLI, Sérgio. **Comunicação de massa sem massa**. São Paulo: Summus, 1986 (Novas buscas em comunicação; v.10).

CAVALCANTI FILHO, José Paulo. E Lord Jones morreu – discurso por controles democráticos ao poder dos meios de comunicação. In: \_\_\_\_\_. **Informação e poder**. Rio de Janeiro: Record; Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1994.

FREITAS, Jânio de. Prefácio. In: CAVALCANTI FILHO, José Paulo. **Informação e poder**. Rio de Janeiro: Record; Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1994.

GUARESCHI, Pedrinho. **Comunicação e poder: a presença e o papel dos meios de comunicação de massa estrangeiros na América Latina**. Petrópolis: Vozes, 1987.

\_\_\_\_\_ (org.). **Os construtores da informação: meios de comunicação, ideologia e ética**. Petrópolis: Vozes, 2000.

HULTENG, John. **Os desafios da comunicação: problemas éticos**. Tradução: Susana Maria Fontes... [et al.]. Florianópolis: Ed. da UFSC, 1990.

KELLNER, Douglas. **A cultura da mídia – estudos culturais: identidade e política entre o moderno e o pós-moderno**. Tradução: Ivone Castilho Benedetti. Bauru: EDUSC, 2001 (Verbum).

LIMA, Venício. Revisitando sete teses sobre mídia e política no Brasil. **Comunicação & Sociedade**, vol. 30, nº 51. 2009. Disponível em: <https://www.metodista.br/revistas/revistas-ims/index.php/CSO/article/view/853/1106>. Acesso em: 27 de outubro de 2009.

MARX e ENGELS. **Ideologia alemã: Feuerbach – a oposição entre as concepções materialista e idealista**. Tradução: Frank Müller. São Paulo: Martin Claret, 2004.

MELO, José Marques de. **Comunicação e modernidade**. São Paulo: Loyola, 1991.

MIRANDA, Anivaldo de. **Alienação: a nova cara da informação**. Maceió: EDUFAL, 1998.

NOVAES, Washington. Informação e cidadania. In: CAVALCANTI FILHO, José Paulo. **Informação e poder**. Rio de Janeiro: Record; Recife: Fundação de Cultura Cidade do Recife, 1994.

SAID, Gustavo Fortes. Os mediadores culturais e a globalização: proposta para análise de discurso do jornalismo piauiense. In: ROCHA, Fenelon. **Comunicação e sociedade: a influência da comunicação na imagem, na política e na identidade cultural do Piauí**. Teresina: Edufpi, 1999.

SEABRA, Roberto. Produção da notícia: a redação e o jornalista. In: DUARTE, Jorge. **Assessoria de imprensa e relacionamento com a mídia: teoria e técnica**. São Paulo: Atlas, 2002.

SILVERSTONE, Roger. **Por que estudar a mídia?** Tradução: Milton Camargo Mota. São Paulo: Loyola, 2002.

THOMPSON, John. **A mídia e a modernidade: uma teoria social da mídia**. Tradução: Wagner de Oliveira Brandão. Petrópolis: Vozes, 1998.

## Diferentes experiências em contextos de trabalho: interações socioculturais *Different experiences in work contexts: sociocultural interactions*

**Paulo Sérgio Araújo Tavares<sup>1</sup>, Maria Aparecida Campos Diniz de Castro<sup>2</sup>, Camila Nogueira de Sá Boaventura<sup>3</sup>, Filipe Guimarães dos Santos<sup>4</sup>**

<sup>1</sup>Professor do Curso Êxito - Universidade Municipal de São Caetano do Sul e mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté (psatavares@hotmail.com)

<sup>2</sup>Professora do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR (nenacdiniz@gmail.com)

<sup>3</sup>Centro Universitário de Itajubá/MG (capsico1@hotmail.com)

<sup>4</sup>Mestrando do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR (filipe.guima@hotmail.com)

Recebido em 09 de abril de 2015; Aceito em 26 de junho de 2015.

### Resumo

Este artigo, através de pesquisa bibliográfica do tipo narrativa e valendo-se de busca em bancos de dados sobre a temática, objetivou fazer uma reflexão sobre a aprendizagem, o clima emocional e os processos interativos em diferentes ambientes de trabalho, com destaque para o relacionamento e a docência no ensino superior, o relacionamento de uma equipe de vendas e o relacionamento na Administração Pública. Considera que um dos desafios da atualidade diz respeito à questão das formas através das quais as relações humanas se estabelecem, concluindo que mesmo apresentando diferentes capacidades biológicas e psíquicas nas diversas etapas da vida, desde o momento do nascimento até os últimos minutos de vida o ser humano é capaz de aprender. Sejam nas universidades ou quaisquer instituições de ensino, sejam nas empresas privadas que visam o lucro ou nos mais diversos órgãos da Administração Pública, solidifica-se a importância do clima emocional nos ambientes de trabalho para a promoção de uma excelente qualidade de vida e, conseqüentemente, para o contínuo processo de aprendizagem

Palavras-chave: Desenvolvimento Humano; Aprendizagem. Clima Emocional; Processos Interativos; Ambientes de Trabalho.

### Abstract

This article, through literature narrative type research and making use of search in databases on the theme aimed to reflect on learning, emotional climate and interactive processes in different working environments, with emphasis on the relationship and teaching in higher education, the relationship of a team of sales and relationships in Public Administration. Considers that one of the challenges today concerns the question of the ways in which human relations are established, concluding that even with different biological and psychic abilities in the different stages of life from the moment of birth until the last minutes of life being human is capable of learning. Are in universities or any educational institutions, whether private enterprises aimed at profit or in various organs of government, the importance of the emotional climate in the workplace solidifies to promote an excellent quality of life and consequently to the continuous process of learning.

Keywords: Human Development; Learning; Emotional climate; Interactive processes; Workplaces.

## INTRODUÇÃO

Um dos desafios do século XXI diz respeito à questão das formas através das quais as relações humanas se estabelecem. Pluralidades individuais, multietnicidades e a possibilidades da convivência democrática, abarcando a unidade na diversidade, se tornam bojos de reflexões para direcionamento de ações que contemplem o respeito a todos.

Dentro desta perspectiva, Acioly-Régner; Ferreira (2010, p. 22) afirmam que “hoje, as relações de sociabilidade são de desconfiança, violência e agressão e os cidadãos emergem como “inimigos potenciais” que disputam conosco um lugar no mercado de trabalho e na divisão de bens e serviços”.

Portanto, ao lado dos desafios sociais e laborais que a contemporaneidade apresenta, as interações humanas constituem o cerne de questões que trazem implicações ao dia- a -dia do trabalhador.

Aparece em cena o denominado clima emocional, que se estabelece em um ambiente de trabalho a partir das interações nele evidenciadas. A afetividade surge como ponto focal, podendo ser a promotora tanto do aumento da produtividade quanto do adoecimento mental e físico de profissionais em instituições, o que gera atestados, licenças médicas e absenteísmos.

O objetivo deste é refletir sobre alguns aspectos das inter-relações humanas em contextos de trabalho, incluindo o clima emocional e os processos interativos em situações diversificadas. Toma-se como exemplo para as finalidades citadas uma empresa de vendas, a docência de nível superior e a administração pública.

O destaque oferecido se ampara em correlacionar a teoria pesquisada principalmente na abordagem sócio-histórica, às formas com que nos ambientes citados tais desafios se apresentam e quais os caminhos possíveis para superá-los.

## APRENDIZAGEM E CLIMA EMOCIONAL

Os ambientes de trabalho podem ter um papel importante na regulação das emoções dos empregados e empregadores, dos níveis de atividade realizadas e no tipo de comunicação e contato entre os pares. A qualidade das relações que o empregador, empregado e demais colegas de trabalho estabelecem é um importante componente do progresso de aprendizagem (CADIMA; CANCELA; LEAL, 2011).

Os estudos demonstram que relações positivas e próximas entre as pessoas que habitam o ambiente de trabalho tendem a promover o desenvolvimento da aprendizagem social, mais especificamente, atitudes mais favoráveis relativamente ao trabalho, capacidade de iniciativa e de cooperação e competências de liderança mais elevadas. Por outro lado, relações conflituosas ou dependentes estão associadas a atitudes mais negativas relativamente ao trabalho, um menor envolvimento nas atividades e fracos resultados (CADIMA; CANCELA; LEAL, 2011).

A qualidade geral do ambiente relacional, para além das relações individuais que o empregador estabelece com cada empregado, parece ser uma variável importante para a compreensão dos processos que influenciam o progresso dos empregados nos ambientes de trabalho. As relações empregado-empregador e as percepções dos empregadores relativamente ao comportamento de cada empregado parecem ser construídas e enquadradas no contexto sócio-emocional mais amplo do ambiente de trabalho (CADIMA; CANCELA; LEAL, 2011).

O clima emocional global, caracterizado por proximidade e pouco conflito, gera comportamentos pró-sociais e um menor número de comportamentos destrutivos, ou seja, um clima emocional positivo, em que as relações tendem a ser próximas e o empregador está atento às necessidades dos empregados, contribui tanto para a competência emocional dos empregados como para o seu progresso de desenvolvimento e transformação (BENTES; IAHN; MAGALHÃES, 2008).

Ademais, o empregado precisa de um modelo como ponto de partida, ou seja, imitar, ouvir, ver, discutir para aprender. A aprendizagem começa no interpessoal, nas relações estabelecidas, e termina no intrapessoal, nas subjetivações e nas sínteses que o empregado consegue fazer. Esse movimento de aprendizagem deve ocorrer em um clima emocional favorável em relação ao aprendiz com seu ensinante, com o conhecimento e com seus colegas de trabalho, conectando todo esse movimento em contexto social (BENTES; IAHN; MAGALHÃES, 2008).

Portanto, consolida-se a ideia da importância de se ter especial atenção aos processos interativos que ocorrem diariamente nos ambientes de trabalho e, por outro, ter presente que são vários os processos interativos que devem ser considerados, devendo-se valorizar cada vez mais as interações entre empregado e empregador, e entre empregado e demais colegas de trabalho sobre os resultados de aprendizagem. Ademais, o clima emocional do ambiente de trabalho, a promoção de interações positivas próximas e apoiantes, a sensibilidade e a responsabilidade do empregador às necessidades do empregado apontam para uma trajetória profissional mais positiva, segura e consistente, com empregados mais autoconfiantes e que se sentem capazes de correr riscos, tendo maior disponibilidade para se envolver em aprendizagens que implicam maior esforço e dedicação.

## **APRENDIZAGEM E PROCESSOS INTERATIVOS**

O ambiente de trabalho em seus diferentes contextos conduz, em essência, à aprendizagem. E aprendizagem e processos interativos são os temas mais abrangentes e que nos demandam uma reflexão sobre os aportes teóricos que podem sedimentar o nosso caminho de pesquisa.

Segundo Oliveira (2004), o fundamento teórico da abordagem está na teoria histórico-cultural de Vygotsky, que funda-se numa análise da aprendizagem sem a redução a uma ação unilateral, na qual o indivíduo é passivo e o fenômeno pode ser isolado do seu contexto. Ao contrário, trata a aprendizagem como a ação das pessoas interagindo com as outras e com o seu meio no processo de produção, conservação e mudança das suas vidas.

O fenômeno das interações humanas realizadas nos diversos contextos de ambientes de trabalho constitui-se num sistema complexo, que estabelece relações com o seu contexto histórico-cultural, sendo um processo dinâmico em que vários elementos – empregado, empregador, instrumentos e signos de mediação, meio ambiente – estão interagindo, de forma que os resultados não são necessariamente previsíveis.

Dessa forma, a aprendizagem e seus efeitos nas práticas dos trabalhadores não podem ser reduzidos a um produto ou resultado de ações ocorridas apenas no ambiente de trabalho, uma vez que devemos estar abertos a compreender os aspectos de ordem emergente que qualquer processo de aprendizagem contém.

A teoria histórico-cultural entende o desenvolvimento humano através da coexistência das funções psicológicas elementares (origem biológica) e superiores (origem social). Assim, as funções psicológicas superiores não eliminam as elementares, apenas se sobressaem (OLIVEIRA, 2004).

Funda-se, esta teoria, em três pontos básicos: as funções psicológicas, que são produtos da atividade cerebral, de sua plasticidade e da sua forma de funcionamento moldada ao longo de todo o desenvolvimento humano; o funcionamento psicológico baseado nas relações sociais dentro de um processo sócio-histórico; e a relação do homem mediada por instrumentos e signos (BOTELHO; VICARI, 2009).

Dessa maneira, o ser humano é analisado de forma sistêmica, observando-se aspectos não apenas biológicos e psicológicos, mas também sociológicos e culturais, já que as mudanças na vida social produzem mudanças na vida mental, ou seja, durante todo o desenvolvimento humano o mecanismo de desenvolvimento individual tem seu pilar na sociedade e na cultura.

Outro ponto relevante para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores é a aprendizagem, que é um processo que antecede o desenvolvimento, ampliando-o e possibilitando a sua ocorrência.

No tocante ao desenvolvimento cognitivo, considera-se a aquisição da linguagem o momento mais importante, constituindo a mesma o sistema de mediação simbólica que funciona como instrumento de comunicação, planejamento e auto-regulação.

A mediação para esta teoria tem especial relevância, já que é por ela que o indivíduo se relaciona com o ambiente, sendo a linguagem o principal mediador na formação e desenvolvimento das funções psicológicas superiores.

[...] Vygotsky diferencia as funções mentais elementares (geneticamente herdadas) das funções mentais superiores, desenvolvidas através da interação social. Para Vygotsky, a aprendizagem é resultado da interação social. Essa premissa é o ponto central de sua proposta, que defende que as funções e habilidades psicológicas ocorrem prioritariamente em nível social para depois ocorrerem em nível individual. As funções psicológicas também denominadas de Processos Psicológicos Superiores – PPS são processos complexos, típicos dos seres humanos e que envolvem o controle consciente do comportamento, a ação intencional do indivíduo. Para que esses PPS se constituam, são essenciais os elementos de mediação simbólica (instrumentos e signos) e o meio social. Os

pensamentos “superiores” são assim chamados por estarem relacionados a pensamentos abstratos, isto é, não estão restritos às ações reflexas, às reações automatizadas ou às associações. Como exemplos de pensamentos superiores podem ser citados a ação conscientemente controlada, a atenção voluntária, a memorização ativa e o comportamento intencional. A aprendizagem como um processo mental superior é resultado da dinâmica – gênese - de interação dos homens entre si e com o meio ambiente. Esse conceito tem no grupo de Vygotsky seu principal formulador (BOTELHO; VICARI, 2009, p. 8).

Ainda na tentativa de compreender a aprendizagem segundo a abordagem histórico-cultural, necessário se faz o esclarecimento de dois conceitos fundamentais deste fenômeno: zona de desenvolvimento proximal (ZDP) e processo de internalização.

A ZDP não é algo estático. Trata-se de um domínio psicológico em constante transformação. Determinadas funções que o estudante não consegue realizar sozinho hoje, poderão ser realizadas por ele no futuro. A ZDP, do ponto de vista prático, é um modo de avaliar o desempenho de um indivíduo. Essa zona de desenvolvimento está situada entre duas faixas limitrofes: o Nível de Desenvolvimento Real (NDR) e o Nível de Desenvolvimento Potencial (NDP). [...] A ZDP indica a extensão na qual o estudante pode expandir-se. É a amplitude de capacidade entre o nível de capacidade observável (desempenho) e a capacidade latente do estudante. O nível de desenvolvimento real diz respeito às habilidades que o estudante possui e às tarefas que ele é capaz de realizar. (...) O nível de desenvolvimento potencial refere-se à capacidade e desempenhar tarefas com a ajuda de outros (BOTELHO; VICARI, 2009, p. 9).

Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal é interpretada como a faixa de desenvolvimento potencial que cada pessoa tem para aprender durante todo o desenvolvimento humano em seus diversos contextos e ambientes.

O processo de internalização, por sua vez, ocorre quando atividades externas se transformam e se reorganizam em processos internos.

Durante o processo de internalização, o sujeito é capaz de fazer relações mentais na ausência da própria coisa. Para essa representação, ele necessita da utilização dos signos internos para representar objetos, eventos e situações (daí a influência desses elementos no processo de internalização). É importante salientar que esse processo não é algo passivo, incorporado ou de mera transcendência do externo para o interno. As influências sociais são fundamentais para o estudante, porém, há um momento de reorganização interna por parte do indivíduo, capaz de internalizar o que viu ou aprendeu, transformando-o em sua propriedade. Trata-se de um processo de transformação, de reorganização, ou melhor, de síntese, em que algo novo é construído, diferente do que havia originariamente. Esse processo se dá de “fora para dentro”, isto é, inicia-se através de ações externas, interpretadas pelas pessoas ao redor. A partir dessa interpretação é que o indivíduo atribui significado às suas próprias ações e desenvolve processos psicológicos internos (de onde se origina o termo internalização). Essa reorganização do plano externo, favorecida pela interação social, possibilita o desenvolvimento de um plano interno de consciência de natureza social (BOTELHO; VICARI, 2009, p. 9).

Portanto, compreender as dinâmicas dos processos de aprendizagem nos diversos contextos de trabalho nos remete à compreensão dos seus componentes: indivíduos, ambiente ou contexto e mediação.

## **RELACIONAMENTO E DOCÊNCIA NO ENSINO SUPERIOR**

A fim de introduzir esta reflexão, convém destacar que as Instituições de Ensino de forma geral se caracterizam como locais privilegiados de interação entre indivíduos, no quais se objetiva otimizar processos de aprendizagem formal. Portanto, vale ressaltar que a aprendizagem pode ser considerada um processo mútuo, em que o aprendiz se utiliza de diversas formas para aprender e ao fazê-lo tem seu olhar sobre a realidade e comportamento modificado (ALEXANDRE, 2010).

Para Oliveira (2004) Vygotsky em sua obra enfatiza os processos de aprendizagem como intrínsecos ao desenvolvimento humano, sendo este último despertado via aprendizagens realizadas nos contatos sócio- culturais entre os seres.

Ao se falar de clima emocional e processos interativos na docência do ensino superior<sup>1</sup>, há que se considerar que estes três aspectos se encontram interligados. Isso se dá devido ao fato de que, via de regra, o processo de ensino e aprendizagem ocorre em um determinado espaço (virtual ou físico). Porém, ainda que se dê em salas de aula, laboratórios ou demais locais, obrigatoriamente reúne indivíduos, implicando assim na interação entre os mesmos.

A este respeito, Amaral; Jardimino; Lima (2010) consideram que a sala de aula, apesar dos avanços tecnológicos, ainda é um local privilegiado para que a aprendizagem aconteça mesmo em universidades. Essa seria resultante da relação entre os atores presentes neste espaço que definem como “mágico”, viabilizador da transmissão e recreação do conhecimento científico.

Tal processo, por sua vez, se faz sob um determinado clima emocional preponderante, por vezes fruto desta mesma interação e que pode influir (tanto positivamente quanto negativamente) no objetivo almejado: o ensino e a aprendizagem.

Conforme os autores acima citados, vários fatores podem influenciar positivamente, dentre eles:

[...] o desenvolvimento de um novo padrão de relacionamento interpessoal, que os leva a refletirem a respeito de sua própria identidade, de sua autoestima, da sua relação com a família, a necessidade de refletirem a respeito de suas vocações e as exigências que carregam em relação ao futuro profissional que os aguarda. Enfim, a vida universitária representa para os alunos o descortinar de uma nova visão de mundo (AMARAL; JARDILINO; LIMA, 2010, p. 103- 104).

Nesta perspectiva os vários fatores supracitados teriam um papel estimulante e colaborariam para o desabrochar do aluno e de seu amadurecimento pessoal e profissional. Os relacionamentos interpessoais influiriam a favor de reflexões sobre identidade, autoestima e outros aspectos ligados a tal amadurecimento.

No tocante às relações interpessoais entre professores e alunos, pesquisas revelam ficar evidente que estudantes apreciam mais as disciplinas ministradas por professores com os quais se relacionam melhor, sendo que a conduta desses profissionais influencia a motivação, a participação e a dedicação aos estudos. “Motivar um estudante, então, não é uma questão de técnica, mas depende da relação que se estabelece com esse sujeito” (RIBEIRO, 2010).

Para Masetto (2003), o verdadeiro profissional da educação, seja ele do ensino da educação básica ou da educação superior, estará comprometido com a formação pessoal e profissional dos seus alunos, formando assim cidadãos participativos e comprometidos, reforçando a importância do saber ser adquirido através da participação mútua.

Desta feita, o professor universitário além de se relacionar com discentes deve manter contato com demais professores a fim de poder levar para sala de aula um maior conteúdo sobre o assunto. Portanto, se encontrar e discutir o conteúdo de forma geral é necessário para que não haja repetições e se alcance um objetivo comum, que é o de facilitar e promover o aprendizado.

É importante que o aluno “aprenda” a aprender com seus próprios colegas, cabendo ao professor auxiliar neste processo, estando ele próprio partilhando de tal forma com seus colegas, conforme visto acima.

Outro aspecto relevante segundo o autor é a participação de todos participantes do cenário universitário no desenvolvimento do Plano Político e Pedagógico. Este é um adendo do Plano de Desenvolvimento Institucional e em relação ao mesmo considera-se que:

O projeto pedagógico se apresenta como um todo orgânico e articulado. Essa característica é fundamental. Articulam-se organicamente professores, disciplinas, alunos, horários de disciplinas e de atividades, uso dos espaços e dos recursos existentes na Instituição, políticas de ensino, de formação continuada de professores, técnicos e funcionários, promoção na carreira, política de titulação, atividades de interação com a sociedade, política de informática e assim por diante. Articulação orgânica de acordo com os objetivos e as metas que estiverem sido estabelecidos (MASETTO, 2003, p. 61).

---

<sup>1</sup> Ensina Cunha (2010), que a docência, independente do nível de ensino em que ela aconteça, é uma ação humana. Reconhecer a dimensão humana da docência é admitir, assumir que ela se constitui histórica e socialmente e, por conseguinte, é parte integrante da identidade profissional do professor. A docência na educação superior é uma atividade que “exige tanto uma preparação cuidadosa como singulares condições de exercício, o que pode distingui-la de outras profissões [...] o exercício da docência exige múltiplos saberes que precisam ser apropriados e compreendidos em suas relações. A ciência pedagógica situa-se nesse contexto e só com essa perspectiva contribui para a formação dos professores” (CUNHA, 2010, p.25-34).

Dessa forma, observa-se ser característica do projeto pedagógico envolver uma interação profunda entre os mais diversos profissionais e os mais diferentes setores de uma instituição. O mesmo extrapola e exige participação de todos trazendo suas expectativas e problemas, situações do dia-a-dia. Compreende um processo dinâmico de ação e reflexão dos diversos membros sobre o que ocorre realmente e o que é desejado que viesse a ocorrer. Isso reduz a distância entre valores, discursos e ações, aproximando os setores envolvidos no processo da formação profissional. “A discussão é a estratégia por excelência para veicular as críticas e proposições de professores, alunos, funcionários e profissionais da área que vivenciam os problemas do dia-a-dia” (MASETTO, 2003, p.61).

Por fim, o autor defende que ao professor é necessário que se sinta responsável pela formação profissional e não mero ministrador de uma disciplina. Para tal necessita conhecer o perfil do profissional que a instituição em que trabalha defende e interessar-se por manter encontros com colegas para compartilhar ideias, bem como estratégias para cumpri-las. Desenvolver meios de contribuir e planejar sua disciplina de forma integrada com as demais seria a chave desta proposta.

Retomando Ribeiro (2010), a autora considera que, na atualidade, o papel do professor ampliou-se, se tornando mais complexo, deixando de ser ele apenas o repassador de informações e conhecimentos e integrando a parceria do estudante na construção dos conhecimentos. Isto implica novos saberes que possibilitem aos estudantes engendrar no processo de aprendizagem das disciplinas os aspectos cognitivo e afetivo e a formação de atitudes.

Apesar desta necessidade, possibilitar que esta integração afetiva ocorra ainda é um desafio a ser colocado em prática.

Ribeiro (2010) atenta ao fato de que:

[...] uma das consequências que decorrem dessa situação é a revisão, em numerosos países, dos programas de formação dos professores, que passam de um modelo centrado sobre os objetivos ligados aos conteúdos disciplinares a um modelo cujo eixo é o desenvolvimento das competências profissionais. Segundo muitos autores, a necessidade de desenvolver competências profissionais leva a considerar também a dimensão afetiva na formação dos professores, isto é, as competências relacionais (RIBEIRO, 2010, s/p).

Portanto, todo processo de aprendizagem contempla tanto relações interpessoais quanto o clima emocional e afetivo que as envolvem. Em uma visão ampla é possível afirmar que a aprendizagem se inicia em tal processo, nas relações estabelecidas que viabilizem a construção do conhecimento, relações estas que inclusive englobem a participação dos diversos participantes da instituição de ensino no diálogo para construção efetiva de propostas curriculares.

Conforme destacado no início deste trabalho, o movimento de aprendizagem (destacando aqui o presente no ensino superior) deve ocorrer em um clima emocional favorável (BENTES; IAHN; MAGALHÃES, 2008). Tal clima envolve a afetividade<sup>2</sup> presente nas relações entre aprendiz, ensinante e colegas de trabalho nas diferentes esferas que compõem a instituição universitária superior.

---

2 Wallon (1879-1962) ao analisar a afetividade, tomou como base a criança, “e não colocou a inteligência como o principal componente do desenvolvimento, mas defendeu que a vida psíquica é formada por três dimensões - motora, afetiva e cognitiva -, que coexistem e atuam de forma integrada. [...] O mencionado autor defendeu que o processo de evolução depende tanto da capacidade biológica do sujeito quanto do ambiente, que o afeta de alguma forma. Ele nasce com um equipamento orgânico, que lhe dá determinados recursos, mas é o meio que vai permitir que essas potencialidades se desenvolvam. Assim como Piaget, Wallon divide o desenvolvimento em etapas, que para ele são cinco: impulsivo-emocional; sensorio-motor e projetivo; personalismo; categorial; e puberdade e adolescência. Ao longo desse processo, a afetividade e a inteligência se alternam. No primeiro ano de vida, a função que predomina é a afetividade. O bebê a usa para se expressar e interagir com as pessoas, que reagem a essas manifestações e intermediam a relação dele com o ambiente. Depois, na etapa sensorio-motora e projetiva, a inteligência prepondera. É o momento em que a criança começa a andar, falar e manipular objetos e está voltada para o exterior, ou seja, para o conhecimento. Essas mudanças não significam, no entanto, que uma das funções desaparece” (SALLA, 2011). Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conceito-afetividade-henri-wallon-645917.shtml>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

## RELACIONAMENTO DE UMA EQUIPE DE VENDAS

Anualmente, o Great Place to Work Institute, especialista mundial em pesquisa de ambientes de trabalho, divulga uma lista das 100 melhores empresas para se trabalhar em diversos países. Segundo Levering (2014), co-fundador e ceo global do instituto mencionado, toda empresa pode ser um excelente lugar para trabalhar, independente do porte, da idade ou da cultura nacional (LEVERING, 2014).

Em mais de 25 anos de análise das opiniões de funcionários das mais diversas empresas, constatou-se que a principal característica dos excelentes lugares para se trabalhar é a confiança, construída com base na credibilidade da liderança e no respeito com que os indivíduos são tratados. Adicionalmente, outros dois componentes são essenciais: o grau de orgulho pela função dentro da organização e o nível de camaradagem dentro da equipe. Neste sentido, as relações cotidianas que os funcionários vivenciam são de fato a base para a construção de excelentes ambientes de trabalho, mais do que o salário ou de um extenso pacote de benefícios oferecido pela empresa (LEVERING, 2014).

No entanto, dentro de um mercado cada vez mais competitivo, dinâmico e veloz, muitas empresas privadas e líderes de equipe acabam só enxergando metas e números, esquecendo-se assim do clima emocional e da qualidade das interações entre os indivíduos. Como o departamento de vendas de qualquer organização é o responsável direto pelas receitas, ou o que está mais próximo do dinheiro do negócio, a cobrança sobre esses números, ou melhor, sobre essas pessoas, tende a ser maior.

Esta questão fica bastante evidente quando se analisa a forma de remuneração destes colaboradores. Normalmente, existe uma parcela fixa e outra variável, que será estabelecida com base no atingimento de metas, percentual de vendas acima do histórico do mesmo período do ano passado, número de clientes novos conquistados etc. Obviamente, independente das peculiaridades dos critérios estabelecidos por cada empresa, quanto maior o número de vendas realizadas, maior será o ganho do vendedor.

Desta forma, é fundamental que existam regras claras por parte da empresa e um acompanhamento próximo por parte do líder da equipe para que não exista competição entre os vendedores. Essas regras podem ser territoriais, quando cada membro fica responsável pelas vendas para uma determinada cidade ou região; setoriais, quando cada carteira é formada de acordo com o setor do mercado em que o cliente atua; ou de qualquer outra forma que a empresa julgar pertinente.

No entanto, mesmo com critérios bem estabelecidos, exceções fazem parte de qualquer processo, e um consenso pode não ser alcançado, ainda mais quando a possibilidade de mais vendas significa mais capital no final do mês, mais chances de ganhar prêmios sazonais, mais prestígio junto à diretoria e maiores possibilidades de ascensão na carreira.

Segundo Bauman (2008, p. 13), nesta sociedade de consumo em que vivemos hoje, onde “todos habitam o mesmo espaço social conhecido como mercado”, as pessoas se transformaram em produtos delas mesmas. “São, ao mesmo tempo, os promotores das mercadorias e as mercadorias que promovem. São, simultaneamente, o produto e seus agentes de marketing, os bens e seus vendedores.” Naturalmente, dentro de uma equipe de vendas essa associação se torna ainda mais evidente.

O desafio talvez esteja no fato de conseguir estimular uma competição até certo ponto saudável, a fim de que metas sejam atingidas sem que se comprometa a qualidade do clima em que as mesmas são desenvolvidas, ou seja, o ambiente laboral, visto que a sabedoria organizacional mostra que a harmonia do conjunto é um fator essencial para o sucesso.

O tipo de elemento mais importante na inteligência de grupo, revela-se, não é o QI médio no sentido acadêmico, mas sim a inteligência emocional. A chave para um alto QI de grupo é a harmonia existente entre os membros que o compõem. É essa capacidade de harmonizar que, mantida a igualdade de condições em tudo mais, tornará um grupo especialmente talentoso, produtivo e bem-sucedido, e fará outro – com membros cujo talento e habilidade são iguais em outros aspectos – se sair mal (GOLEMAN, 2001, p. 174).

Vale ressaltar que, mesmo havendo conflitos entre os membros do time de vendas, eles desaparecem quando algum problema surge com outra equipe. Em outras palavras, mesmo com muitas questões mal resolvidas internamente, a união é sólida quando é preciso posicionar-se diante de outro departamento, que, em várias ocasiões, é o departamento de marketing.

É preciso ficar claro na empresa que o marketing é responsável pela criatividade e pelas estratégias apropriadas para chegar ao cliente, enquanto a execução fica com o pessoal de vendas.

Devido à intrínseca relação entre estes dois departamentos dentro da área comercial das empresas, os problemas se tornam inevitáveis. Exemplificando, por estar mais próxima dos clientes e suas necessidades, a equipe de vendas muitas vezes considera as estratégias criadas pelo departamento de marketing inapropriadas, ou então se incomoda sobremaneira com a invasão do seu espaço de execução.

Outro fator que coopera para o relacionamento complexo e conflituoso dos vendedores é o pouco tempo de convívio entre eles. Como cada um tem as suas metas e passa a maior parte do dia atendendo os clientes da empresa, as reuniões sazonais normalmente são o único momento de interação, e elas não favorecem o surgimento de laços de afeto, fundamentais para a harmonia da equipe. Segundo Diniz; Koller (2010, p. 74), baseando-se na obra de Bronfenbrenner (2001; 2005), “o desenvolvimento afetivo necessita ser estabelecido ao longo do tempo e é através da sua presença que o ser humano terá capacidade para se adaptar às exigências, dificuldades e transformações do seu meio”.

Portanto, a presença de afeto e confiança entre os vendedores certamente tornará o caminho mais saudável e promissor, mesmo em momentos turbulentos da economia. Ambientes de trabalho que demonstram flexibilidade para vencer as dificuldades estimulam os funcionários a contribuir para a superação das dificuldades e para liderar os avanços necessários (LEVERING, 2014).

## **RELACIONAMENTO NA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA**

Em função das contrarreformas implementadas no Brasil nas últimas décadas, envolvendo políticas de austeridade, desregulação, privatização e enxugamento do setor estatal em geral, os governos estão sofrendo crescentes pressões no sentido de adequar suas instituições e modos de agir a este novo contexto de um mundo cada vez mais globalizado, competitivo e interdependente. Governos tradicionalmente voltados para solucionar problemas intra-urbanos, sobretudo através do planejamento urbano e das diferentes políticas públicas, veem-se confrontados com a necessidade de contemplar nas suas estratégias os riscos e oportunidades auferidas por este ambiente externo em acelerada transformação. Nesse ponto, indispensável é a análise do clima emocional e processos interativos dentro da Administração Pública.

O papel do Estado é de prestar serviços, priorizando, definindo e implementando políticas para atingir a grande massa da população em suas diferentes necessidades e atributos. Propõe-se, assim, a garantir uma vida digna, provendo e estimulando benfeitorias e geração de riquezas, ampliando e dispondo recursos para a execução de ações que favoreçam, se não a todos, pelo menos à maioria da população. Nessa esteira, o Estado, em suas instâncias e esferas de atuação, deve perquirir o bem estar, a facilitação à vida e a garantia do exercício da liberdade, bem como a promoção da igualdade e da justiça (GOMES, 2008).

Há toda uma estrutura montada e formada para sustentar o Estado e dar viabilidade de execução à suas políticas e finalidades. Além de todo aparato legal, técnico, estrutural, de logística, mobiliário, espaço físico, equipamentos e outros, ele, é claro, é movimentado pelas pessoas, que dão sustentação e “vida” ao sistema. Essas pessoas ocupam postos pré-definidos para executarem seus ofícios. Há postos que são ocupados por pessoas eleitas, há outros ocupados por indicações, a princípio essas indicações são feitas por ocupantes de postos eleitos que buscam parceiros de confiança política, e que teriam como finalidade estender as diretrizes políticas daquele governo, partido ou político eleito às esferas específicas que atuam junto aos cidadãos, e por fim há também os cargos preenchidos pelos chamados funcionários públicos ou servidores públicos nomeados através de concursos públicos. Há divergências na forma de nomear os funcionários, porém durante o exercício de suas funções, independente da forma como adentraram em seus postos, são chamados de agentes públicos. Sob este enfoque o Estado é um empregador. Os funcionários públicos são os trabalhadores (GOMES, 2008, s/p).

Assim, os processos interativos dentro da Administração Pública envolvem as relações estabelecidas entre servidores públicos e entre estes e os particulares, sendo que suas funções são focadas ao bem do serviço público, garantindo a manutenção do Estado e viabilizando as ações e a implementação das políticas de gestão do governo.

Nesse sentido, dois aspectos merecem destaque no estudo dos processos interativos e do clima emocional: as circunstâncias sociais atuais e o projeto histórico implícito no desenvolvimento de nossa civilização (GOMES, 2008).

Gomes (2008) aponta

[...] que é a cultura o meio para a individuação, *tendo* um projeto coletivo que permita a diferenciação, socializando para diferenciar. [...] a formação deve se destinar à diferenciação do indivíduo em relação ao seu meio, com o qual se vê confundido por ocasião de seu nascimento. [...] a subjetividade se desenvolve pela interiorização da cultura, que permite expressar os anseios individuais e criticar a própria cultura que permitiu a sua formação. Ao mesmo tempo é uma cultura que se proporia a estabelecer regras de relacionamento e que protegeria o homem do que o ameaça. Percebe-se com isso o quanto só é possível a formação da individualidade numa sociedade que permita separar-se dela para conseguir um olhar desvinculado e com isso diferenciar-se. A sociedade que não permite isso acaba por exigir muito dos sujeitos e não cumpre o que se propõe. Assim o estudo que pretenda conhecer o indivíduo para analisar a subjetividade deve ser, portanto, o que leva a procurar no indivíduo as marcas da sociedade. O Estado como empregador é uma instituição de trabalho, nela estão os indivíduos que são formados e formam o contexto, tanto neles como na instituição estão presentes as marcas da sociedade. A instituição é uma das instâncias intermediárias que insere o indivíduo na sociedade, estabelecendo relações que estão subordinadas à dinâmica social (GOMES, 2008, s/p).

Como acima mencionado, o contexto influencia diretamente a atuação das pessoas no ambiente de trabalho. Assim, há inúmeras críticas em relação ao Estado, às repartições públicas, às estâncias políticas e ao próprio servidor público. Todavia, as instituições, o servidor público, são produtos da realidade. Numa sociedade no qual o seu funcionamento cria e mantém a desigualdade, a liberdade não é possível, pois há uma racionalidade que estrutura e mantém o funcionamento e condições objetivas que levam à regressão e não formação do sujeito e da consciência, por isso não é possível discutir a instituição ou o servidor público como objetos isolados.

Em geral as pessoas que prestaram concursos públicos parecem que estariam mais próximas dessa identificação com o trabalho, pois escolheram e foram escolhidos para estar realizando tal função, mas não percebemos em grande parte dos funcionários esta satisfação. [...] o trabalho dentro do serviço público é Taylorizado, ou seja, além de ser fragmentado há uma cisão entre o planejamento e a execução implicando num grande isolamento entre as atividades realizadas pelos funcionários e áreas, o que os distanciam da finalidade do trabalho realizado. Essa separação leva [...] o funcionário a inventar uma forma de atuação, ele passa a fazer uma determinada “política” deixando sua “marca” através de uma forma de atuação do “não fazer”, que é a forma que está mais próxima do seu alcance, e o “não fazer”, implicaria em muito mais trabalho para tornar-se visto, do que o simples fazer, pois exige muito mais do que seguir anonimamente o “fazer” conforme prescrito na racionalidade do protocolo. De certa forma os apontamentos de Codo sobre a postura burocratizada do não trabalho dos servidores vão ao encontro ao que diz Costa (1991), onde afirma que há um vínculo subjetivo dos funcionários com a instituição burocrática estabelecendo um laço social perverso, pois eles buscariam o prazer da máquina, da engrenagem, encobrindo a aparente apatia e a impossibilidade de ter prazer no trabalho. Essa forma de agir seria uma estratégia de sobrevivência abandonando o funcionário à sua suposta individualidade e possíveis desejos, obedecendo aos “desejos” da máquina. Os funcionários acabam sendo construídos pelo sistema e sendo construtores e mantenedores do mesmo (GOMES, 2008, s/p).

Por isso, a forma do funcionamento social e a forma de pensar vigente levam à redução dos sentidos, um empobrecimento do pensamento e da experiência tanto das chefias quanto os subordinados que estão sujeitos ao mesmo ordenamento.

O servidor público, em busca da estabilidade de emprego, numa conjuntura ameaçadora e de pouca empregabilidade, acaba sendo construtor do cotidiano, no entanto sofre de diversas formas, uma vez que na sua grande maioria, possui pouca capacitação, baixo investimento em condições de trabalho, apego ao posto e maquinários e não ao trabalho, pouca perspectiva de evolução e desenvolvimento, salários que não premiam o desempenho, mas, em geral, o tempo que permanece na repartição, independente da atuação. Outrossim, tem sua formação atrofiada por não se identificar com o seu trabalho, não existindo possibilidade de se resignificar no que realiza, sendo um trabalho esvaziado de sentido. Esses sintomas e ações vão corroborando para a manutenção de um Estado sem sujeitos para uma sociedade sem cidadãos (GOMES, 2008).

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Mesmo apresentando diferentes capacidades biológicas e psíquicas nas diversas etapas da vida, desde o momento do nascimento até os últimos minutos de vida o ser humano é capaz de aprender. Cada novo alimento ingerido, cada novo livro aberto, cada pessoa nova conhecida e cada novo caminho incorreto, dentre diversos outros momentos, são estímulos que os sentidos absorvem e permitem ao organismo o processo de aprendizagem.

Se durante toda trajetória escolar o principal objetivo do indivíduo é o aprendizado dos mais diversos conhecimentos, sejam eles gerais ou específicos, durante o exercício profissional outras tarefas cotidianas e repetitivas do trabalho acabam consumindo a maior parte do tempo e até invadindo momentos que deveriam ser destinados para o descanso e para o lazer.

No entanto, é importante salientar que mesmo que não existam algumas horas dedicadas especialmente ao estudo, cada processo interativo com as pessoas e o ambiente de trabalho é uma nova oportunidade de aprendizagem.

Neste sentido, sejam nas universidades ou qualquer instituição de ensino, sejam nas empresas privadas que visam o lucro ou nos mais diversos órgãos da Administração Pública, solidifica-se a importância do clima emocional nos ambientes de trabalho para a promoção de uma excelente qualidade de vida e, conseqüentemente, para o contínuo processo de aprendizagem.

A sensibilidade do empregador às necessidades dos empregados, o relacionamento baseado no respeito, na camaradagem e na confiança entre os líderes e as equipes e também entre os colaboradores, o orgulho por realizar determinada função ou por integrar o time de determinada organização. Todas essas características estão presentes nos excelentes ambientes de trabalho e são fundamentais para uma carreira profissional mais segura e promissora.

Infelizmente, mesmo que muitas empresas já estejam sendo premiadas pela qualidade do clima emocional e dos processos interativos saudáveis entre os seus funcionários, muitas práticas ainda precisam ser revistas e outras até criadas no mercado de trabalho em geral para que problemas laborais como, por exemplo, o stress e a ansiedade, tão presentes e tão prejudiciais à saúde física e mental, sejam eliminados.

## REFERÊNCIAS

ACIOLY-RÉGNIER, N. M.; FERREIRA, A. L. **Contribuições de Henri Wallon à relação cognição e afetividade na educação**. Curitiba: Educar, 2010.

ALEXANDRE, S. F. Aprendizagem e suas implicações no processo educativo. In: **Revista Ícone**, São Luiz de Montes Belos/GO, v. 06, 2010, p. 51-60. Disponível em: <<http://www.slmb.ueg.br/iconeletras/volume6.html>>. Acesso em: 17 jun. 2015.

AMARAL, D. J. do; JARDILINO, J. R. L.; LIMA, D. F. A. Interação Professor-Aluno em Sala de Aula no Ensino Superior: o curso de administração de empresas. In: **Revista Diálogo Educacional**, Curitiba, PR, v. 10, n. 29, p. 101-119, jan.- abr. 2010. Disponível em: <<http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=189114444007>>. Acesso em: 13 out. 2014.

BAUMAN, Z. **Vida para consumo: a transformação das pessoas em mercadorias**. Rio de Janeiro: Zahar, 2008.

BENTES, R. F.; IAHN, L. F.; MAGALHÃES, L. E. R. **Educação à distância x Educação presencial: estudo comparativo entre dois cursos preparatórios para concurso**. Disponível em: <<http://www.abed.org.br/congresso2008/tc/55200872051PM.pdf>>. Acesso em 13 out. 2014.

BOTELHO, F. V. U.; VICARI, R. M. A qualidade dos processos interativos como chave para a avaliação da efetividade de cursos a distância. In: **Revista Brasileira de Informática na Educação**, v. 17, n.1, 2009.

CADIMA, J.; CANCELA, J.; LEAL, T. Interações professor-aluno nas salas de aula no 1.º CEB: Indicadores de qualidade. In: **Revista Portuguesa de Educação**, Braga/Portugal, 2011, v. 24, p. 7-34.

CUNHA, M. I. **Trajетória e Lugares de Formação da Docência Universitária: da perspectiva individual ao espaço institucional**. Araraquara/SP: Junqueira & Marins, 2010.

DINIZ, E.; KOLLER, S. H. **O feto como um processo de desenvolvimento ecológico**. Curitiba: Educar, 2010.

GOLEMAN, D. **Inteligência Emocional: a teoria revolucionária que define o que é ser inteligente**. Rio de Janeiro: Objetiva, 2001.

GOMES, N. F. A subjetividade do servidor público na relação com o Estado e a sociedade. In: **Revista Electrónica Internacional de la Unión Latinoamericana de Entidades de Psicología**, 2008, n. 15, s/p. Disponível em: <<http://psicolatina.org/15/subjetividade.html>>. Acesso em: 14 out. 2014.

LEVERING, R. **Por que fazemos o que fazemos**. Disponível em: <<http://www.greatplacetowork.com.br/sobre-nos/por-que-fazemos-o-que-fazemos>>. Acesso em: 11 out. 2014.

MASETTO, M. T. **Competência pedagógica do professor universitário**. São Paulo: Summus, 2003.

OLIVEIRA, M. K. **Vygostky, aprendizado e desenvolvimento: um processo sócio-histórico**. 4ª ed.; São Paulo: Scipione, 2004.

RIBEIRO, M. L. A afetividade na relação educativa. In: **Estudos de Psicologia**, Campinas/SP, v. 27, n. 3, jul./set. 2010. Disponível em: <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-166X2010000300012&lang=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-166X2010000300012&lang=pt)>. Acesso em: 13 out. 2014.

SALLA, F. **O conceito de afetividade de Henri Wallon**. Disponível em: <<http://revistaescola.abril.com.br/formacao/conceito-afetividade-henri-wallon-645917.shtml>>. Acesso em: 19 jun. 2015.

## Literatura marginal: análise do conto "solar dos príncipes"<sup>1</sup> *Literature marginal: analysis of the tale "solar dos príncipes"<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> Artigo parcialmente publicado em livro no primeiro semestre de 2015

**Neide Cristina da Silva<sup>1</sup>, Maria Aparecida Costa dos Santos<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Bacharel em Turismo, Graduada em História. Especialista em Educação e Gestão de RH. Mestre em Educação pela UNINOVE. Doutoranda em Educação pela UNINOVE. Professora de História na Rede Estadual de Ensino. (neidesilva87@hotmail.com)

<sup>2</sup>Professora de Educação Física na PMSP, graduada na Unesp/Rio Claro; mestrado em educação pela Uninove e doutoranda em educação pela FE/USP. (cida\_costa@msn.com)

Recebido em 23 de janeiro de 2015; Aceito em 17 de junho de 2015.

### Resumo

O presente artigo busca analisar o conto "Solar dos príncipes" que constitui uma parte da obra Contos Negreiros de Marcelino Freire. Trata-se de um dos dezesseis cânticos desta obra que é uma importante produção da literatura marginal brasileira. Entende-se por literatura marginal, aquela produzida por escritores periféricos, que retratam o cotidiano da classe pobre e produzem uma literatura emancipatória, capaz de mobilizar e promover mudanças em uma realidade cruel, violenta e preconceituosa. A análise do conto se deu tendo como referencial teórico as categorias alienação, opressão e conscientização de Paulo Freire.

Palavras-chave: Literatura Marginal; Alienação; Opressão; Conscientização.

### Abstract

This article seeks to analyze the tale "Solar dos Príncipes" which constitutes part of the work "Contos Negreiros" of Marcelino Freire. It's one of the sixteen chants of this work that is an important production from Brazilian marginal literature. We understand by literature marginal, the one that is produced by peripheral writers that portray the daily life of the poor class and produce an emancipatory literature, able to mobilize and to promote changes in a cruel, violent and prejudiced reality. The tale analysis was given having as a theoretical reference to the alienation, oppression and consciousness of Paulo Freire's categories.

Keywords: Literature Marginal; Alienation; Oppression; Consciousness.

## LITERATURA MARGINAL: PRINCIPAIS CONCEITOS E AUTORES DA CENA MARGINAL

O tempo histórico é determinante no desenrolar das histórias narradas por meio da literatura universal. A representação da realidade recheada por situações de conflito, violência, descaso, impunidade entre outros, são elementos que compõem a atual e crescente Literatura Marginal. Segundo Soares (2008), o termo marginal surgiu em meados dos anos 1970, em virtude da resistência cultural que se firmava e alastrava no meio artístico, especialmente no campo literário, focado em subverter os padrões de qualidade, ordem e bom gosto. Segundo Pereira *apud* Nascimento (2009)<sup>1</sup>, esses textos eram marcados pela ironia, uso da linguagem coloquial e do palavrão, versando sobre temas polêmicos (sexo e tóxicos) e do cotidiano das classes privilegiadas.

A expressão Literatura Marginal, de acordo com Nascimento (2009), é decorrente ao contexto da ditadura militar, na década de 1970. Dentre os autores mais significativos da época, pode-se citar João Antônio (1937-1996), que entre os anos de 1960 e 1970 lançou obras como *Malagueta*, *Perus* e *Bacanaço*, que retratavam os prazeres dos “malandros”, contraventores e trabalhadores. Assim como Plínio Marcos (1935-1999), escreveu sobre prostituição, problemas sociais e o submundo urbano, além de ter vendido seus livros no eixo Rio-São Paulo durante toda a década de 1960.

Nascimento (2009) também identificou como uma das características desse movimento marginal, a criação de circuitos de produção e divulgação alternativos nos teatros, na música, no cinema e principalmente, na literatura ao serem publicados textos em livrinhos mimeografados, pichações em muros, jornais e camisetas. Uma característica muito semelhante dos atuais autores marginais é que muitos deles têm seus textos publicados com a ajuda de editoras que estão fora do circuito editorial, ou com o auxílio da comunidade, ONG's e em blogs especializados em Hip-Hop, além de na sua maioria serem afrodescendentes.

Os intitulados “poetas marginais”, da década de 1970, eram oriundos das classes média e alta, de origem europeia, estudantes universitários e possuíam vínculos com a comunidade artística. No caso dos atuais “poetas periféricos”, todos são oriundos da classe baixa, alguns são, ou foram detentos, cantores de *rap* e não se dedicam exclusivamente à arte literária, a maioria ainda é balconista, camelô etc. O contexto da “marginalidade” como elemento para agredir o sistema, para contestar a política, fora ressignificada para uma nova população, pouco menos poética e mais agressiva, em que a palavra “rebeldia” foi substituída pelo termo “revolta”.

Quanto aos consumidores desses escritos da década de 1970, eram também membros das classes privilegiadas, pois essas produções não se destinavam ao viés popular ao retratar marcadamente grupos de uma estrutura social elitizada.

Segundo Soares, tais conceitos e paradigmas foram reaproveitados sob uma nova ótica, outra perspectiva distinta da ideia original e tampouco sem a mesma “efervescência artística” (2008, p.92). É, portanto, uma literatura marginalizada pela sociedade, escrita por um grupo que não só representa uma parcela da população, mas é parte dessa população. E segundo Ferréz, citado por Nascimento:

[...] a Literatura Marginal, sempre é bom frisar, é uma literatura feita por minorias, sejam elas raciais ou socioeconômicas. Literatura feita à margem dos núcleos centrais do saber e da grande cultura nacional, ou seja, os de grande poder aquisitivo (2009.p. 68).

Este autor, Ferréz, identificou-se com o termo Literatura Marginal ao ler sobre autores desse período histórico como João Antônio e Plínio Marcos, porque como eles, também fazia uma literatura diferenciada, à margem do rio, da sociedade intelectual e como o próprio Ferréz diz “sempre me chamaram de marginal” (NASCIMENTO, 2009, p. 43). E por conta dessa identificação, Ferréz foi impulsionado, com a divulgação do romance *Capão Pecado*, a abraçar novos projetos, agrupando outros escritores periféricos que também buscavam a oportunidade da publicação.

De acordo com Nascimento (2009, p. 76) o grande diferencial desses escritores às literaturas do circuito editorial, está relacionado ao fato de que, além de observadores, são também atores dos espaços retratados no texto, sujeitos marginais inserindo suas experiências sociais no plano cultural.

Ou seja, do mesmo modo que carências sociais são divulgadas, “é uma maneira diferenciada de formular identidades coletivas e de reproduzir a cultura da periferia”. (NASCIMENTO, 2009, p.164). Portanto, são escritores que não codificam suas histórias, para que as mesmas possam atingir o maior número de pessoas da periferia, utilizando-se da linguagem coloquial, gírias, palavrões e expressões comuns aos moradores da região. São publicações alternativas com preços acessíveis, com divulgação nas escolas e até palestras com exemplares gratuitos para as comunidades carentes como meio de divulgação dos trabalhos.

Benevenuto (2010), analisando os escritos da literatura marginal para a sua dissertação de mestrado, constatou que esse tipo de escrita tem por objetivo provocar, causar indignação até que a ação se faça necessária para a mudança das coisas, tal como elas estão dadas.

A literatura conforma a relação do homem com o mundo exterior e é nessa relação que o escritor marginalizado procura espaço, ser parte da mudança estrutural. Em sua obra, “*O que é Literatura*” (1993) Sartre destaca que a função do escritor é fazer com que ninguém possa ignorar o mundo a sua volta e considerar-se inocente diante dele. Escrever é um ato de liberdade, esse ato se propaga tornando o leitor livre para a compreensão ou o engajamento de novos ideais que circundam o cotidiano ficcional, ou não.

Percebe-se que a Literatura Marginal, também, tornou-se autônoma e segundo Bachelard (1998), ao assumir-se nesse sentido, a arte inicia um novo ponto de partida. Um ponto de partida socialmente construído na prática comunitária, na escrita de um grupo por meio de um coletivo marginalizado reflexivo, pois para escrever um livro é preciso refletir.

A literatura não pode ser considerada imutável, com categorias fixas e permanentes, ou meramente definida como “bela, universal e eterna” (BENEVENUTO, 2010, p. 30). A literatura é uma representação artística de uma transformação social e histórica,

<sup>1</sup> A antropóloga Érica Nascimento traça um perfil comparativo de ambas as tendências marginais na literatura em sua obra “Vozes marginais na Literatura”, 2009. Neste estudo, apenas alguns trechos de relevância serão utilizados.

constantemente redefinida por aquele que escreve, assim como por aquele que a lê.

Santos (2008) compreende que essa literatura está na contramão da bem sucedida tradição literária rompendo com o entendimento linear e hierárquico. O escritor da periferia tem consciência da sua condição de periférico, de marginalizado, não permitindo a ele se desvincular das suas raízes, pois ele atua de dentro, sendo assim, não consegue desprender-se das situações diárias, da própria marginalidade, conhece sua relação de oprimido-opressor e divulga suas ideias para que o (a) oprimido (a) possa também se conscientizar, ou seja, engajando-se na sua função de escritor tornando-se o porta-voz e a consciência daquele que lê.

Segundo Oliveira (2009) é, a partir desta circunstância que revestirá certo realismo de uma humanidade que não idealiza nem universaliza a condição humana, mas a compreende "de dentro", a partir da experiência do sujeito.

De acordo com Benevenuto (2010), a literatura marginal surgiu nos meios acadêmicos como uma arma, capaz de transformar ou contar ao menos uma história silenciada, "na qual vale mesmo que a própria violência venha à tona em resposta a violência sofrida" (p. 63), ou seja, ser do "contra", falar contra o discurso hegemônico. Ao discutir sobre autores da literatura marginal, o autor observa que, no entendimento desses, a violência é a resposta do caos proporcionado pela burguesia, uma resposta considerada justa.

Para Velloso "esta é uma escrita que alude ou compactua com objetivos do rap advindo das periferias de São Paulo, incentivando um grande pacto coletivo de união de forças questionando as vidas lançadas ao desprezível e ao intolerável" (2007, p. 16). Neste momento ao "dar voz às agruras" sobressaem-se, por um instante, usando como veículo de protesto a escrita, divulgando as ideias antes de serem exterminados ou banidos pela invisibilidade, insignificância e anonimato.

## PRINCIPAIS AUTORES

No início do século XX tem-se um dos primeiros nomes da literatura periférica e marginal, Lima Barreto (1881-1922). Mestiço, pobre e morador da periferia do Rio de Janeiro, foi um dos primeiros autores deste século a retratar em suas obras, personagens deslocados social e psicologicamente. Sua literatura é desvinculada dos padrões e gosto vigentes da época, e por isso, o escritor recebe muitas críticas dos acadêmicos e de seus pares. Sua obra é produzida por um marginalizado e periférico e retrata as injustiças sociais das primeiras décadas da República. E, em 1915 publica *Triste fim de Policarpo Quaresma*, sua principal obra literária, também publicou *Recordações do Escrivão Isaías Caminha* (1909), *Vida e Morte de M.J. Gonzaga de Sá* (1919). Lima Barreto morre precocemente em 1922 de um ataque cardíaco, sem ter o reconhecimento do valor de sua obra.

Em meados do século XX, um dos primeiros escritos que possuía essa nova perspectiva do que seria uma literatura advinda da periferia foi escrita por uma ex-catadora de lixo e doméstica, Carolina Maria de Jesus (1914-1977). Carolina foi descoberta pelo jornalista Audálio Dantas ao escrever uma matéria sobre a expansão da favela do Canindé. Com pouca escolaridade, favelada, mulher, negra e pobre, fez da literatura realística um meio de denúncia sócio-política.

A obra mais conhecida, que teve tiragem inicial de dez mil exemplares (esgotados na primeira semana), e traduzida em 13 idiomas, é Quarto de Despejo, publicada em 1960. Também escreveu *Casa de Alvenaria* (1961), *Pedaços de Fome* (1963), *Provérbios* (1963) e *Diário de Bitita* (1982, póstumo).

Paulo Lins publicou em 1997, o livro Cidade de Deus, sobre a vida nas favelas do Rio de Janeiro. O enredo tornou-se filme e o filme tornou-se um marco no cinema nacional. Morador da favela carioca Cidade de Deus, começou como poeta nos anos 1980 como integrante do grupo Cooperativa de Poetas, por onde publicou seu primeiro livro de poesia: *Sobre o sol* (UFRJ, 1986). Graduado no curso de Letras foi contemplado - em 1995 - com a Bolsa *Vitae* de Literatura. Participou como assistente de um estudo sociológico e nesse período escreveu *Cidade de Deus*.

A partir dos anos de 2000, o surgimento desses novos autores marginalizados ganhou destaque com o lançamento do polêmico romance escrito por Ferréz: "Capão Pecado". Ferréz é o pseudônimo de Reginaldo Faria da Silva, nome que virou marca registrada deste morador do distrito do Capão Redondo localizado na Zona Sudoeste da Cidade de São Paulo, no qual é sinônimo de pobreza, violência e abandono. Autor de dez livros, entre romances e crônicas, trabalhou como colunista na revista Caros Amigos, onde publicou uma edição especial sobre Literatura Marginal, participou e participa de palestras sobre educação e literatura em diferentes instituições dentro e fora do país. Apresentou programas de entrevistas no canal aberto, além de desenvolver projetos sociais na comunidade onde mora e trabalha.

Alessandro Buzo está na estrada há mais tempo que Ferréz, contudo tornou-se mais conhecido há poucos anos. Possui uma livraria no centro da cidade chamada Suburbano Convicto, além de *site* na internet. É autor de vários livros, ativista social, colunista, repórter e cinasta brasileiro.

Iniciou como escritor em 2000 com o livro O Trem: baseado em fatos reais, que originou a música "O Trem" do grupo RZO. Lançou mais dez livros: Suburbano Convicto: o cotidiano do Itaim Paulista (2004), Guerreira (2007), Favela Toma Conta (2008), Buzo 10 anos (2010), Hip Hop: dentro do movimento (2011), Dia das crianças na periferia (2011), Do conto a poesia (2011), O trem: contestando a versão oficial (2012) e finalmente em 2014 lançou Favela toma conta 2. Dirigiu o filme Profissão MC de 2006, é colunista do jornal Boletim do Kaos, organiza a coletânea literária Pelas Periferias do Brasil e fez parte por três anos do programa "Manos e Minas", onde apresentava o quadro Buzão. Além dos escritores citados, também se tem outros nomes de destaque como: Renan Inquerito, MC, líder do grupo Hip Hop Inquerito (de Campinas e que esta há 15 anos na estrada), professor de geografia, mestre em geografia pela Unicamp (2012), assinou o roteiro da "Ópera Rap Global" em parceria com o sociólogo português Boaventura de Sousa Santos e lançou o livro de poesia concreta #PoucasPalavras (2011), que trata da literatura marginal/periférica no Brasil; Rodrigo Ciríaco, professor de história na rede pública de ensino de São Paulo, autor dos livros Te pego lá fora (2008), 100 mágoas (2011) e participou com contos nos livros Pode pá, que é nós que tá (2012), Saraus de Mar

(2011), *Do luto a luta (2011)*, *Je suis favela (2011) entre outros*; Sergio Vaz poeta e fundador do Sarau da Cooperifa em 2001 é autor dos livros *Subindo a ladeira mora a noite* (1988), *Colecionador de Pedras* (2007), *O machado, o talarico e a racha* (2008), *O Colecionador de Pedras* (2007), *Cooperifa: antropofagia periférica* (2008), *Literatura, pão e poesia* (2011) etc.

De acordo os estudos realizados por Santos (2011), apesar do forte apelo à violência física, pois a violência e a marginalidade estão na base das condições de produção da própria escrita, os autores deste novo fenômeno literário, estão cientes da sua realidade e das dificuldades impostas àqueles que são parte do mundo subalternizado e da opressão de ideias.

A partir do momento que a população oprimida toma a verdadeira consciência da sua capacidade, este se torna uma ameaça ao poder do sistema, pois ao se libertar o(a) oprimido(a) passa a não aceitar as péssimas condições dos serviços públicos, o aumento abusivo da cesta básica e a falsa caridade burguesa. E segundo Ferréz, “o que escrevemos só é nocivo pros porcos ricos, que dizem não saber o porquê de tudo isso” (2009, p. 53).

A partir daí, ainda citando Santos (2011) tem-se uma relação muito próxima destes autores com características sociais, econômicas e emocionais tão semelhantes há realidade de uma grande parte da população brasileira, na qual convive diariamente com problemas tão legítimos ao seu cotidiano diário.

## SOLAR DOS PRÍNCIPES

O conto “Solar dos príncipes” constitui uma parte da obra *Contos Negreiros* (2005) de Marcelino Freire. De acordo com o site Marcelino Freire ossos do “ofídio” O escritor nasceu na cidade de Sertânia, interior de Pernambuco. Atualmente vive em São Paulo e é um dos principais escritores brasileiros do circuito marginal/periférico. É autor dos livros de contos *Angu de Sangue* (2000), *Balé Ralé* (2003), *Contos Rassif* (2008), *Amar É Crime* (2011), organizou a antologia *Os Cem Menores Contos Brasileiros do Século* (2004). Em 2014 ganhou o prêmio Machado de Assis de melhor romance pelo livro intitulado *Nossos Ossos* (2013). Também criou o selo “eraOdito editOra”, e trabalha em parceria com a Ateliê Editorial e a revista literária *PS:SP*. Em 2005 foi convidado pela Editora Record para lançar o livro *Contos negreiros*, com o qual ganhou o prêmio Jabuti 2006. No mesmo ano, criou a “Balada Literária”, evento anual na Vila Madalena – SP (GRAMATICA DA IRA, 2011)

“Solar dos príncipes” é um dos dezesseis “Cantos” do livro *Contos negreiros* que atualmente está em sua 6ª edição no Brasil e foi publicado na Argentina em 2013. O autor utiliza-se de uma linguagem coloquial e aborda temas como preconceito de raça, classe e gênero, homossexualismo, tráfico de órgãos, turismo sexual entre outros, retratando a realidade de periféricos que travam uma batalha diária para sobreviver. Também satiriza a classe média/alta que enxerga os moradores das periferias como “coisas” ou quase como animais exóticos.

No conto em análise o narrador é um dos quatro negros e uma negra que resolveram descer o Morro do Pavão para filmarem um documentário que retrate um dia de Domingo de uma família da classe média/alta do Rio de Janeiro.

Ao chegarem ao prédio, o porteiro que também é negro e possui a consciência hospedeira da consciência opressora (FREIRE, 2005), logo deduz que os cinco negros ou são bandidos ou prestadores de serviços subalternos, perpetuando o preconceito racial e social, que é fruto da alienação que o próprio trabalhador está imerso.

O alienado “é o homem desprovido de si mesmo” (CODÓ, 1985, p. 8). No sentido filosófico, alienação é um conceito que define a condição de um ser que se encontra privado de sua essência. Segundo Pinto, “no sentido histórico, social, a alienação se refere ao estado do indivíduo, que não retira de si as matrizes com que constitui sua consciência e, sim, os recebe passivamente de fora” (2007, p. 52). O indivíduo perde sua essência, sua dignidade de ser livre. A essência que exhibe não é a sua, mas a do outro, mais forte, que o submete. Ainda, de acordo com Pinto (*ib.*), a consciência alienada, que não se sente ligada à sua realidade autêntica e pretende resolver os problemas de sua sociedade por meio de critérios e métodos que não foram extraídos de sua realidade, mas recebidos de fora.

A alienação não é um problema recente e o seu conceito já foi discutido por pensadores, como Hegel e Marx, no século XIX. Para Hegel alienação é “o processo pelo qual o Espírito se projeta para fora de si, sendo que a dialética do senhor e do escravo vai conduzir à consciência infeliz que, ao projetar fora de si parte de seu eu, surge como consciência alienada” (HEGEL, 1947 *apud* SCHWARTZMAN, 1961). Para Marx, a alienação refere-se a uma situação resultante dos fatores materiais dominantes da sociedade, caracterizada por ele, sobretudo, no sistema capitalista, em que o trabalho humano se processa de modo a produzir coisas que imediatamente são separadas dos interesses e do alcance de quem as produziu, para se transformarem, indistintamente, em mercadorias (SCHWARTZMAN, 1961).

Paulo Freire, na obra *Pedagogia do oprimido* (2005), aborda a questão da alienação na educação e na sociedade, ao tratar da fragmentação do conhecimento que é transmitido “em retalhos da realidade desconectados da totalidade” (p. 65).

Sendo assim, o porteiro julga os moradores do morro de acordo com os preconceitos de seus empregadores, não percebendo que esta reproduzindo os pensamentos e ações de uma classe social que não é a sua, mostrando-se alienado e, portanto, alheio a sua própria realidade.

No momento seguinte do conto, o narrador confessa que a ideia de realizar um documentário com os bacanas fora ideia dele, afinal “o pessoal vive subindo o morro para fazer filme [...] Os malandrões entram, tocam no nosso passado. A gente se abre que nem passarinho manso [...] hoje é Domingo. A gente se quer saber como a família almoça”. Neste momento, ocorre uma inversão de papéis em que os marginalizados deixam de ser objeto e passam a serem sujeitos e como forma de resistência a desumanização que lhes fora imposta, se transformam em produtores de um curta-metragem, mostrando que perderam o medo da liberdade e “libertando-se, podem libertar os opressores. Estes, enquanto classe que oprime, nem libertam, nem se libertam” (FREIRE, 2005, p.48), sendo necessário que o oprimido se liberte para libertarem o opressor da sua condição de classe opressora.

No entanto, o porteiro, não entende. Não consegue se libertar da consciência opressora e começa a apertar a companhia de vários apartamentos, pedindo ajuda, solicitando que chamem a polícia.

A polícia como grande órgão repressor do Estado, continua a cumprir a sua missão de zelar não pela vida (principalmente se for de preto e pobre) e sim do patrimônio material dos "cidadãos de bem". E mais uma vez, a história se repete e os aspirantes a cineastas terão que lidar com a polícia, os tiros, enfim, com a violência física e moral, que está tão presente na força policial do século XXI, como estava nas mãos dos senhores de escravos no século XVI.

Não tem quem goste de polícia. A gente não quer esse tipo de notícia. O esquema foi todo montado num puta dum sacrifício. Nicholson deixou de vender churro. Caroline desistiu da boate. Eu deixei esposa, cadela e filho. [...] Começamos a filmar tudo [...] O trânsito que transita. A sirene da polícia. Hã? A sirene da polícia. Todo filme tem sirene de polícia e tiro. Muito tiro. (FREIRE, 2012, p. 26).

Acontece, porém, que os protagonistas deste conto, submergiram da alienação e não permitem que os outros lhes façam ser menos, por isso, improvisam: "[...] E a ideia não era essa. Tivemos que improvisar. Sem problema, tudo bem. Na edição a gente manda cortar" (*Ibidem*, p. 26).

De modo que a narrativa encerra-se demonstrando que os quatro negros e uma negra, suburbanos e marginalizados, não estão mais alienados, aceitando passivamente a exploração e violência que lhes são impostas, são protagonistas, sujeitos e não objetos, com consciência crítica, resistindo à opressão.

Conscientização que para Freire, é apresentada como a superação da esfera espontânea de abordagem da realidade, chegando-se a uma postura crítica. É um teste de realidade, no qual esta se des-vela e não pode existir fora da práxis. O autor completa "que por isso mesmo, a conscientização é um compromisso histórico e [...] implica que os homens assumam o papel de sujeitos que fazem e refazem o mundo" (FREIRE, 2008, p. 30).

É também Paulo Freire (2008) que desenvolve uma reflexão a respeito dos diferentes níveis de consciência. Fala de uma consciência semi-intransitiva, que é característica das sociedades fechadas em que predomina a cultura do silêncio. Nesse nível, os únicos fatos que a consciência dominada capta estão na órbita da própria experiência e o indivíduo, por não perceber a estrutura, atribui a origem da sua realidade a fatos externos e que estão fora da sua realidade objetiva. Por exemplo, um morador da favela que, diariamente, é discriminado, passa por dificuldades financeiras e não possui apoio governamental ou privado, estando em um nível de consciência semi-intransitiva, acredita que a culpa pela sua situação é dele e "quando Deus quiser as coisas vão melhorar".

Em um processo de transição, em que uma sociedade fechada vai progressivamente se dinamizando, as contradições econômicas, sociais e políticas emergem e a consciência popular se torna mais exigente, ao perceber a "não-naturalidade" do *status quo* que entra em crise e, nesses casos, não é raro surgirem líderes populistas que se apresentam como "salvadores da Pátria" e tentam transformar o povo em massa, por meio da manipulação. Nesse processo, surge a consciência ingênuo-transitiva que, a princípio, aparece nos pequenos grupos de intelectuais e que, quanto mais se acentuam as contradições sociais, mais esses grupos se multiplicam e vão se unindo às massas populares.

No nível mais elevado estaria a consciência crítica, que "é o processo no qual aqueles que estavam submersos na realidade começam a sair para se reinserirem nela com uma consciência crítica" (FREIRE, 2008, p. 88). E complementa:

A superação de uma atitude mágica dá, gradualmente, primeiro uma opinião vaga – frequentemente tomada de outrem – depois uma apreensão não crítica dos fatos e enfim, no caso da conscientização, uma captação correta e crítica dos verdadeiros mecanismos dos fenômenos naturais ou humanos (FREIRE, 2008, p. 90).

Consciência crítica que a literatura marginal vem demonstrando que possui. Sendo uma literatura escrita na periferia, por autores periféricos que falam sobre a sua realidade e não a de outrem, pois como disse Renan Inquérito: "Vou ser breve: Se a história é nossa deixa que # nóisescreve" (2011, p.16).

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

BACHELARD, Gaston. *A poética do espaço*. São Paulo: Martins Fontes, 1993.

BENEVENUTO, Silvana José. *A escrita como arma: uma análise do pensamento social na Literatura Marginal*. São Paulo: Faculdade de Filosofia e Ciências. Universidade de São Paulo, 2010. (Dissertação de Mestrado)

BIOGRAFIA. Marcelino freire. Disponível em: <http://marcelinofreire.wordpress.com/marcelino-freire/>. Acesso: Dez/2014.

- BRUM, Eliane. Crime sem sangue. Disponível em: <http://revistaepoca.globo.com/Revista/Epoca/0,,EMI225087-15230,00-CRIME+SEM+SANGUE.html>. Acesso: Maio de 2015.
- CARVALHO, Igor. Sérgio Vaz, o poeta sonhador da quebrada, completa 25 anos de carreira. Disponível em: <http://www.revistaforum.com.br/blog/2014/05/sergio-vaz-o-poeta-sonhador-da-quebrada-completa-25-anos-de-carreira/>. Acesso: Junho/2015.
- CIRIACO, Rodrigo. Efeito colateral. Disponível em: <http://efeito-colateral.blogspot.com.br/2014/11/lancamento-te-pego-la-fora-rodriigo.html>. Acesso: Maio de 2015.
- CODO, Wanderley. *O que é alienação?* São Paulo: Brasiliense, 1985.
- GRAMÁTICA DA IRA: Marcelino Freire (2011). Disponível em: <http://gramaticadaira.blogspot.com.br/2011/07/marcelino-freire-visita-bahia-preta-da.html>. Acesso: Junho/2015.
- FREIRE, Marcelino. *Contos negreiros*. 6 ed. Rio de Janeiro: Record, 2012. pp.23-27.
- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da Esperança*. 16. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2009 a.
- \_\_\_\_\_. *Conscientização: teoria e prática da libertação*. 3.ed. São Paulo: Centauro, 2008.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia do Oprimido*. São Paulo: Paz e Terra, 2005.
- \_\_\_\_\_. *Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à Prática Educativa*. 14. ed. São Paulo: Paz e Terra, 2000.
- FERRÉZ. *Cronista de um tempo ruim*. São Paulo: Selo Povo, 2009.
- INQUERITO, Renan. *Poucas palavras*. São Paulo: Edição Toni C, 2011.
- NASCIMENTO, Erica Peçanha. *Vozes Marginais na Literatura*. São Paulo: Aeroplano, 2009.
- OLIVEIRA, Rejane Pivetta de. “De Coetze a Ferréz: lições de humanismo e realismo”. *Revista eletrônica de crítica e teoria de literaturas*. Porto Alegre, Vol. 05, Nº. 01, jan/jun 2009. Disponível em: <http://www.seer.ufrgs.br/index.php/nauliteraria/article/viewfile/9759/5786>. Acesso em: 11 de junho de 2010.
- PINTO, Álvaro Vieira. *Sete lições sobre educação de adultos*. 15. ed. São Paulo: Cortez, 2007.
- SANTOS, Carolina Correia. *Capão Pecado e a construção do sujeito marginal*. São Paulo, Faculdade de Filosofia, Letras e Ciências Humanas. Universidade de São Paulo, 2008 (Dissertação de Mestrado)
- SANTOS, Maria Aparecida Costa. *Ensino paralelo na periferia: uma visão da educação à luz de Ferréz*. São Paulo, Faculdade de Educação. Universidade Nove de Julho, 2011 (Dissertação de Mestrado)
- SARTRE, Jean Paul. *O que é literatura?* São Paulo: Editora Ática, 1993.
- SCHWARTZMAN, Simon. *Para um conceito de alienação política*. 1961. Disponível em: <http://br.monografias.com/trabalhos/conceito-sociologico-alienacao/conceito-sociologico-alienacao.shtml>. Acesso em 15 de jun. 2011.
- SOARES, Mei Hua. *A literatura marginal-periférica na escola*. São Paulo, Faculdade de Educação. Universidade de São Paulo, 2008 (Dissertação de Mestrado)
- VELLOSO, Luciana Mendes. *Capão pecado: sem inspiração para cartão-postal*. São Paulo, Faculdade de Letras. Universidade Federal de Minas Gerais, 2007. (Dissertação de Mestrado)



## Educando sensibilidades: publicização e debate no espaço universitário sobre o documentário "sem pena"

*Educating sensitivities: publicity and debate in university field about the documentary "without sentence"<sup>1</sup>*

<sup>1</sup> In a free translation from: "Sem Pena" with has an ambiguity: it might mean "without sentence" or "without pity".

**Marta Gouveia de Oliveira Rovai<sup>1</sup>, Rafael Flores de Lima<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Professora Adjunta da Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Pós-doutoranda pela Universidade Federal Fluminense (UFF/RJ). Líder do Grupo de Pesquisa História do Brasil: memória, cultura e patrimônio, da UNIFAL/MG. Pesquisadora do Núcleo de Estudos em História Oral (NEHO), da Universidade de São Paulo (USP).  
(martarovai@usp.br ou marta.rovai@unifal-mg.edu.br)

<sup>2</sup>Concluinte do Curso de Graduação em História pela Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG). Membro do Grupo de Pesquisa História do Brasil: memória, cultura e patrimônio, da UNIFAL/MG.  
(rfloreslima@gmail.com)

Recebido em 21 de maio de 2015; Aceito em 24 de junho de 2015.

### Resumo

Este artigo apresenta parte da pesquisa "Memórias silenciadas: análise das narrativas orais e filmicas sobre justiça e cárcere no documentário 'Sem Pena'", enfatizando o processo paralelo ao estudo, que tem sido a tentativa de proporcionar a divulgação do filme e o debate entre os estudantes da Universidade Federal de Alfenas (MG), procurando "educar as sensibilidades" quanto às condições dos apenados no Brasil. Além de compreender o universo prisional e as noções de crime e justiça, por meio de narrativas orais de detentos e ex-presos, o documentário produzido pelo diretor Eugenio Gruppo, em 2014, também procura dar escuta a familiares, policiais e especialistas. No contexto da história do tempo presente, entendemos que as imagens filmicas e discursos apresentados sejam reveladores da problemática histórica das prisões e da (in)justiça no Brasil, que tem no espaço da penitenciária apenas um dos icebergs da complexa realidade de oposições e contradições sociais. Assim, torna-se importante perceber o documentário como fonte histórica produzida em determinado contexto e também entender os discursos nele apresentados e organizados como construção de uma memória coletiva (a prisional, em especial) marcada pela ambiguidade perpetrador/vítima, e como parte da formação de identidade carcerária, procurando fazer-se visível frente à sociedade que, muitas vezes, tem ignorado o direito à defesa e à vida. Nesse sentido, entendemos que, mais do que uma pesquisa, o filme pode contribuir para a sensibilização da comunidade acadêmica, colaborando para romper preconceitos e mobilizar a Universidade em torno da exigência de políticas públicas mais efetivas sobre os direitos humanos.

Palavras-chave: Documentário; Cárcere; (In)justiça; História; Sensibilização.

### Abstract

This paper presents part of the research "silenced memories: analysis of oral and filmic narratives about justice and prison in the documentary 'without sentence'," emphasizing the parallel process to the study, which has been trying to provide the release of the film and the debate among students of the Universidade Federal de Alfenas (MG), looking for "educate the sensitivities" regarding the conditions of convicts in Brazil. In addition to understanding the prison world and notions of crime and justice through oral narratives of prisoners and former prisoners, the documentary has been produced by the director Eugenio Gruppo, in 2014, also seeks to listening to family members, police and experts. In the context of the history of this time, we understand that the film footage and presented speeches are revealing the historical problem of prisons and the (in) justice in Brazil, which has the penitentiary space just one of the icebergs of the complex reality of opposition and social contradictions. Thus, it is important to realize the documentary as a historical source produced in a particular context and also understand the speeches presented and organized it as building a collective memory (the prison in particular) marked by ambiguity perpetrator / victim, and as part of training identity of prison, looking to become visible across society that often has ignored the right to defense and life. In this sense, we understand that, more than a survey, the film can contribute to raising awareness of the academic community, helping to break down prejudice and mobilize the university around the demand for more effective public policies on human rights.

Keywords: Documentary; Prison; (In) justice; History; Awareness.

A educação se divide em duas partes: educação das habilidades e educação das sensibilidades.  
Rubem Alves

## INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo apresentar parte das reflexões em torno do trabalho de conclusão do curso de História, na Universidade Federal de Alfenas (UNIFAL/MG), e que teve como um de seus desdobramentos uma série de exposições e debates na Universidade sobre o documentário “Sem Pena”. Inicialmente, o projeto teve como proposta analisar as narrativas orais neste filme, que foi produzido em 2014, sob direção de Eugenio Puppó, procurando entendê-lo como uma fonte da História do Tempo Presente e, por conseguinte, percebendo conflitos sociais, discursos estigmatizantes, falhas nos processos e ausência de direitos humanos, presentes na sociedade brasileira e que atravessam os relatos e imagens. Atentou-se para a produção, também, como parte da construção de uma memória, de certa identidade e de um discurso coletivo – marcado por consenso e dissensos - no contexto atual de discussões sobre a criminalidade e prisões.

As narrativas apresentadas pelo documentário “Sem Pena” devem ser entendidas não como reflexo da sociedade ou como verdade, mas como reveladoras de memórias subterrâneas e ignoradas quanto ao sofrimento provocado pela ausência do direito de defesa, a ineficácia da justiça e do encarceramento. Ali ganham espaço relatos de pessoas acusadas de crimes, presas ou processadas, que vivem ou viveram sob o sistema prisional brasileiro, e que narram em *off* as práticas abusivas presentes no sistema judiciário e nas prisões. Além delas, advogados, promotores, juízes e familiares apresentam sua versão sobre o entendimento do que seja justiça, direito de defesa e punição.

Por meio do filme constrói-se uma maneira de tratar a memória social fazendo o entrecruzamento discursivo de imagens e narrativas orais (que, no caso de “Sem Pena”, omite a figura dos narradores quase todo o tempo e coloca em primeiro plano o ambiente carcerário e judiciário). É, portanto um documento que deve ser analisado em uma dimensão crítica, que engloba o estudo da fonte emissora das condições de produção, que engloba sonorização, cenário, oralidade, lacunas e silêncios, assim como ideologias e subjetividades. Compreende-se que a análise das narrativas orais presentes neste documentário possibilite a ampliação em torno da necessária publicização do debate sobre o processo histórico que gerou os problemas do sistema carcerário brasileiro e da elaboração de políticas públicas mais eficientes calcadas na preservação dos direitos humanos, em especial no direito de defesa, principal temática abordada.

A necessidade da pesquisa, de forma mais aprofundada, e a dificuldade em ter acesso ao filme (uma vez que permaneceu pouco tempo em cartaz em cinemas de circuito fechado, no ano de 2014) levou-nos a manter contato com a entidade responsável por sua produção e divulgação. A forma para obtê-lo foi, na verdade, uma troca proposta pela instituição: teríamos o filme na medida em que nos comprometêssemos com a sua divulgação e garantíssemos o debate acerca da temática. Entendemos, assim, que o processo de realização do estudo também implicaria em certo comprometimento social, promovendo não apenas leituras e investigações, mas ações de caráter educativo, principalmente num momento como este em que discussões equivocadas são desenvolvidas em torno da criminalização de crianças e jovens no Brasil, sem a devida preocupação com a informação filtrada e aprofundada pelo olhar histórico e social.

Nesse sentido, o trabalho enveredou, também, pelo caminho da publicização das narrativas de pessoas historicamente reduzidas ao silêncio por uma sociedade de tradição autoritária e escravista, educada para resolver seus problemas sociais com punições e mais violência. De posse do documentário, iniciamos a sua exibição em salas de aula e no auditório dos cursos de Graduação da Universidade, articulando-o a conceitos científicos e procurando desconstruir estigmas – até mesmo aqueles envolvendo a figura de estudantes universitários, muitas vezes associados à representação de “desviantes” e “drogados” pela comunidade local – que prejudicam o entendimento sobre a noção de direito com universal e inviolável.

Vale lembrar que no último ano os alunos da UNIFAL têm sofrido cotidianamente com o crescimento da violência no entorno da instituição, sendo abordados e assaltados quando retornam para as repúblicas, à noite. Recentemente, o quase linchamento de um adolescente infrator, por parte de um grupo de estudantes, reacendeu o ânimo pelo “justiçamento” entre eles, expresso nas redes sociais da Universidade por meio de posturas agressivas e preconceituosas. Este processo, em especial, levou-nos a considerar que a exibição do filme e a promoção do debate no ambiente acadêmico poderiam contribuir para romper com certa banalização do sentimento coletivo de vingança, produzindo um olhar e uma escuta mais atenta do “outro” (no caso, os chamados por eles de “bandidos”).

Desta forma, entendemos que a divulgação do documentário e a reflexão coletiva sobre a realidade que procura representar significaria uma possibilidade de educar para a sensibilidade, o que estaria bem longe de adestrar pensamentos. Pelo contrário, passava pela compreensão de que a dimensão afetiva e sensível deve contribuir para a melhoria da leitura do mundo em que estamos inseridos e da qualidade daquilo que se conhece e se aprende. Falar do filme “Sem Pena” representou colocar em debate o processo histórico de constituição das desigualdades sociais que sustentam as noções de (in)justiça e a situação dos presídios brasileiros, carentes de estrutura material e judiciária, e abarrotados de homens e mulheres, muitas vezes esquecidos, mesmo antes de terem passado por um julgamento justo e verem garantido o direito à sua defesa. Significou a oportunidade para falar de estigmas, de solidão e de fronteiras não tão claras entre perpetradores e vítimas, fazendo cada um colocar-se no lugar do “outro” e imaginar sua vivência como possibilidade histórica de todos. Na perspectiva de Paulo Freire, pretendíamos que o debate proporcionasse a elaboração de uma “consciência-mundo”, ou seja, uma consciência e uma

Subjetividade que não se dissocia de sua natureza ética (...) voltada não apenas para a existência individual e imediata, mas uma subjetividade comprometida com a problematização do futuro. Uma subjetividade que manifesta seu inconformismo e indignação com a naturalização da miséria, da fome, das desigualdades sociais, bem como apoia a luta contra todo tipo de discriminação tais como a racial, a étnica, de gênero, entre outras. (FREIRE, 1995, p.49-50)

Assim, tratar das relações sociais e das contradições do mundo, cujo sistema penitenciário é apenas um aspecto, e para o qual o filme joga luz, representou pensar a possibilidade de formação de uma sensibilidade emancipatória dentro da Universidade, ou seja, de uma consciência da necessidade de conhecer para transformar o mundo, para além do imediatismo e da vingança, e reinventar o futuro sob a perspectiva da justiça social.

## **O SISTEMA PRISIONAL E A (IN)JUSTIÇA NO BRASIL: UMA BREVE E NECESSÁRIA HISTÓRIA**

Michel Foucault em seu livro, *Vigiar e Punir: história da violência nas prisões*, (1977), estudou o nascimento da prisão e da pena como forma de coerção e suplício, entre o século XVII e XVIII, predominantemente na França. De início, o corpo do condenado era brutalmente transformado em exemplo de punição, por meio de espetáculos públicos que deveriam ser testemunhados pelos súditos, a fim de que não houvesse possíveis revoltas contra o poder monárquico.

No entanto, a publicização da tortura dos considerados culpados por crimes produziu, também, o efeito contrário: a compaixão popular. Isso levou os juristas a elaborarem outras formas de punição, nascendo, então a ideia de prisão como forma de se apenar, disciplinar e controlar, longe da opinião pública. Para o autor, a prisão serviu como um laboratório para criação e aplicação de técnicas disciplinadoras com o intuito de docilizar indivíduos, numa espécie de adestramento social, e fazê-los cair no esquecimento social.

De acordo com o trabalho de James Humberto Zomighami Jr (2013), no Brasil não foi diferente: as prisões foram pensadas com a finalidade de se reproduzir a exclusão, a punição longe dos olhos públicos e o esquecimento social dos considerados “indesejados”. Durante o Império, o cárcere foi instituído pelo Código Penal de 1830 e era para onde eram levados ex-escravos, migrantes e todos aqueles nomeados perigosos e desviantes para a ordem. De lá para cá assistimos um processo cada vez maior de construção de presídios e encarceramento de indivíduos, ao mesmo tempo em que os números da criminalidade aumentam. Hoje o Brasil chega a ter cerca de 500 mil detentos, mais o número absurdo de mais de 230 mandatos de prisão, metade deles somente no estado de São Paulo, colocando o país em terceiro lugar no mundo (perdendo apenas para Estados Unidos e China).

Para o autor, a concepção do cárcere tem servido a interesses hegemônicos, no decorrer de todo o processo histórico brasileiro, investindo-se na fórmula das prisões como solução para problemas bem mais complexos de miséria e aumento da violência, desprezando outras formas de se pensar saídas para, inclusive, a prevenção e a garantia dos direitos humanos de quem se encontra fora e dentro das cadeias. Assim, “a prisão tem sido utilizada para controlar e manter determinados grupos de pessoas excluídos, pela ação da seletividade policial e penal, principalmente dos mais pobres e desfavorecidos pelo sistema político e econômico capitalista brasileiro.” (ZOMIGHANI Jr, 2013, p.22)

A realidade do sistema prisional brasileiro é, contraditoriamente, muito discutida pelo senso comum e pouco debatida de forma mais profunda. Por exemplo, segundo Camila Miranda (2009), ele é considerado um dos mais violentos do mundo, embora tenha passado por mudanças nas últimas décadas. Os presídios espalhados pelo país não possuem estrutura para receber os presos e a superlotação é uma das questões mais graves, além da formação de grupos paralelos dentro deles, que burlam e dominam as prisões internamente. A ausência de um debate mais democrático que leve ao conhecimento profundo destes problemas e de políticas públicas mais eficientes produz a impossibilidade de ressocialização dos detentos. O médico Dráuzio Varella (1999) já apontava, em seu livro, para a produção da barbárie no cativo e para o desrespeito à vida dos presos, não só pelas péssimas condições do cárcere, mas também pelo desprezo social à sua condição.

De acordo com o trabalho desenvolvido por Sandra Maria P. Vichiatti (2011), que entrevistou vários presos do complexo Carandiru antes de sua desativação, a história e a memória dos detentos, no Brasil, ainda está por ser escrita e pensada com a devida seriedade, na medida em que, para ela, a irresponsabilidade, o descaso, a corrupção e a violência sofrida pelos detentos são a reprodução do sistema social vigente. Isso significa que entender a prisão a partir dos sujeitos que nela vivem pode representar a possibilidade de entender o próprio processo histórico brasileiro, gerador de desigualdades e exclusões. Não se trata de trabalhar, desta forma, com o binarismo perpetrador/vítima, criminoso/cidadãos de bem, porque a realidade revela-se mais complexa.

Concordando com a autora, James Zomighani (2013), que trabalhou a organização geográfica dos presídios e os procedimentos de controle dos detentos, afirma que o sistema carcerário tem se mostrado ineficaz, na medida em que existe para reproduzir as desigualdades e separar os indivíduos socialmente, violando seus direitos em nome de interesses econômicos e políticos. Para ele, a segregação espacial dificulta o conhecimento da sociedade sobre os abusos cometidos contra as pessoas aprisionadas, colaborando para a leitura da criminalidade a partir de estereótipos binários e perigosos, uma vez que cala um segmento social.

Para Miranda (2009), a penitenciária é a exclusão de indivíduos de uma sociedade; é uma barreira construída pelos muros e pela construção social de estigmas de bom e mau, perpetrador e vítima e pelo silenciamento de suas histórias como punição. É o apagamento dos sujeitos pelo afastamento ilusório da sociedade de parte de seus conflitos. A cadeia seria uma forma de produzir indivíduos obedientes, enquadrados em formas de disciplina e punição constantes, na mesma perspectiva de Michel Foucault (1997), para quem a prisão não reformaria nem recuperaria presos, mas fabricaria mais delinquência e punição, agrupando os detentos para controlá-los fora da sociedade.

O estado de São Paulo, o maior símbolo da desigualdade social e da exclusão (apesar de ser o mais rico do Brasil), teve no Carandiru o exemplo de ineficiência e de violação dos direitos humanos: sendo considerado o maior presídio em nível nacional e chegando a abrigar cerca de 7.200 condenados e sentenciados, este ficou famoso pelo acontecimento trágico de 1992<sup>1</sup>, que chocou o país e dividiu opiniões sobre o tratamento dado aos detentos nas penitenciárias. Além disso, o complexo ficou conhecido por suas histórias dramáticas quando o médico Dráuzio Varella escreveu o livro *Estação Carandiru*, em 1999, relatando sua visão e convivência, inserido como médico no cotidiano dos presos. Diferente de Varella, às vésperas da desativação da prisão, o diretor Paulo Sacramento treinou, por meio de oficinas, e entregou sua câmera aos próprios presos que se encarregaram de realizar as filmagens do documentário “O prisioneiro da grade de ferro”, exibido em 2003, logo após a implosão da penitenciária. O mesmo incluía narrativas e imagens selecionadas por eles sobre momentos de disciplina, conflito e trabalho, revelando também pequenas táticas de resistência e de desobediência às normas do sistema carcerário, reveladas na produção de drogas e armas caseiras, assim como formas de sociabilidade nas diferentes manifestações religiosas, no esporte e na sexualidade.

Esta perspectiva da narrativa oral subjetiva dos presos é o que nos interessou na elaboração também do projeto de pesquisa, inicialmente, e na divulgação do documentário, procurando entender que a oralidade, como afirma Paul Zumtor, não se restringe à ação da voz, mas a toda performance que escapa do verbal, como a gestualidade e até mesmo o silêncio (ZUMTOR, 1997, p.203), contribuindo para que o “excluído” se torne visível socialmente e possa constituir a sua própria identidade, publicizando suas histórias e memórias. No caso do filme “Sem Pena”, a omissão dos narradores por trás dos relatos (que só aparecem nos créditos finais) também é significativa, reveladora não apenas dos sujeitos em si, mas da possibilidade de que suas histórias possam representar a de tantos outros que ali nem sequer são mencionados. Ou seja, entendemos que haja uma perspectiva fílmica para se tratar de uma memória coletiva, sendo as vozes entendidas como portadoras de experiências e traumas compartilhados e não como individualidades apenas. Vozes estas que procuram dialogar com um público que, em geral, tem se mantido ignorante, indiferente ou rancoroso em relação à sua realidade, como parece ser boa parte dos estudantes da Universidade Federal de Alfenas.

1 Nesse ano, após o início de uma pequena briga entre presos, o presídio foi invadido por policiais, de forma truculenta, ocorrendo o massacre de cerca de 111 presos. Paradoxalmente, a notícia que chocou o país, também dividiu opiniões, muitas delas apresentando-se favoráveis ao “maior rigor” no enfrentamento da criminalidade por parte da “justiça”. Rapidamente, a memória deste evento caiu no esquecimento, mas a divulgação de sua violência em muitos jornais – inclusive internacionais – acabou por contribuir para a sua desativação e implosão, em 2001.

## O SENTIDO DA EXIBIÇÃO DO FILME “SEM PENA” NA UNIVERSIDADE FEDERAL DE ALFENAS

Não caberia apenas entender o contexto da produção do documentário, no ano de 2014, quando a questão do sistema carcerário e da maioridade penal veio à tona de forma evidente, alimentada pelos programas sensacionalistas, mas compreender como o debate aberto pelo diretor - através do olhar dos próprios presos, de seus familiares, de intelectuais e de pessoas envolvidas com o sistema judiciário - permanece vivo e necessário hoje. A história aqui é entendida como aberta – expressão do filósofo Walter Benjamin (1994) – na medida em que abordar o passado, misturado ao presente, seja uma necessidade constante de “escová-lo a contrapelo”. Ou seja, os acontecimentos não se encerram no tempo distante, fazendo as esperanças e problemas sociais ainda relampejarem no presente, tornando-se imprescindível estudá-los a partir da versão não apenas dos dominadores, mas também dos vencidos. Entendemos que os presos são, ambígua e historicamente, algozes e vítimas sociais, experimentando a vivência numa linha tênue, em que são, ao mesmo tempo, oprimidos e opressores, e que ouvi-los seja importante para compreendermos melhor a dinâmica na produção da violência social e de seu crescimento dentro e fora da prisão.

O que nos fez promover a exibição do documentário é, justamente, a necessidade de mostrar o quanto a problemática do silenciamento, da violência, da ausência de direitos e da opressão nas prisões brasileiras e, da mesma forma, a indiferença social em relação à existência dessas práticas, pertencem ao passado que permanece no tempo presente.

Para Agnès Chauveau e Philippe Téart (1999), o aumento e a aceleração da comunicação, o desenvolvimento tecnológico da imprensa e da edição, e o nível de engajamento ideológico e moral, ou seja, as demandas sociais pelo conhecimento do presente são fatores centrais para o surgimento da história do tempo presente. Assim, analisar o documentário produzido recentemente se torna relevante, não apenas compreendendo-o como fonte histórica do contexto de sua produção, mas também como agente mobilizador da sociedade para pensar um problema que toca a todos nós.

Para Jean-Pierre Rioux (1999), a tentativa de investigar o presente corre na contramão do processo de generalização da mídia, processo que provoca uma espécie de amnésia na sociedade, devido ao bombardeamento diário de acontecimentos ou fatos criados pelos meios de comunicação (caso do debate sobre a maioridade penal, sem promover a reflexão mais apurada). Estudar a contemporaneidade acompanha a necessidade de se transmitir com urgência experiências às novas gerações, virgens de uma memória ajuizada, sobre a desigualdade e os projetos de ordenação e disciplina social. Nesse sentido, compreendemos que publicar e debater as narrativas filmicas de “Sem Pena” (com suas imagens e silêncios) pode colaborar no combate à atemporalidade contemporânea, que esvazia as informações, sem promover o acúmulo, a comparação e a reflexão sobre as informações fragmentadas e diluídas em preconceitos e sensacionalismo.

Partindo desse pressuposto, da cadeia como um problema social do tempo presente, e entendendo o documentário “Sem Pena” como uma tentativa de grande relevância para se pensar a prisão brasileira “de dentro” - a partir do olhar, da memória e das diferentes versões (dos presos, em especial, enquanto sujeitos silenciados) - é que analisamos as relações entre história e cinema, história e memória, memória e esquecimento, defesa e prisão, justiça e direitos humanos, colocando essas temáticas à comunidade universitária. Não pretendemos entender o documentário como reflexo ou transposição da realidade, mas como construção coletiva, como mecanismo de luta política e de reflexão social necessária ao nosso tempo.

De acordo com Nichols (2005), um documentário não deve ser considerado como reprodução da realidade. Se o fosse, seria uma réplica do que já existe. Ele é uma representação do mundo em que se vive, apresenta uma visão de mundo determinada, “com a qual talvez nunca tenhamos deparado antes, mesmo que os aspectos do mundo nela representados nos sejam familiares”. (NICHOLS, 2005, p. 47).

Assim, o uso de testemunhos vivos, a valorização da interdisciplinaridade, o maior diálogo com as Ciências Sociais, a recusa de explicações deterministas e totalizantes, a valorização de atores individuais e coletivos e a relação dialética entre história e memória, a discussão em torno dos conceitos de crime, justiça e punição foram entendidos como instrumentos para certa “educação das sensibilidades” de jovens, no caso os universitários de Alfenas, ligados à UNIFAL.

À luz da leitura de Michel Foucault e também de Michael Pollak (1989), fomos levados a observar no documentário “Sem Pena” como a oralidade é a possibilidade da palavra àqueles não considerados parte integrante por completo do processo de reconhecimento de um coletivo social, historicamente excluídos e estigmatizados. A memória, segundo Pollak, é sempre seletiva e espaço de disputa, de poder e resistência, relacionada à questão da manutenção de uma identidade compartilhada pelos indivíduos de um grupo. As memórias individuais expressas nas narrativas apresentadas pelo filme estão ancoradas na memória coletiva de uma “comunidade de destino ou afetiva”, para usar o conceito de Maurice Halbwachs (2006), cuja experiência passa pelas consequências do ato de acusação e condenação sem provas. No caso, alimentada de forma “subterrânea” pelos presos, contra práticas de violação dos direitos humanos no cárcere e pela ausência de direito à defesa.

Trabalhos acadêmicos em história que buscam uma maior problematização sobre assuntos ligados à vida e à memória de encarcerados ainda são pouco explorados pelos pesquisadores, assim como atividades que tomem o espaço público das universidades. A publicização e análise de filmes, no entanto, pode fazer cada vez mais parte do processo de sensibilização e de conquista de direitos, entendendo-os como documentos representativos de seu tempo e formuladores de discursos que interferem na conduta política e social, capaz de pensar e pressionar para a elaboração de políticas públicas.

Procurando estimular este tipo de reflexão entre os estudantes é que o documentário, até o momento, foi exibido em três oportunidades, reunindo discentes e professores de diferentes cursos da área de Humanidades (mas pretende-se estender a ação também à Saúde e às Exatas, posteriormente). Antes de seu início, explicamos a origem do trabalho de conclusão de curso, seus objetivos e como acabou por vincular-se a uma parceria com os produtores do filme. Vale lembrar, ainda, que também estamos em processo de inserção no trabalho em conjunto com o grupo “Memória Massacre Carandiru”, com o qual estabelecemos diálogo e para o qual convidamos o público a participar.<sup>2</sup>

## O DEBATE SOBRE O FILME “SEM PENA”: METODOLOGIA E RESULTADOS

Colocou-se como pressuposto fundamental na exibição do filme entre os estudantes entender a luta contra o esquecimento e o silenciamento de grupos considerados marginalizados e sem lugar na sociedade, principalmente em um momento em que a criminalidade e as condições das prisões no Brasil – assim como a diminuição da maioria penal - ganham evidência nos debates jurídicos, nas organizações da sociedade civil e nas redes sociais, estimulados pela mídia. Para isso, antes de iniciarmos a sessão, fizemos uma breve referência ao texto de Primo Levi (1985), sobre a sua experiência de contar aos que viveram fora dos campos de concentração nazistas o seu trauma enquanto sobrevivente. Em sua obra, Levi fala sobre o sonho recorrente que ele e outros prisioneiros tiveram em que tentavam narrar as violências e absurdos ocorridos em Auschwitz, na Polônia, e da incapacidade das pessoas em ouvirem. Em seus devaneios, a imagem mais significativa, apontada por ele, era aquela em que seus parentes e amigos – incapazes de ouvir e compreendê-lo – viravam-se de costas e partiam, reduzindo o outro ao silêncio.

A partir deste trecho, pedimos ao público que fizesse um exercício de escuta atenta sobre aquilo que, no primeiro impacto, seria difícil de se compreender, seja pelo estranhamento ou pelo preconceito. Pedimos a cada um que procurasse se despojar de seus rancores para, naquele momento, assumirem, por uma hora e meia, a perspectiva do “outro”, do desprezível, do invisível, o chamado “perpetrador”.

Aqui partimos da concepção de que o conhecimento não se limita à esfera do saber técnico/acadêmico, racionalizado, mas passa também pela dimensão do sentir/sensível. O estímulo à sensibilidade, à escuta respeitosa e atenta, ao olhar cuidadoso, faz parte do processo de estruturação do entendimento mais amplo sobre a realidade. Como afirma Miguel A.L. Araújo (2009), sentir e o inteligir fazem parte de um mesmo processo de compreensão; eles se codeterminam e coimplicam: pensamos sentindo e sentimos pensando, num processo híbrido sensiente e pensante. Sobre isso, o autor completa:

Muitas vezes, na trama das relações cotidianas, pelos influxos das experiências vividas, sobretudo no mundo contemporâneo, a esfera do sensível é veiculada e canalizada por práticas instituídas que tangenciam o corpo, as emoções, os sentimentos - a dimensão afecional - com propósitos de anestesiamento, de massificação e de

controle. Numa sociedade que privilegia a lógica do mercado - a mercado-lógica -, a supremacia do utilitário, da esfera do *ter*, com a onda avassaladora do consumismo que leva à consumação do próprio existir humano, as expressões originárias da Sensibilidade passam, em grandes porções, a ser aplastadas e homogêneas de modo grotesco. (ARAÚJO, 2009)

Desta forma, entendemos que a exibição de um filme como “Sem Pena” pudesse ultrapassar a simples dimensão do mercado e do entretenimento e tornar-se significativo, na medida em que convidássemos as pessoas a olharem com outros olhos e a escutarem com outros ouvidos, longe da banalização da violência cotidiana, da velocidade temporal que esmaga emoções e simplifica sentidos. Educação das sensibilidades seria, assim, reforçar o sentido de *educare* e *educere*. A primeira entendida com o intuito de transmitir, formar e instruir; a segunda de tirar para fora de, fomentar o espírito de criticidade e a estética ligada à ética e ao compromisso com a vida (ARAÚJO, 2009).

Cabe aqui apresentar, brevemente, o caminho do filme que nos fez provocar a sensibilização dos alunos. Logo de início, uma das primeiras vozes que aparecem em *off* aponta para o desconhecimento das pessoas para a realidade carcerária. Um ex-presos afirma que dizer que o “bagulho é muito louco” em músicas de *rap* e nas gírias do dia a dia não é suficiente para que alguém compreenda, de fato, o significado de ser um encarcerado e de sofrer com as injustiças sociais. Logo, são as narrativas subjetivas sobre essas experiências que nos convidam a tentar entrar no mundo da prisão. O filme aborda, em especial, a questão sobre a violação do direito de defesa, apresentando histórias de pessoas que foram presas, sem passarem pelo julgamento ou que permaneceram em cárcere, mesmo inocentes, devido à morosidade do sistema judiciário. Os crimes ali variam, desde o roubo de um xampu, o porte de 100 gramas de maconha até o roubo de carro. Uma das passagens mais marcantes, logo no início da filmagem, é a história de um preso condenado por estupro, segundo ele, de forma injusta e sem a possibilidade de apresentar provas contrárias. A

2 Trata-se de um projeto do Núcleo de Estudos sobre o Crime e Pena da Fundação Getúlio Vargas (FGV), em parceria com Associação Nacional dos Direitos Humanos, Pesquisa e Pós-Graduação (Andhep), com a finalidade de reunir documentos e materiais sobre o massacre de 1992. Com a parceria, pretendemos contribuir com as entrevistas de história oral de vida do ex-presidiários. Para maiores informações ver <https://www.facebook.com/memoriamaassacrearandiru>.

narrativa não apenas acusa de negligente a burocracia do Estado, mas aponta para o preconceito da sociedade que condena a partir de determinados estereótipos, a fim de livrar-se de suas culpas e responsabilidades.

Imagens de prateleiras abarrotadas de processos acumulados há anos, sem resposta, ou de celas cheias e mesas de juízes vazias (com seus paletós nas cadeiras) dialogam com as vozes de mulheres e homens, que revelam sobre prisões arbitrárias, sobre penas que venceram o prazo, mas que permaneceram pela negligência e desrespeito de membros do Judiciário. Promotores, juízes e juristas apresentam problemas dos presídios: criminosos que se misturam sem critério; jovens de periferia que são presos quando poderiam ter penas alternativas e educação; o alto índice de reincidência de crimes, mostrando a ineficácia das prisões; a lógica racional e capitalista da exclusão e da reclusão dos mais pobres e de negros pelo sistema prisional.

Em certo momento do documentário um jurista apresenta a história de um encarcerado que dialogava com estudantes universitários e que lhes perguntava sobre a diferença entre o seu crime (roubo de carros) e a “cola” realizada por eles na academia. Apontando para a injustiça de sua condição e para o privilégio dos ouvintes, ele revelava a gravidade das ações das elites universitárias que, enganando a maioria, fingem conhecer e se formar para exercer cargos de comando, sem estarem preparadas: “o meu crime prejudica um; o de vocês prejudica toda a sociedade”, afirmava ele aos jovens estudantes. Esse foi um dos “dedos na ferida”, com o qual abrimos o debate com a comunidade acadêmica.

No entanto, para que o documentário “Sem Pena” pudesse ser analisado e provocasse a reflexão coletiva no espaço acadêmico, todos os elementos que compõem a sua organização de conteúdo e também sua lógica técnica foram levados em conta no momento da discussão: sons, imagens ou ausência delas, tempos destinados a cada plano e os modos de representação; o conteúdo e sua construção; a realidade que se revela e que se omite na intencionalidade de produtores, diretores e narradores, e para além dela. O aporte teórico do trabalho de conclusão de curso - Martin (1990), Morettin (2003), Mauad (1997) e Orlandi (2001) – serviram também como referências a fim de estimular o público a examinar o discurso oral e imagético, procurando perceber o que revelam do tempo histórico tratado e também do tempo histórico no qual se inserem. Na fala dos estudantes, muitos aspectos foram levantados, como as linguagens que se entrecruzam no filme, a oralidade, a visualidade, o cenário, assim como as mensagens, as lacunas e os silêncios; estes últimos representados principalmente pelo ocultamento das pessoas que narram.

A condução das questões ao público procurou apontar para a possibilidade de que as narrativas presentes no documentário – e toda a performance que as envolve – também são fatos e documentos de seu tempo e para o nosso tempo. Uma obra filmica como esta representa uma forma de trazer à tona “memórias subterrâneas”, nos dizeres de Michael Pollak (1989), reprimidas pelo sistema carcerário e por uma sociedade indiferente à necessidade de defesa – acostuada que é, culturalmente, a acusar e condenar sem provas –, à recuperação de presos e de sua inserção social, mas sempre alimentadas pelos sujeitos/detentos em seu cotidiano, prontas a virem à tona em tempos de crise, como é o caso dos debates atuais em torno da maioridade penal, das condições de cárcere no Brasil e da batalha entre memórias divergentes sobre criminalidade e punição, representados no filme. É no imaginário dos “cidadãos livres” que os presidiários passam a ser compostos como sujeitos invisíveis ou ignorados, justamente por não terem espaço para serem ouvidos ou falarem. Segundo um dos intelectuais que aparecem no vídeo, a sociedade seria tão cega, aplaudindo um sistema, sem conseguir perceber que ele é ineficaz a tal ponto que não reinsere o preso na coletividade, condenando a todos a uma mesma punição.

Em meio às colocações dos presentes, Paulo Freire não poderia deixar de ser lembrado pelo público. Alguns alunos apontaram o significado do que ele chamou de Pedagogia da Indignação e da Esperança, no sentido de que um filme como esse colabore para romper com os estereótipos que cristalizam nosso olhar, promovendo o conformismo, a inação e a cegueira diante dos problemas sociais. Nesse sentido, questões sobre a importância do ato de ver e de escutar atentamente, foram levantadas por nós, coordenadores da discussão, tendo a preocupação e mostrar que refletir coletivamente é procurar romper com atitudes condicionadas, anestésicas e intolerantes.

Uma das questões apontadas pelos participantes (futuros professores) foi também sobre a possibilidade de reversão desta realidade excludora, pelo caminho da educação nas escolas. Promover a introdução de temáticas contemporâneas nos currículos escolares não trata de abandonar velhos currículos, mas repensá-los à luz dos problemas presentes. Trazer a questão da pobreza, da exclusão, da prisão, dos estigmas e da violência (física ou simbólica) para as salas de aula é dar uma dimensão social a problemas que parecem, pelo senso comum, como naturalizados e reduzidos a determinadas esferas sociais, quando na verdade se estendem a toda sociedade enquanto realidade e possibilidade. Pensar sobre as condições dos encarcerados não significa querer amenizar ou ignorar suas culpas, ou julgá-los, mas procurar entender as experiências de violação de direitos, dentro e fora das prisões, entendendo esses espaços como inseparáveis. Apesar dos muros, as memórias esquecidas lá dentro são resultados da dinâmica social e muito podem revelar sobre sua perversidade fora dela.

Essa dimensão da injustiça que permeia toda a sociedade ficou ainda mais próxima quando os presentes foram convidados a relatarem sobre tratamentos jurídicos ou policiais recebidos por parte de amigos e conhecidos, ou mesmo em experiências pessoais. Ali houve compartilhamento e emoção, mostrando como o filme “Sem Pena” não retratava apenas informações sobre o cotidiano carcerário, mas era portador de mensagens sobre a necessidade de mobilização social por um mundo mais humano e justo. Entre as propostas para ampliar o debate iniciado está um novo encontro, envolvendo alunos e professores, com a finalidade de pensarmos juntos o posicionamento da Universidade diante da questão da maioridade penal e da violência.

Sensibilizar o público em torno do sistema penitenciário ou as condições de morosidade, de exclusão e reforço da pobreza, representou perceber que todos eram portadores de saberes que poderiam ser compartilhados, esclarecendo melhor sobre o mundo em que estamos inseridos,

fora ou dentro da prisão.

Inspirados em Paulo Freire e em Rubem Alves, entendemos que o processo de educação da escuta ou do olhar implica sempre no estímulo à capacidade de observar atentamente e ouvir o que o outro tem a narrar, sem antes julgá-lo, sem pressa e sem medo de ser incompreendido. Para finalizar, lemos um trecho da obra de Rubem Alves (1999), sobre o que ele chamou de escutatória, lembrando sobre sua importância, se quisermos nos mobilizar em torno de políticas sociais mais democráticas e humanizadoras<sup>3</sup>. Ou seja, é preciso que testemunhemos o testemunho do outro, que não viremos de costas, impedindo a fala, promovendo o silenciamento, como tanto denunciara Primo Levi. Educar as sensibilidades é lembrar aos outros que eles também sentem e sabem e que só a partir deste ato delicado e dedicado de compartilhamento de experiências é que poderemos pensar alternativas para a injustiça.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Procuramos demonstrar aqui que o documentário pode ser entendido como um instrumento poderoso nos “rearranjos da memória coletiva” e também como instrumento de educação das sensibilidades. Como afirmou Pollak, “ainda que seja tecnicamente difícil ou impossível captar todas essas lembranças em objetos de memória confeccionados hoje, o filme é o melhor suporte para fazê-lo. (POLLAK, 1989, p.11). Assim, ao entender “Sem Pena” como uma maneira de tratar a memória social de um grupo de pessoas injustamente condenadas ou destinadas à exclusão e reclusão social – em diálogo com outras que as condenaram ou que estão envolvidas de certa forma com o sistema carcerário – por meio do entrecruzamento discursivo e de imagens, deve-se chamar a atenção para o confronto de lembranças e esquecimentos; de versões múltiplas e, dessa maneira, analisar como os narradores constroem sua realidade e se constroem no processo de disputa por justificativas para suas ações e para o julgamento do comportamento de outros sujeitos.

Para a leitura do cinema como fonte de investigação e de reflexão coletiva – como ação educativa – é preciso sempre analisar esse documento em sua dimensão crítica analítica, que engloba o estudo da fonte emissora, das condições de produção e a análise da própria realização do filme, que consiste no uso de operações ideológicas e técnicas, como a sonorização, o cenário, as imagens e os silêncios, dentre outras; aqueles silêncios que dizem pelas longas “viagens” da câmera sobre intermináveis arquivos de processos acumulados e esquecidos, ou sobre as pichações nas paredes das prisões, revelando angústias e abandono.

Nas narrativas e nos interditos de “Sem Pena”, encontra-se um fio condutor, a despeito das variações interpretativas, que devem ser entendidas como instrumentos de reconstrução de identidade e não apenas como relatos factuais. Os presos, mais do que informam, significam a experiência da prisão e dialogam com a sociedade que os assiste. Os juristas, policiais e familiares também se posicionam no mundo e procuram justificar conceitos como exclusão, crime e punição.

Nesse sentido, torna-se importante perceber o significado de identidade na sua forma mais ampla, como a construção da imagem de um grupo de si, para si e para os outros, e de vários grupos entre si. As prisões devem ser entendidas muito além de seu conceito geográfico e de seu tempo de existência, pois traz marcas do lado de fora dela, denuncia uma história de sofrimentos, conflitos, resistências e afetos, conservando, em torno dos narradores, as condições que permitem aflorar a lembrança.

Não se trata, assim, de apenas realizar uma análise de um documentário, a partir de conceitos acadêmicos, nem de discutir com o público universitário o binarismo verdade/mentira, ficção/realidade, pois acreditamos que o cinema trabalha com essas dimensões misturadas, em que se encontram também temporalidades diversas e dimensões espaciais cruzadas, como a subjetividade, o privado, e o público. É preciso colocar em discussão os aportes ideológicos da obra, os interesses dos sujeitos que se dispuseram a narrar – não como reflexos ou verdades absolutas dos fatos, mas como produto e produtores de seu tempo – e as relações sociais que atravessam essa concepção de justiça que permanece mantendo a desigualdade e que não elabora políticas de inclusão de direitos.

O cinema deve ser analisado, como realidade percebida, interpretada e/ou criada, seja pela preocupação com a verdade, seja com marcas da ficção. É recurso para se pensar a própria história – a nossa história – explorando dimensões que extrapolam as acadêmicas. É fundamental para a formação crítica da opinião pública, a interferência e estímulo ao debate entre diferentes pontos de vista, educando as sensibilidades para a necessidade da escuta, para a percepção do outro e para a prática do direito. Vale dizer, ainda, parafraseando José Assunção Barros (2011), que o cinema é produto da história e como tal pode revelar o lugar, o tempo e os sujeitos que o produzem, mas também pode ser instrumento produtor de sentido e de sensibilidades que se comprometam com

3 “Sempre vejo anunciados cursos de oratória. Nunca vi anunciado curso de escutatória. Todo mundo quer aprender a falar. Ninguém quer aprender a ouvir. Pensei em oferecer um curso de escutatória. Mas acho que ninguém vai se matricular. (...) Não é bastante ter ouvidos para se ouvir o que é dito. É preciso também que haja silêncio dentro da alma. Daí a dificuldade: a gente não aguenta ouvir o que o outro diz sem logo dar um palpite melhor, sem misturar o que ele diz com aquilo que a gente tem a dizer. Como se aquilo que ele diz não fosse digno de descansada consideração e precisasse ser complementado por aquilo que a gente tem a dizer, que é muito melhor. (...) Nossa incapacidade de ouvir é a manifestação mais constante e sutil da nossa arrogância e vaidade.” (ALVES, 1999, p.57)

uma consciência-mundo, como diria Paulo Freire. Para ele, a prática educativa pressupõe estética e ética, “em que a boniteza deve achar-se de mãos dadas com a decência e com a seriedade” (1996, p. 26). A exibição do documentário “Sem Pena”, nesse sentido, deve promover os valores da justiça, do respeito, do direito e da dignidade humana contra o conformismo e a desesperança.

No final do filme, quase de forma profética, uma fala feminina anuncia: se a sociedade brasileira for incapaz de perceber a dimensão complexa e injusta das desigualdades no Brasil e, em decorrência disso, não se sensibilizar com a possibilidade da injustiça e da violação do direito à defesa e à vida como um problema coletivo, sucumbiremos todos. Foi o que pretendemos evitar com este trabalho que está apenas começando...

## REFERÊNCIAS BIBLIOGRÁFICAS

ALVES, Rubem. Escutatória In *O amor que acende a lua*. São Paulo: Papirus, 1999.

\_\_\_\_\_. Educação do olhar. *Revista Pais & Filhos*, São Paulo, 16, mar. 2010. Disponível em: <<http://www.paisefilhos.pt/index.php/opiniao/rubem-alves/2324-educacao-do-olhar>> Acesso em 14 de maio de 2015.

ARAÚJO, Miguel A.L. Os sentidos da sensibilidade e sua fruição no fenômeno do educar. *Educação em Revista*. vol.25 no.2, Belo Horizonte, 2009. Disponível em [http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0102-46982009000200009&lng=pt&nr\\_m=iso&tlng=pt](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0102-46982009000200009&lng=pt&nr_m=iso&tlng=pt). Acesso em 14 de maio de 2015.

BARROS, José D’Assunção. Cinema e história: considerações sobre usos historiográficos de fontes filmicas. *Comunicação & Sociedade*, Ano 32, n. 55, p. 175-202, jan./jun. 2011.

BENJAMIN, Walter. *Obras Escolhidas I*. Magia e técnica: arte e política. São Paulo: Brasiliense, 1994.

CHAUVEAU, A., TÉTART, P. (orgs.). *Questões para a história do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

FOUCAULT, Michel. *Vigiar e Punir: nascimento da prisão*. 16.ed. Petrópolis: Vozes, 1997.

FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessários à prática educativa*. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

HALBWACHS, Maurice. *A memória coletiva*. São Paulo: Vértice, 2006.

LEVI, Primo. *É isto um homem?* São Paulo: Rocco, 1985.

LOPES, Gustavo Esteves. Aportes Teóricos à História Oral: os Conceitos de ‘Perpetrador’ e ‘Vítima’. *Oralidades (USP)*, v. 9, p. 155-186, 2011.

MAUAD, Ana Maria. História e Imagem: os exemplos da fotografia e do cinema In CARDOSO, Ciro F. *Domínios da História*. Rio de Janeiro: Campus, 1997.

MIRANDA, Camila Maximiano. *O Estado E As Políticas De Qualificação Profissional Implantadas No Sistema Prisional*. Disponível em: [http://www.bdtd.ufu.br/tde\\_arquivos/9/TDE-2009-03-20T135958Z-1409/Publico/Camila.pdf](http://www.bdtd.ufu.br/tde_arquivos/9/TDE-2009-03-20T135958Z-1409/Publico/Camila.pdf).

MORETTIN, Eduardo. O cinema como fonte histórica na obra de Marc Ferro. *História: Questões & Debates*, Curitiba, n. 38, p. 11-42, 2003.

NICHOLS, Bill. *Introdução ao Documentário*. Campinas: Papirus, 2005.

ORLANDI, Eni P. *Análise de Discurso: princípios e procedimentos*. Campinas, SP: Pontes, 2001.

POLLAK, Michael. Memória, esquecimento e silêncio. *Estudos Históricos*. Rio de Janeiro: CPDOC/FGV, v.2, p.3-15, 1989.

RIOUX, Jean-Pierre. Pode-se fazer uma história do presente? In: CHAUVEAU, A., TÉTART, P. (orgs.). *Questões para a história*

*do presente*. Bauru, SP: EDUSC, 1999.

SOUZA, Percival. *O prisioneiro da grade de ferro*. São Paulo: Traço Editora, 1983.

VARELLA, Dráuzio. *Estação Carandiru*. São Paulo: Cia. Das Letras, 1999.

VICHETTI, Sandra P. As muralhas da prisão e a vida na cidade: o dito e o feito. *Revista Oralidades*. São Paulo:USP, n.9, p.129-151, 2011.

ZOMIGHANI Jr, James H. *Desigualdades espaciais e prisões na era da globalização neoliberal*. Doutorado. FFLCH. São Paulo: Universidade de São Paulo, 2013.

ZUMTHOR, Paul. *Introdução à poesia oral*. São Paulo: Editora Hucitec, 1997.

Pais enlutados na sociedade atual: uma análise sobre suas vivências cotidianas a partir de novos critérios diagnósticos  
*Bereaved parents in today's society: an analysis of their daily experiences from new diagnostic criteria*

**Silvia Helena Santos<sup>1</sup>, Wilson Oliveira<sup>1</sup>, Claudia Fabiana de Jesus<sup>1</sup>**

<sup>1</sup>Centro Universitário Salesiano de São Paulo - UNISAL - Lorena, SP, BR  
(silsantos29@uol.com; olywil@gmail.com; clafaje@yahoo.com.br)

Recebido em 06 de março de 2015; Aceito em 13 de junho de 2015.

### Resumo

O luto é um processo em que a tristeza é sentida e expressada após a morte de um ente querido, apresentando uma variação individual em seu período de duração. Assim, a presente pesquisa teve como objetivo compreender como o luto altera a cotidianidade dos pais, que tiveram filhos falecidos, identificando possíveis agentes geradores de uma má qualidade de vida. Foi adotada abordagem fenomenológica, com análise qualitativa dos dados, utilizando como instrumento o estudo de caso de cinco casais, que participaram de uma entrevista semi-estruturada. Os resultados revelaram que há uma diferença entre os membros do casal quanto à forma e tempo necessário para elaboração da perda. Todos os casais desenvolveram uma super proteção com os outros filhos, pois experimentam muita ansiedade frente à possibilidade de novas mortes. Pode-se concluir que o processo do luto é particular e singular e que o DSM-5 propõe uma ruptura com as etapas descritas para vivência do luto, bem como, com o período deste, já que pertencemos à uma sociedade imediatista e que não considera a subjetividade. Para os pais que buscaram ajuda, a maioria não acredita existir um profissional que lhes apontem o caminho da superação.

Palavras-chave: Análise Fenomenológica; Critérios diagnósticos.

### Abstract

Grief is a process in which sadness is felt and expressed after the death of a loved one, with individual variation in its duration. Thus, this research aimed to understand the grief changes the everyday life of the parents, who had deceased children, identifying possible generating agents of a poor quality of life. Phenomenological approach was adopted, with qualitative analysis, using as a case study of five couples who participated in semi-structured interview. The results revealed that there is a difference between the couple in the form and time required for the loss. All couples have developed a superprotection with the other children because experience much anxiety facing the possibility of further deaths. It can be concluded that the process of grief is individual and unique and the DSM-5 proposes a break with the steps to fight the experience as well, with the period of this, since we belong to will an immediate society and does not consider subjectivity. For parents who sought help, most do not believe there is a professional pointing them the way of overcoming.

Keywords: Phenomenological Analysis; Diagnostic criteria.

## INTRODUÇÃO

Esse artigo surgiu da busca de novas estratégias de compreensão usada na fenomenologia, sendo mais subjetivo, para conhecer e descrever sobre o cotidiano de pais que tiveram a perda de um de seus filhos ainda na infância, assim como, para mostrar a importância da teoria (fenomenológica) para que profissionais da área de saúde possam acompanhar e prestar assistência aos casais que já passaram ou estão passando pela experiência do luto. Ao mesmo tempo faremos uma breve associação da caracterização do Luto com os novos critérios diagnósticos do DSM-5 (DSM-5, 2014).

Hoje no mundo em que vivemos pensar na própria morte tornou-se um tabu, um ato de covardia, pois esta reflexão coloca o ser humano diante de uma possibilidade insuperável e cuja responsabilidade somente ele estará entregue. Pensar na própria morte leva à angústia, por este motivo tenta-se de todas as maneiras encobrir este acontecimento, restando então uma tranquilidade indiferente frente ao “fato” de que se morre.

Junto com esta angústia vem à tona o fato de que a vida consiste em perdas e abandonos, com maior ou menor sofrimento, e que mais cedo ou mais tarde inevitavelmente todos nós passaremos por esta experiência.

Considerando o desenvolvimento humano é esperado que, pela ordem cronológica, os filhos enterrem seus pais, portanto a morte de um filho pode ser considerada para os pais uma das perdas mais dolorosas, pois envolve também a morte dos sonhos e das esperanças que estes tinham em relação ao filho.

Quando o luto é proveniente ao processo que se segue a perda de um filho, desde mortes naturais até as provocadas, denomina-se luto parental e muitos são os fatores que envolvem este tipo de luto: a inesperabilidade da morte que vai contra uma sequência cronológica, a natureza do vínculo que existia antes da morte, qual papel o filho desempenhava na família, como a morte ocorreu e qual foi a sua causa; entre outros. A partir destes fatores teremos uma grande diferença entre os pais que enlutam pela perda de um filho (RANGEL, 2008).

Tendo ciência então de que a morte é uma condição da vida humana e que ninguém esquece as lembranças de uma relação significativa, este tema torna-se de grande relevância ao mostrar a grande importância do processo do luto na vida de uma pessoa. A morte de um filho pode desequilibrar a homeostase, fazendo com que o enlutado procure por ajuda. Sentimentos de raiva e hostilidade podem ser direcionados para os outros, existem pessoas que criam um conflito que acaba se tornando seu modo de vida. É preciso respeitar este processo para que com o passar do tempo possamos lembrar da pessoa que faleceu com menos desconforto, deixando as lembranças do passado rumo a novas formas de relação.

## METODOLOGIA DA PESQUISA

Por se tratar de uma pesquisa feita com seres humanos, o projeto foi anteriormente encaminhado para o Comitê de Ética em Pesquisa da Universidade de Taubaté onde recebeu o protocolo número 492/11- aprovado.

Para alcançar o objetivo proposto, esta pesquisa adotou os critérios de uma abordagem fenomenológica, onde foi considerado como fenômeno tudo aquilo que se mostra; aquilo que pode se tornar manifesto. Através de uma análise qualitativa, utilizando como instrumento o estudo de caso de cinco casais heterossexuais, em união estável, que participaram de uma entrevista semiestruturada.

Apesar da possibilidade da coleta de dados ser realizada na Clínica/Escola do Departamento de Psicologia da Universidade de Taubaté - (UNITAU), todos os casais optaram para que a entrevista fosse realizada em suas próprias residências; as mesmas foram realizadas respeitando a disponibilidade de cada casal participante.

As entrevistas foram feitas com acessibilidade metodológica, não levando em consideração o nível de escolaridade e nem a classe social dos participantes. Além desses, outros critérios de inclusão foram adotados para que os casais pudessem participar da entrevista:

- . Ter sob seus cuidados mais do que um filho;
- . Morassem junto com a criança e compartilhassem seus cuidados;
- . Mais de um ano da morte da criança, que deveria ter no mínimo seis e no máximo doze anos.

Com estas delimitações buscou-se homogeneizar o tempo de convivência com o filho, tais como período escolar, atividades em família e fases de cuidados.

A metodologia utilizada teve o propósito de levantar o tipo de relação estabelecida com o filho antes da morte, evidenciando assim quais eram os pontos fortes desta relação. Foi solicitado a estes pais que descrevessem a situação da perda e que elencassem projetos e sonhos não realizados junto ao filho falecido, a concepção que cada participante tinha em relação à instituição família e a descrição das mudanças ocorridas no cotidiano da mesma, após a morte do filho. Questões como datas comemorativas sem a presença do filho, dificuldades enfrentadas diante desta ausência, cuidados com os filhos que ficaram e também se permaneceram juntos para enfrentar o processo de luto foram levantados na entrevista.

A análise dos dados foi realizada através do método fenomenológico de Giorgi, sendo um dos mais utilizados e conhecidos no campo na Psicologia Fenomenológica (MOREIRA, 2002). Assim, as análises destas entrevistas foram equiparadas, buscando evidenciar aspectos convergentes e divergentes no cotidiano destes pais.

Assim, apresentamos a seguir, um quadro com a síntese dos dados dos participantes.

	<b>Identificação dos casais</b>	<b>Idade que o (a) filho (a) tinha</b>	<b>Causa mortis</b>	<b>Quanto tempo se passou da morte da criança</b>
Casal I	R.R. – M.C.C.	Oito anos	Morte cerebral devido a um transplante de fígado.	Doze anos
Casal II	E.P.S.– V.R.S.	Doze anos	Edema agudo no pulmão	Onze anos
Casal III	A.E.J – S.G.E.	Seis anos	Tumor maligno na cabeça	Oito anos
Casal IV	V.A.A.	Cinco anos	Câncer	Um ano
Casal V	F.O.A.F.– M.R.M.F	Oito anos	Causa desconhecida.	Um ano

## DESENVOLVIMENTO

Parece que nunca se está pronto para lidar com a perda, desde a infância é ensinado que o importante mesmo é sempre ganhar e, quando acontece o confronto com a morte de uma pessoa próxima e querida se esquece de que a morte faz parte da nossa existência. Uma das grandes dificuldades de encarar o fim como parte da existência é que faz do luto uma experiência tão assustadora.

Quando um filho morre além de um ajuste emocional para enfrentar a situação individual, os pais também terão que enfrentar as alterações que ocorrerão no sistema familiar. A dor de perder alguém que se ama, revela emoções intensas e desconhecidas, dando a impressão de que a vida nunca mais será a mesma.

Por se tratar de uma perda tão significativa, esperada ou não, o comportamento destes pais frente a este acontecimento pode abalar todo o sistema familiar, porque a partir de então passarão a contar com uma outra realidade, que seria a de recordar momentos intensos passados ao lado da criança e de projetos que não deram tempo de serem realizados.

O luto é composto por fases, podendo ser distinta para cada pessoa, variando com a sua estrutura emocional e a sua capacidade de lidar com a perda, tendo passado por estas fases é que se torna possível voltar ao mundo externo e lembrar da pessoa que morreu de uma maneira que não cause tanto sofrimento na organização de seu cotidiano.

## LUTO

O luto causa impacto em todas as áreas de influência humana, proporcionando um grande desconforto, alterando as funções do corpo, podendo ser comparado com uma ferida, onde complicações podem surgir fazendo com que esta cura seja mais lenta ou em alguns casos uma outra ferida se abrirá no lugar daquela que estava se curando. Surge então as condições anormais do luto (PARKES, 1998).

Walsh, (2005), ressalta que cada indivíduo apresentará uma reação diferente diante da perda, dependendo de variáveis como idade e estilos de enfrentamento.

Este processo também pode ser visto como algo fortalecedor, pois sua experiência pode trazer maturidade para àquelas pessoas que de certa forma estiveram protegidas de qualquer desgraça, assim como a tristeza de viver o luto deve fazer parte da vida de qualquer ser humano. Negar este fato evidencia o despreparo para acontecimentos que inevitavelmente fazem parte de nossas vidas (PARKES, 1998).

Conforme aponta Bowlby (1998), através de observações acerca de como uma pessoa reage diante da perda, podemos dizer que durante semanas e meses suas reações geralmente passam por fases sucessivas, podendo haver oscilações durante algum tempo. Ainda segundo Bowlby, o luto se divide em quatro fases:

Na fase de **entorpecimento** a pessoa simplesmente não acredita naquilo que está acontecendo. Sua durabilidade pode variar de algumas horas a uma semana, podendo ser interrompida por explosões de raiva e aflição.

A segunda fase é a do **anseio e busca da figura perdida**, que pode durar meses ou até mesmo, anos. Uma característica comum nesta fase é a raiva, tanto daqueles que são os considerados responsáveis pela perda, quanto pelas frustrações diante de uma busca improdutiva.

Em seguida vem a **desorganização e o desespero**, onde é necessário que o enlutado atravesse e suporte essas oscilações de emoção, pois através desta tolerância aprenderá que a perda é irreparável e que sua vida precisa ser reconstruída novamente. Impossível fazer planos para o futuro até que este aprendizado aconteça.

A última fase é a de **maior ou menor organização**, pois no decorrer do primeiro ano de luto, a maioria das pessoas se conscientiza de que é possível estabelecer uma distinção entre padrões de pensamento, sentimento e comportamento que já não são mais adequados e, de outros que podem ser conservados.

Para que seja completado o processo de luto e o reestabelecimento do equilíbrio, é necessário que algumas tarefas sejam realizadas, quando não concluídas podem prejudicar o crescimento e o desenvolvimento futuro. Não seguem uma ordem específica e exigem do enlutado esforço e aceitação, pois o luto não é um estado e sim um processo. Worden (1998), partindo deste princípio, atribui ao luto quatro tarefas:

- 1- Mesmo quando a morte é esperada, sempre irá existir a sensação de que ela não aconteceu, por isso, a primeira tarefa é ter consciência de que realmente a pessoa morreu e que não faz mais parte do nosso meio. **Aceitar a realidade da perda** é uma condição que irá envolver não somente uma condição intelectual, mas também a emocional, por isso pode levar algum tempo.
- 2- É necessário **elaborar a dor da perda** e tomar conhecimento desta dor, ou ela vai se manifestar na forma de algum sintoma ou até mesma expressa através de uma conduta inadequada. Fugir desta fase, suprimir a dor, seria apenas prolongar o processo de luto.
- 3- **Ajustar-se a um ambiente onde está faltando à pessoa que faleceu**, esta percepção começa aproximadamente três meses após a perda. Não é raro uma pessoa enlutada sentir que não tem mais direção na vida. É importante saber que ninguém esquece as lembranças de uma relação significativa, mas este contato deve ser feito de uma forma que permita continuar nossas vidas depois da perda.

- 4- Uma das grandes dificuldades em **reposicionar em termos emocionais a pessoa que faleceu e continuar a viver** é o apego ao passado, mais do que continuar e formar novas relações.

Diante do processo do luto cada pessoa demonstrará um determinado tipo de reação. Pode-se passar de uma fase para outra e voltar a fase anterior apenas por descobrir um objeto, uma fotografia ou se deparar com um velho amigo que faça lembrar episódios que tragam lembranças de saudades e de dor (PARKES, 1998).

Na sociedade pós moderna, que sediz respeito a umestágio histórico, em que há um enfraquecimento do indivíduo enquanto um ser social, favorecendo assim seu individualismo, tem sido cada vez mais complexo pensar e lidar com a questão da morte, ressaltando-a como uma perda, frustração, já que nos tempos atuais, o que é mais valorizado é a questão do não poder perder e da não frustração, e sim da obtenção do prazer imediato. Ainda podemos ressaltar, como o momento da história da humanidade, em que o consumo de bens se faz tão ou mais importante quanto as relações sociais e/ou de pertencimentos.

Partindo desse princípio, temos que tomar cuidado quanto a patologização do processo do Luto, ainda mais quando consideramos a descrição do DSM-5 (DSM-5, 2014).

Esta categoria pode ser usada quando o foco da atenção clínica é uma reação normal à morte de um ente querido. Como parte de reação a essa perda, alguns indivíduos em sofrimento se apresentam com sintomas característicos de um episódio depressivo maior – por exemplo, sentimentos de tristeza e sintomas associados, como insônia, apetite reduzido e perda de peso. A pessoa enlutada costuma considerar o humor depressivo como “normal”, embora possa procurar ajuda profissional para alívio dos sintomas associados, como insônia ou anorexia. A duração e a expressão do luto “normal” variam muito entre diferentes grupos culturais. Mais orientações para que se diferencie luto de um episódio depressivo maior são partes dos critérios para episódio depressivo maior.

O diagnóstico de Transtorno Depressivo Maior geralmente não é dado, a menos que os sintomas ainda estejam presentes 2 (dois) meses após a perda. Entretanto, a presença de certos sintomas que são característicos de uma reação “normal” de luto pode ser útil para a diferenciação entre o luto e um Episódio Depressivo Maior. Exemplos:

- 1- Culpa acerca de coisas outras que não ações que sobrevivente tenha realizado ou não à época do falecimento;
- 2- Pensamentos sobre morte, outros que não o sentimento do sobrevivente de que seria melhor estar morto ou de que deveria ter morrido com a pessoa falecida;
- 3- Preocupação mórbida com inutilidade;
- 4- Retardo psicomotor acentuado;
- 5- Prejuízo funcional prolongado e acentuado;
- 6- Experiências alucinatórias outras que não o fato de achar que ouve a voz ou vê temporariamente a imagem da pessoa falecida.

Dessa forma, não seria mais permitido ao enlutado viver o luto mais do que 2 (dois) meses, pois poderá ser incluído no diagnóstico de Transtorno Depressivo Maior. Para a nova Classificação Americana para os Transtornos Mentais – DSM-5, há a retirada do Luto como critério de exclusão do Transtorno Depressivo Maior, portanto, se um indivíduo sofreu a perda de um ente querido há menos de 2 (dois) anos e apresenta sintomas “depressivos” - entende-se aqui sintomas normais pela reação da perda - por pelo menos 2 (dois) meses, ele poderia ser classificado com Transtorno Depressivo Maior.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

Através das narrativas dos pais verifica-se que as recordações de tudo aquilo vivido ao lado do filho ocupam um lugar importantíssimo em suas vidas. O vínculo afetivo criado entre eles ainda se faz muito presente, pois ao serem indagados a respeito de quantos filhos tinham, todos, de forma bastante natural incluíram o filho morto como membro da família.

Acreditar que a normalidade do cotidiano seria restabelecida ficaria fora de cogitação, pode-se constatar que a maioria dos casais desenvolveu diante da perda novas formas e habilidades para continuarem suas vidas, criando projetos e traçando planos para o futuro, só que agora, sem a presença do filho. Ocorrem situações no dia a dia que fazem com que esses pais resgatem a memória do filho, causando-lhes alegria, tristeza ou frustração.

Ainda podemos salientar e fazer apontamentos sobre os possíveis agentes geradores de uma má qualidade de vida para esses casais, como em alguns casos em que supostamente o pai ou a mãe optaram por se isolarem afastando-se do mundo, recusando a ajuda de outras pessoas, evitando a qualquer custo entrar em contato com quaisquer acontecimentos ou lembranças que os façam recordar de seus filhos.

Para aqueles que ainda não conseguiram elaborar o processo de luto, os efeitos da dor são, supostamente, tão devastadores quanto àqueles pelos quais passaram na época da morte, pois não conseguem fazer com que as lembranças tenham outro significado para suas vidas a não ser o de um vazio onde absolutamente nada ocupa.

De acordo com Walsh e McGoldrick (1998), a morte de um filho é a mais trágica de todas as mortes, para os pais o curso da vida é experimentado como fora de ordem se um filho morre antes deles. De todas as perdas, essa é mais difícil, porque não se idealiza uma criança morta.

R. (63 anos) relatou que o casal esteve sempre junto para enfrentar as dificuldades advindas do luto, apesar de não gostar de falar sobre o acontecimento o casal sempre conversava sobre o assunto, mesmo sendo contra sua própria vontade.

*“...sempre nós tava conversando e até com ela eu não gostava mais de comentar, começava a comentar já me irritava eu, já dava vontade de chorar, então eu largo tudo sozinho e saio e vou pra casa da minha mãe, lá eu fico lá, converso com a minha mãe, com as minhas irmãs.”*

Uma das grandes dificuldades encontradas por E. (57 anos) após a morte de seu filho, foi se organizar diante desta separação; tomar ciência que seu filho não fazia mais parte da família.

*“Rapaz, as maiores dificuldades, elas giram em torno de você se assentar agora, se organizar agora diante de uma separação dessas, sabe, é, foi tirado um ente de dentro da sua casa...se acomodar agora sendo que esta faltando aquele...”*

O fato de que alguém que nós amamos não existe mais no tempo e no espaço ainda é algo irreal, os pais esperam que seus filhos sobrevivam a eles, a morte de um filho é um acontecimento que vai contra a ordem natural das coisas (VIORST, 2010).

Segundo Worden (1998), aceitar a realidade da perda é uma condição que não envolverá somente a aceitação intelectual, mas também a emocional. Sempre existirá a sensação de que a morte não aconteceu e por isso, o enlutado precisa tomar consciência de que a pessoa realmente morreu e que já não faz mais parte do nosso meio. Se o enlutado não elaborar e tomar conhecimento da dor, ela poderá se manifestar futuramente na forma de algum sintoma ou até mesmo pela forma de um comportamento aberrante, fugir desta fase seria apenas uma maneira de prolongar o processo de luto.

Apesar de passados 11 anos da morte de seu filho, V. (52 anos) ainda mostra um grande ressentimento ao falar sobre o assunto, relata que demorou a aceitar a realidade da morte do filho, teve grandes dificuldades em dar continuidade à sua vida, pois tudo o que ia fazer lembrava do filho. Evita lugares que lembram o filho e não gosta de aniversários, pois justamente logo a comemoração do filho ele veio a óbito.

*“Nossa Senhora, na hora de fazer compra, nós chegava, tinha cada um tinha a sua bolachinha que queria, aí eu fiquei um bom tempo trazendo a dele, num tinha caído a ficha sabe? Na hora da comida também, colocava o prato dele na mesa...”*

*“Eu não gosto de aniversário. Porque o aniversário dele foi em Janeiro, aí a gente fez aniversário, foi pro Ubatuba, tudo com ele, tal, tal. Pra falar a verdade agora que eu fui pra praia, depois disso, que eu não ia, aí a minha menina “vamu, vamuu, a senhora precisa cuidar a L,” aí que eu fui, mas eu não ia.”*

Mesmo se tratando dos pais da criança que morreu pode-se observar que a maneira de lidar com o luto do filho é diferente de um para o outro; de acordo com Walsh (2005), quando uma perda ocorre dentro de uma família, cada indivíduo irá apresentar uma reação diferente, situação de seus relacionamentos e também das diferentes posições que ocupam dentro do sistema familiar. Um poderá carregar toda a raiva da família, outro, só permanecer em contato com a tristeza, um poderá demonstrar alívio enquanto o outro permanecerá entorpecido.

O participante A. (41 anos) relatou que o casal permaneceu sempre junto e que a sua esposa o ajudou muito nos momentos de maiores turbulências. Quando questionado sobre qual dos dois sentiram maiores dificuldades em aceitar a morte do filho, o entrevistado respondeu que não tinha dúvidas que a mãe sofreu muito, mas que para ele foi muito mais difícil aceitar. E ainda relata que diante da perda passou por uma fase de depressão.

*“...a morte do G. ela trouxe depressão pra mim, pra S. ela não trouxe a depressão. Talvez a S. tenha sido mais forte do que eu, mais, eu acho que foi muito igual a dor. Talvez, mãe dói muito mais do que pai, entendeu ? Eu não tenho dúvidas disso, saiu do ventre dela, ela tem mais dor do que eu, mas ela foi mais forte do que eu.”*

Depois da morte de G. o participante da pesquisa disse que os cuidados com os outros filhos aumentaram; todas as vezes que um dos filhos vomitava surgia então uma grande preocupação por parte dos pais, pois este era um sintoma no início da doença do filho que faleceu.

*“...teve mais neurose, só, mais aquele negócio da gente ficar neuro, de ta vomitando e a gente já fica louco. Porque um dos sintomas do início da doença do G. era o vômito, todo dia de manhã ele acordava e vomitava, porque o tumor ia crescendo e empurrando o cérebro, aí ele vomitava. A gente tem assim, a gente tem uma tranquilidade, porque a gente sabe eu não ta livre de perder outro filho.”*

Percebe-se neste relato que A. (41 anos) demonstra uma certa insegurança em lidar com a doença de seus outros filhos, principalmente quando os sintomas eram semelhantes aos de G., este comportamento está intimamente relacionado com os ensinamentos de Worden (1998), de que a morte de uma criança abala de uma maneira muito forte o equilíbrio de uma família, os irmãos enlutados acabam tornando-se inconscientemente foco de manobras destinadas a aliviar os sentimentos de culpa dos pais, portanto com grande possibilidade de serem colocados em uma posição que substitua a criança perdida.

Uma outra forma de manter o vínculo com o filho que morreu seria a necessidade de estar em contato com as fotografias. Para Rangel (2008), este movimento cria uma ponte entre a vida e a morte do filho. Essas fotografias são na realidade ilustrações de suas histórias que expressam como o morto viveu e como se relacionava com as pessoas e o mundo, assim como outros artefatos tem grande importância no ajustamento à vida sem o filho, pois são lembranças do filho em vida, facilita relatos de suas memórias, do que foi vivido com o filho e é também uma maneira de apresentar o filho morto para aqueles que não o conheceram.

Em relação às fotografias S. (41 anos), disse que por ela a casa estaria cheia de fotografias do filho que morreu, mas seu marido não quer, por isso as mantém guardadas e se emociona ao dizer que gostaria de ter uma parte do seu filho com ela, alguma coisa que fizesse lembrar dele.

*“Ah! Eu tenho uma linda foto dele ali, na casa da minha mãe tem uma dele, todinha, era cheia a casa de fotografia, de coisas dele. Mas o A. quer não. Mas assim, a gente não consegue ver fitas e fotos de quando, de aniversário dele, de nascimento dele, isso aí ta tudo escondido, guardado, mas por causa do A., porque se tivesse aqui perto de mim eu tava olhando.”*

*“...quando ele tava doente, caiu um dentinho dele na frente sabe, soltou, aí eu peguei e pus de novo no lugar, porque lógico, não ia acontecer nada com ele, não ia morrer, ia ficar sem o dente da frente? Coloquei de novo assim, apertei e o dentinho grudou de novo. Mas hoje eu penso, se eu tivesse ficado com aquele dentinho, eu teria uma parte dele comigo. Então era isso que eu queria, ter alguma coisa dele ainda, não deu certo. Não é fácil não !”*

O apoio da família faz com que qualquer tipo de adversidade seja enfrentado de um modo mais fácil. Este amparo fará com que a pessoa enlutada sinta que seus próprios esforços e autovalores estão sendo nutridos e reforçados. Quando ocorrem eventos catastróficos, o conforto e a segurança vindo de relacionamentos afetivos são fundamentais (WASH, 2005).

Nos relatos de F. (33 anos), nota-se que o apoio recebido pela sua família, principalmente na época da morte de sua filha, foi um dos fatores que facilitaram o processo de luto vivenciado por ele.

*“... a única pessoa que eu posso falar assim que tava desde o começo comigo foi o meu pai e a minha mãe, esse aí não largou eu por um segundo sequer. Desde quando começou até a hora que terminou... por isso eu digo, foi muito importante pra mim.”*

Para Franz, Farrel e Trolley (2001, apud RANGEL, 2008, pág. 303), entre os aspectos positivos encontrados no luto esta a fomentação de um crescimento espiritual traduzido em um fortalecimento do sistema de crença em Deus e a visão de outro mundo,

fazendo com que o enlutado transcenda sua perda, aprofunde sua espiritualidade e desperte novas experiências nesse plano. Muitos encontram alívio para a perda na religião, considerando-a como o único modo de fornecer forças para o enfrentamento.

Quando questionada se alguém da família precisou de algum tipo de ajuda M. (62 anos), disse que a única ajuda que tiveram foi a de Deus. A entrevistada se emocionou ao relatar que pedia a Nossa Senhora forças para conseguir chegar até o fim.

*“...a nossa ajuda foi Deus. Foi Deus, porque a gente tinha muita fé, a gente tem, eu pedi muito pra Nossa Senhora que me desse força pra mim acompanhar ela, porque eu queria ir até a última hora (choro). Então eu pedi muita força, e eu tenho certeza que foi Jesus e Nossa Senhora me ajudou muito”*

*“O Senhor me deu pra mim, mas ela é muito mais sua do que minha, o Senhor escolheu eu como mãe, mas o Senhor é o pai e o Senhor sabe de todas as coisas, faça o melhor pra minha filha.” Ai quando eu voltei pra São Paulo né, eu só escutava ali na cabeceira dela, eu pedi, eu pedi, e nessa semana a minha filha foi embora.”*

Foi possível verificar a grande influência que a fé teve e continua tendo sobre o processo, pois os casais acreditam que foi através dela que conseguiram subsídios para amenizar o sofrimento e rumarem para a aceitação.

Outro aspecto que chamou a atenção nos dados obtidos, foi a disparidade encontrada em alguns casais no que tange à necessidade de se falar sobre o filho morto. Não houve consenso para saber se esta forma de proceder traria benefício ao casal. Enquanto que para um a necessidade era tamanha, para o outro esse contato trazia incômodo, tristeza e irritação. Esta dificuldade do casal em trocar experiências subjetivas que se referiam à fase de luto, faz com que o processo da perda se torne mais tenso e moroso, pois o fato de não poder ser ouvido pelo respectivo cônjuge impossibilitava o esvaziamento emocional.

Já em relação às doenças que acometem os outros filhos percebe-se que a perda do filho deixou máculas que ainda são motivos de incômodo para esses casais. A impotência diante da morte faz com que esses pais redobrem os cuidados com os que aqui ficaram, e esta preocupação excessiva nos cuidados acaba resultando em comportamentos de super proteção.

Observa-se que o perder está ligado não somente ao aspecto físico, mas também ao psicológico.

## **CONSIDERAÇÕES FINAIS**

Através das narrativas dos pais verifica-se que as recordações de tudo aquilo vivido ao lado dos seus filhos ocupa um lugar importantíssimo em suas vidas. O vínculo afetivo criado entre eles, ainda se faz muito presente, pois ao serem indagados à respeito de quantos filhos tinham, todos, de forma bastante natural incluíram o filho morto como membro da família.

Acreditar que a normalidade do cotidiano seria restabelecida ficaria fora de cogitação, pode-se constatar que a maioria dos casais desenvolveram diante da perda novas formas e habilidades para continuarem suas vidas, criando projetos e traçando planos para o futuro, só que agora, sem a presença do filho. Ocorrem situações no dia a dia que fazem com que esses pais resgatem a memória do filho, causando-lhes alegria, tristeza ou frustração.

Observa-se nos comportamentos daquelas pessoas que supostamente conseguiram elaborar o processo de luto, o contato com a realidade acontece de forma menos desconfortante. Percebe-se que as narrativas trazem consigo o tom da saudade e não mais, o da dor e o da revolta. O apoio encontrado nos familiares e amigos foi um dos motivos para que o enlutado encontrasse forças para a superação do luto. Para aqueles que ainda não conseguiram elaborar o processo, os efeitos da dor são, supostamente, tão devastadores quanto àqueles pelos quais passaram na época da morte, pois não conseguem fazer com que essas lembranças tenham outro significado para suas vidas a não ser onde um vazio absolutamente nada ocupa. Este sentimento é motivo de revolta e de grande angústia. Esses pais optaram por se afastarem do mundo, recusando a ajuda de outras pessoas, evitando o contato com acontecimentos ou lembranças que os façam recordar de seus filhos.

Percebe-se um grande comprometimento na qualidade de vida destes participantes que ainda não conseguiram elaborar estes conflitos internos, pois esta desorganização psíquica acaba afetando suas tarefas cotidianas.

Partindo desta comparação surge a compreensão que o processo de luto está intimamente ligado às questões referentes ao apoio recebido das pessoas que fazem parte do mundo externo e às forças interiores que esses pais disponibilizam para elaborar o seu próprio luto.

Além disso, percebe-se a presença de Deus em todas as narrativas referentes à superação do luto. Não levando em conta uma religião específica, nota-se que foi através da espiritualidade que esses casais encontraram forças para reestruturar suas vidas. Foi possível verificar a grande influência que a fé teve e continua tendo sobre todo processo, pois os casais acreditam que foi através dela que conseguiram encontrar subsídios para amenizar o sofrimento e rumarem para a aceitação.

Outro aspecto que chamou a atenção nos dados obtidos, foi a disparidade encontrada em alguns casais no que tange a necessidade de se falar sobre o filho morto; não houve consenso para saber se esta forma de proceder traria benefícios ao casal; enquanto que para um a necessidade de estar relembando as memórias do filho era tamanha, para o outro esse contato trazia incomodo, tristeza e irritação. Esta dificuldade do casal em trocar experiências subjetivas que se referiam à fase de luto, fez com que o processo da perda se tornasse mais tenso e moroso, pois o fato de não poder ser ouvido pelo respectivo cônjuge impossibilitava o esvaziamento emocional.

Por outro lado, por estarem passando por um momento inesperado e de importante turbulência, nota-se nestes casais uma grande preocupação em não deixar que esta desorganização, causada pelo luto venha a atingir suas famílias, o que resultaria em uma possível desintegração. A partir de então verifica-se que o luto ao invés de afastar o casal acabou trazendo uma maior aproximação entre eles nas questões do dia a dia. Porém, com dificuldades para a verdadeira aproximação, pois ainda não conseguem dialogar sobre a morte do filho.

Nesta pesquisa não foi encontrada a ideia de que sistematicamente, é o homem que demonstra maior resistência diante da dor, e que as mulheres por serem mais frágeis acabam que passando por um maior sofrimento diante deste acontecimento. Ao aparelhar as entrevistas constata-se que houve uma alternância nestes papéis, pois em alguns casos foi a mãe que demonstrou habilidades e uma maior disposição diante da morte do filho, elaborando seu próprio luto e ao mesmo tempo servindo de suporte ao companheiro, que diante deste episódio veio a demonstrar maior sensibilidade.

Já em relação a doenças que acometem os outros filhos percebe-se que a perda do filho deixou máculas que ainda são motivos de incomodo para esses casais. A sensação de impotência diante da morte faz com que esses pais redobrem os cuidados com os que aqui ficaram, e esta preocupação excessiva nos cuidados acaba que resultando em comportamentos de superproteção. Nota-se que em todas as entrevistas os pais têm consciência deste ato, mas acreditam que agindo desta maneira, afastam a possibilidade da história se repetir, não deixando espaço para que o sofrimento volte a fazer parte do contexto familiar.

Para se adequarem a essas mudanças que aconteceram depois da morte do filho a grande maioria dos pais tiveram que reestruturar suas próprias vidas, mudando hábitos e costumes. Observa-se que o perder está ligado não somente ao aspecto físico, mas também ao psicológico. Percebe-se um grande desequilíbrio na qualidade de vida daqueles participantes que ainda não conseguiram elaborar estes conflitos internos, pois esta desorganização psíquica acaba que influenciando de maneira negativa suas tarefas cotidianas.

Em relação a este assunto depara-se com uma grande insatisfação diante do relato daqueles pais que procuraram ajuda de um profissional de saúde. Percebe-se que toda a frustração estava relacionada às expectativas criadas em torno do profissional, pois os pais acreditavam que em pouco tempo resolveriam os seus problemas, e como isso não ocorreu, optaram por abandonar o tratamento.

Comparando os dados obtidos nesta pesquisa percebe-se que diante da morte de uma pessoa querida e significativa as pessoas em sua grande maioria não buscam pela ajuda de um profissional da saúde, deixando esta procura para uma última instância.

Apesar das expectativas criadas em torno destes profissionais, principalmente sobre o psicólogo, acredita-se que este apoio é de grande importância para aquelas pessoas que diante de uma perda significativa estão passando por momentos de desequilíbrio causados pelo luto.

Ainda se tratando de luto, pode-se observar que os resultados desta pesquisa de campo corroboram a teoria proposta neste trabalho, de que se tratando da morte de um filho, todos os pais passam pelo processo da perda, mas a experiência se dará de forma singular, devido aos seus modos de enfrentamento e o tipo de contato que mantinham com a criança.

Entre os resultados referentes à durabilidade prevista para esta elaboração do luto houve uma grande discrepância. Percebe-se que cada indivíduo teve o seu próprio tempo, algumas pessoas solucionaram seu luto de uma maneira mais rápida, outros precisaram de um tempo bem maior, e outros ainda não completaram este processo. Por se tratar de uma experiência única e intransferível, acredita-se que o respeito e a compreensão são as melhores formas de se fazer presente diante de um enlutado.

Diante de todas as informações obtidas e posteriormente analisadas pode-se concluir que o luto influencia sim a cotidianidade dos pais após a perda de um de seus filhos, independentemente do tempo da morte, pois as recordações ainda permeiam suas vidas, fazendo com que aflorem sentimentos e atitudes devido às essas lembranças, mesmo nos casos compreendidos como não patológicos.

Enfim, compreender os efeitos que o luto traz para a vida desses pais desvendou fatores importantes a serem pesquisados. Como a fê foi um aspecto citado por todos os casais, é importante que sejam feitos estudos posteriores que abram horizontes para compreendermos com maior precisão esta estreita relação entre luto, espiritualidade e superação.

Percebe-se que também na maioria dos pais que participaram da entrevista, sempre existia uma pessoa entre o casal que assumia a posição de esteio, criando habilidades e demonstrando forças para que a família não se abalasse ainda mais com este acontecimento. Sendo assim, propomos que futuras pesquisas sejam realizadas, para investigar o que leva essas pessoas a assumirem esses papéis em um momento tão difícil e delicado de suas vidas.

Percebe-se que o luto pela perda de um filho é um processo de constante elaboração. Aqueles pais que conseguiram dar um novo significado para suas vidas tiveram que adaptar-se em um mundo que não conta mais com a presença do filho.

Cabe ressaltar, que a forma de lidar com o luto não deve ser a forma patológica, mas considerando-o, como já foi descrito anteriormente, um processo difícil, porém possível de ser enfrentado. Sendo assim, nos permitimos a fazer uma ressalva crítica ao uso do DSM-5, pois esse Manual Diagnóstico, tornou-se uma classificação pouco criteriosa quanto ao luto, permitindo aumentar o número de indivíduos que podem vir a ser diagnosticados com algum tipo de transtorno mental. Portanto, seu uso deve ser por pessoas habilitadas, assim evitando falsos diagnósticos de transtornos mentais, a medicalização dos sintomas, e não a assistência interdisciplinar. Sendo o que nos coube relatar, propomos ainda que estudos posteriores sejam realizados, sobretudo no que diz respeito aos novos critérios diagnósticos para os transtornos mentais, bem como, a não patologização de processos de perdas e as possíveis reações normais.

## BIBLIOGRAFIA

- AMERICAN PSYCHIATRIC ASSOCIATION. DSM-5. **Manual diagnóstico e estatístico de transtornos mentais: DSM-5.**: tradução técnica: Aristides Volpato Cordioli. 5 Edição, Porto Alegre: Artmed, 2014.
- BOWLBY, J. **PERDAS: Tristeza e Depressão**(trilogia apego e perda, v.3 ) 2ª. ed. São Paulo: Martins Fontes, 1998.
- CARVALHO, M.C.B **A FAMÍLIA CONTEMPORÂNEA EM DEBATE.** 7ª. ed. São Paulo: EDUC,2006
- COTRIM, G. **FUNDAMENTOS DA FILOSOFIA: Ser, Saber e Fazer** 13ª ed. Editora Saraiva, 1997
- FLICK, Uwe; **UMA INTRODUÇÃO À PESQUISA QUALITATIVA.** 2ª ed., Porto Alegre: Bookman, 2004
- KOVACS, M. J. Desenvolvimento da Tanatologia: estudos sobre a morte e o morrer. **Paidéia**, Ribeirão Preto, v. 18, n. 41, dez. 2008. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0103-863X2008000300004&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-863X2008000300004&lng=pt&nrm=iso)>. acessos em 04 ago. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0103-863X2008000300004>
- MOREIRA, D. A. **O MÉTODO FENOMENOLÓGICO NA PESQUISA.** São Paulo: Thomson – Pioneira, 2002.
- PAPALIA, D. E; OLDS, S. W.; FELDMAN, R. D. **DESENVOLVIMENTO HUMANO.** 8ª ed., Porto Alegre: Artmed, 2006.
- PARKES, C. M. **LUTO: Estudos sobre a perda na vida adulta.** São Paulo: Summus, 1998 ( Novas buscas em psicoterapia; v. 56 ).
- RANGEL, A. P. F. N. **AMOR INFINITO: Histórias de pais que perderam seus filhos.** São Paulo: Vetor, 2008.
- SILVA, A. C. O. e; NARDI, A. E. Luto pela morte de um filho: utilização de um protocolo de terapia cognitivo-comportamental. **Rev. psiquiatr.** Rio Gd. Sul, Porto Alegre, v. 32, n. 3, 2010. Disponível em <[http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci\\_arttext&pid=S0101-81082010000300008&lng=pt&nrm=iso](http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0101-81082010000300008&lng=pt&nrm=iso)>. acesso em 04 ago. 2011. <http://dx.doi.org/10.1590/S0101-81082010000300008>.

VIORST, J. PERDAS NECESSÁRIAS. 4ª. ed., São Paulo: Melhoramentos 2005.

WALSH, F. FORTALECENDO A RESILIENCIA FAMILIAR. São Paulo : Roca, 2005.

WALSH, F.; MCGOLDRICK, M. MORTE NA FAMÍLIA: **Sobrevivendo às perdas**. Porto Alegre: Artmed, 1998.

WORDEN, J. W. TERAPIA DO LUTO: **Um manual para o profissional da saúde mental**. 2.ª ed. Porto Alegre: Artes Médicas, 1998.

Vivências e ações na luta pelos direitos da pessoa com deficiência – a humanização necessária  
*Experiences and shares in the fight for the rights of the person with disabilities - a necessary humanization*

**Luciana Oliveira Rocha Magalhães<sup>1</sup>, Suelene Regina Donola Mendonça<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Mestranda do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR (lucianam11@hotmail.com)

<sup>2</sup>Professora do Programa de Pós-graduação em Educação em Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Rua Visconde do Rio Branco, 210, CEP 12100-000, Centro, Taubaté, SP, BR (profa.suelene@gmail.com)

Recebido em 31 de janeiro de 2015; Aceito em 17 de junho de 2015.

### Resumo

Este artigo tem como objetivo mostrar as realizações em prol da pessoa com deficiência na cidade de Taubaté, por meio da ótica das ações realizadas desde 2007 pelo Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMDEF). Tem cunho documental e bibliográfico aliado a um relato de experiência feito pela autora, que, atuante neste Conselho desde sua formação, relata um breve histórico deste, relacionando-o com as ações concretizadas. Com um referencial teórico baseado em autores da área da inclusão e educação inclusiva, como Bueno e Sasaki, ressalta as necessidades da pessoa com deficiência. Martins, Brandão e Caldart são trazidos para pontuar a atual situação da pessoa com deficiência na sociedade e a necessária militância para se reverter esta condição. A legislação concernente à área, principalmente o Decreto 5296/04 e a Convenção da ONU/06, mostra o caminho conquistado quanto aos seus direitos em vários âmbitos da sociedade. O relato dá um maior enfoque a uma das atividades do COMDEF que tem se intensificado nos últimos anos, que são as oficinas de sensibilização na área da educação inclusiva destinada a professores da rede municipal de Taubaté. Como resultado destas vivências ressalta o pouco conhecimento por parte destes professores no que concerne à educação inclusiva ou assuntos gerais relacionados. Na conclusão pontua que a possível contribuição destas ações ainda não pode ser mensurada. No entanto para que se pense na diminuição de barreiras, a atuação do professor é essencial na busca de possibilidades inclusivas.

Palavras-chave: Pessoa com Deficiência; COMDEF; Educação Inclusiva; Vivências.

### Abstract

This article aims to show the achievements in favor of the disabled person in Taubaté through the optic of the actions taken since 2007 by the Municipal Council for the Rights of Persons with Disabilities (COMDEF). It has bibliographic nature combined with an experience report done by the author, who, acting on this Council since its formation, recounts a brief history of this, linking it with the implemented actions. With a theoretical framework based on authors in the area of inclusion and inclusive education, as Bueno and Sasaki, emphasizes the needs of the disabled person. Martins, Brandão and Caldart are brought to punctuate the current situation of disabled people in society and militancy necessary to reverse this condition. Laws concerning the area, especially Decree 5296/04 and the UN Convention / 06, shows the path conquered as to their rights in various spheres of society. The report gives greater focus to one of the activities that COMDEF has intensified in recent years, which are the awareness workshops in the area of inclusive education for teachers of municipal schools in Taubaté. As a result of these experiences highlights the lack of knowledge on the part of these teachers with regard to inclusive education or general issues related. In conclusion points out that the possible contribution of these actions cannot yet be measured. However, about the reduction of barriers, teacher performance is still essential on the search for inclusive possibilities.

Keywords: People with Disabilities; COMDEF; Inclusive Education; Experiences.

## INTRODUÇÃO

O objetivo deste artigo é trazer à tona a situação da inclusão da pessoa com deficiência na cidade de Taubaté, sob a ótica das ações do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência (COMDEF).

Atuando na área da inclusão da pessoa com deficiência há vinte anos, conselheira e atual presidente deste Conselho: nesta condição de militância, numa causa cujas conquistas ainda se encontram sufocadas por tantas barreiras ainda não transpostas, é que se dará o desenvolvimento deste artigo e das reflexões que surgirão, parte importante da pesquisa de Mestrado na área de Educação Inclusiva em andamento pela Universidade de Taubaté.

Falar sobre a inclusão da pessoa com deficiência, infelizmente, ainda é algo que causa resistência. Isso acontece devido ao fato de que o reconhecimento da inclusão destas pessoas no convívio social, educacional, entre outros, aconteceu tardiamente na nossa história.

A segregação a que a pessoa com deficiência sempre esteve submetida, infelizmente ainda tem fortes raízes. Uma civilização que desde a Antiguidade tem atitudes que só mostram o quanto ela ainda tem que caminhar em direção a assunção da sua diversidade.

A sociedade em todas as culturas, atravessou diversas fases no que se refere às práticas sociais. Ela começou praticando a exclusão social de pessoas que – por causa das condições atípicas – não lhe pareciam pertencer à maioria da população. Em seguida, desenvolveu o atendimento segregado dentro de instituições, passou para a prática da integração social e recentemente adotou a filosofia da inclusão social para modificar os sistemas sociais gerais (SASSAKI, 2010, p. 16).

A tendência a se estabelecer um padrão de uma suposta “normalidade” ainda impera nas barreiras atitudinais em vários âmbitos da sociedade. Beleza física, capacidade retórica, desenvoltura, vendem bem suas imagens. É contra este turbilhão de modelos que toda a população constituída de pessoas diferentes entre si, despadronizadas, portanto, trava seu embate diário, principalmente e, muitas vezes, tragicamente, os 24% de pessoas com algum tipo de deficiência. O Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) nos traz esta informação em seu último censo, e plotando este percentual para a cidade de Taubaté, com seus 300.000 habitantes, somam-se 72.000 pessoas com algum tipo de limitação transitória ou permanente (BRASIL, 2010).

Recursos pedagógicos, assistivos, e leis, entidades e conselhos estão sendo criados para proteger e lutar por esta causa. Mas isso só começou lá pelo meio dos anos 70, início dos anos 80 quando começou a se engatinhar em direção à inclusão.

Há que se ressaltar que na peleja pela conquista dos direitos, o cotidiano dessa pessoa com deficiência é que tem que ser levado em consideração, para que se faça a devida contraposição às rotulações e estigmas dominantes.

Palavras e conceitos novos vêm surgindo, como acessibilidade, desenho universal; hoje devemos falar pessoas com deficiência e não mais portadores.

Paulo Freire (2009) diz que “o caminho se faz ao caminhar” e quando se fala em inclusão é assim que devemos agir. Não se quer dizer com isso que essas ações são feitas de qualquer jeito, mas que essa situação deve ser encarada com coragem e determinação, ser proativo e não se ficar esperando acontecer. A cada dia temos que nos inteirar, nos informar mais sobre esta causa e buscar cada vez melhores condições para ampliar a participação efetiva das pessoas com deficiência em todos os âmbitos da sociedade.

## UM BREVE HISTÓRICO DO COMDEF

Para melhor situar o leitor, é importante que se faça uma breve apresentação sobre o COMDEF: quando foi criado, sua composição, local de atuação e objetivos.

Foi criado na cidade Taubaté pela Lei nº 3.907, de 16 de Janeiro de 2006, e alterado pela Lei nº 4.710, de 27 de Setembro de 2012. Antes da sua criação, existiam na cidade associações que cuidavam de cada tipo de deficiência. Isso acontecia de forma muito isolada. Assim, por iniciativa dos membros do Grupo Ação e Cidadania, entidade que há quarenta anos lida com o segmento, começou-se a se pesquisar sobre o funcionamento de Conselhos em outras cidades. Diga-se de passagem, esta pesquisa descortinou a não existência ou o abandono de organizações e conselhos em muitas cidades à nossa volta! Na época o Grupo Ação sediava e auxiliava na criação de várias associações. As famílias de pessoas com deficiência buscavam um apoio que não encontravam junto

ao poder público. Desta forma, surgindo da patente necessidade de uma força organizada e que fosse mais próxima das pessoas com deficiência e suas famílias é que nasce o COMDEF.

O COMDEF é um órgão deliberativo, autônomo, com o suporte administrativo da Secretaria Municipal de Desenvolvimento e Inclusão Social e colaboração técnica dos demais órgãos nele representados, sendo responsável pelo aconselhamento e assessoramento do Município de Taubaté, nos assuntos da pessoa com deficiência.

Acompanha, avalia, executa ou propõe o cumprimento de políticas públicas nas seguintes áreas de atuação: educação, legislação, saúde, trabalho, assistência social, transporte, cultura, turismo, desporto, lazer, política urbana e outras que objetivem a inclusão da pessoa com deficiência.

O COMDEF é formado por 44 Conselheiros, sendo 22 representantes eleitos por entidades com atuação no segmento da pessoa com deficiência e 22 indicados pelas Secretarias do Governo Municipal. A gestão dos Conselheiros é de dois anos, permitindo-se uma recondução por igual período.

Realiza o seu trabalho por meio de reuniões mensais ordinárias ou extraordinárias, com auxílio das Comissões Temáticas, das quais participam não só seus Conselheiros, mas também pessoas da comunidade, especialistas ou não, como convidadas. Suas reuniões têm contado com a plena participação da população, entidades e secretarias da Prefeitura, de onde surgem demandas e informações fundamentais, sempre atingindo quórum necessário para sua realização.

Desde o ano de 2007, quando iniciou suas atividades tem realizado importantes ações em prol da pessoa com deficiência. No ano de 2012 realizou a I Conferência Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Taubaté. Trabalhou quatro eixos importantes:

- I - educação, esporte, trabalho e reabilitação profissional;
- II - acessibilidade, comunicação, transporte e moradia;
- III - saúde, prevenção, reabilitação, órtese e prótese; e
- IV - segurança, acesso à justiça, padrão de vida e proteção social adequados.

Semanalmente realiza palestras, oficinas de conscientização e sensibilização em escolas, faculdades, públicas ou particulares, tanto para alunos como para professores.

Possibilita, em parceria, que pessoas com deficiência façam cursos profissionalizantes com bolsa de estudo, orienta as famílias com relação aos seus direitos, acompanha e dá orientações pedagógicas a professores de alunos com deficiência, dentre outras ações diretas e indiretas. Junto ao poder público, vem impulsionando e cobrando a realização de demandas em diversas áreas pertinentes à pessoa com deficiência. Neste ano realizou a primeira Audiência Pública na área, para discussão junto aos diversos segmentos da sociedade sobre o desrespeito às vagas de estacionamento para pessoas com deficiência. Desta feita, contou com a participação massiva de pessoas com deficiência e seus familiares, entidades, outros conselhos, representantes do poder público e vereadores.

Nesta medida, tem cumprido com este importante papel como propulsor de atitudes, incentivador e difusor do ideal inclusivista.

É imprescindível dominarmos bem os conceitos inclusivistas para que possamos ser participantes ativos na construção de uma sociedade que seja realmente para todas as pessoas, independentemente de sua cor, idade, gênero, tipo de deficiência e qualquer outro atributo pessoal (SASSAKI, 2010, p. 27)

## REFERENCIAL TEÓRICO

Pensando na forma como a pessoa com deficiência está inserida na atual sociedade é que este artigo toma como base teórica autores como José de Souza Martins, José Geraldo Silveira Bueno, Romeu Kazumi Sasaki. Uma dose de Roseli Saletta Caldart e Carlos Brandão também será necessária para uma reflexão sobre a militância que a causa da pessoa com deficiência exige. A legislação que abre portas e possibilidades também fará parte da tessitura deste artigo. A letra da lei nos traz caminhos e fundamentação para fazer valer a posição da pessoa com deficiência como sujeito de direitos que é. Decreto Federal 5296/04, Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela ONU, promulgada como Decreto Federal brasileiro sob número 6949/09 e a própria Constituição Federal de 1988 nos mostram os avanços conquistados.

Bueno (2011), na conceituação que estabelece sobre excepcionalidade, afirma que, como fenômeno social que é, foi um conceito construído pela ação do homem, obedecendo a um sentido ideológico, carregado de estigmas. Analisando-se como ocorreu a inclusão em diferentes países, vê-se uma preocupação predominantemente econômica na tomada de atitude em termos de políticas públicas. O pós-guerra de países como Estados Unidos foi o que impulsionou o melhor atendimento a uma boa parte da população que se viu com limitações de várias ordens, advindas desta situação de guerra. No Brasil, somente ao final dos anos 70, e por motivação de ordem econômica (alto custo das instituições especializadas) é que se começou a pensar de maneira mais consistente em alternativas.

O processo de participação-exclusão das camadas subalternas exerceu papel fundamental no desenvolvimento da educação especial, que, mais do que carregar o significado de ampliação de oportunidades educacionais aos “anormais”, foi passando por modificações que responderam às necessidades de reprodução das relações capitalistas [...] (BUENO, 2011, p.51).

O lugar residual onde ainda se encontra a pessoa com deficiência é fruto de uma “inclusão precária, instável e marginal”, como nos alerta Martins (2009). Ele também faz a ligação entre a gênese deste problema e o fato de vivermos nesta sociedade essencialmente capitalista. Nesta situação de exclusão (ou inclusão marginal) novas categorias sociais estão sendo criadas, categorias que encontram seu lugar no conformismo, tirando a essência humana de ser sujeito do próprio desenvolvimento. Assim, “Sem a reflexão crítica que situe nosso agir no processo histórico, esse agir se torna um equívoco” (MARTINS, 2009, p. 11).

Assim, para aqueles que buscam uma verdadeira inclusão, devem ser perseguidos novos paradigmas conceituais, visando uma convivência saudável e plena na sociedade, no que tange à aquisição e usufruto de direitos e garantias básicas a qualquer cidadão.

O modelo médico, no qual a pessoa com deficiência é vista somente com foco na sua deficiência como sendo um problema, uma anomalia a ser tratada, ainda está muito arraigado nas representações sociais relativas a este segmento. Levando em consideração uma “padronização ideal”, desconsiderando totalmente a diversidade inerente a toda sociedade, busca-se a normalização da pessoa com deficiência. Segue o paradigma da integração, no qual, somente as pessoas mais adaptáveis convivem na sociedade.

Este paradigma da integração “pouco ou nada exige da sociedade em termos de modificação de atitudes, espaços físicos, de objetos e de práticas sociais” (SASSAKI, 2010, p. 34).

Sasaki (2010) também afirma que o paradigma da inclusão, dentro do modelo social é o que proporcionaria a participação plena, justa, gerando autonomia à pessoa com deficiência em todos os espaços por onde quiser ou tiver que circular.

Até mesmo a terminologia, aparentemente inocente, também cumpre seu papel de empoderamento da pessoa com deficiência. Quando se emprega termos como pessoa especial, portadora de necessidades especiais ou portadora de deficiência, tenta-se mascarar essa situação, como se tivesse a intenção de se amenizar as diferenças. No entanto, o que não está compreendido neste conceito é que para poder ser atendido da forma correta, a pessoa com deficiência tem que assumir seu lugar na sociedade. Neste lugar, a sua diferença não é nada além de mais uma na diversidade social, aparente ou não, transitória ou permanente.

É a equidade sendo usada como princípio e não a simples igualdade. A cada pessoa é garantida sua individualização dentro do todo social, suas diferenças são tratadas de acordo com cada necessidade. É o avesso da massificação injusta e degradante. É a reversão da “ótica de seres dependentes, incapazes e dignos de piedade à compreensão de que podem ser capazes e participativos” (FERNANDES, 2007, p. 37).

Pessoa com Deficiência, usado exaustivamente nestas linhas é o termo ideal, estabelecido na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência, consagrado no parecer do Conselho Nacional da Pessoa com Deficiência (CONADE):

As terminologias para designar pessoas com deficiência foram sendo modificadas durante os períodos históricos, tendo os vocábulos acompanhado as mudanças ocorridas a partir de diferentes paradigmas sociais vigentes.

O atual contexto dos direitos das pessoas com deficiência está baseado no modelo social de direitos humanos, cujo pressuposto é de reconhecimento de pessoa com deficiência como pessoa humana em primeiro lugar, titular de direitos e liberdades fundamentais, independentemente de sua limitação funcional.

Nesse sentido, não se porta uma deficiência como se fosse uma bolsa que se retira em seguida para no momento posterior recolocá-la. Por isso a expressão pessoa portadora de deficiência não é uma boa expressão para identificar o segmento.

Pessoas com necessidades especiais também não identifica de fato sobre que grupo está-se referindo se considerarmos que todos têm alguma necessidade especial (BRASIL, 2009).

Assim, pelo parecer do CONADE, após a Convenção de 2006 ter sido incluída no ordenamento jurídico brasileiro, este é o termo correto a ser utilizado, tendo todo o pano de fundo da conceituação revolucionária da pessoa com deficiência.

Se levado em conta o lado da saúde, a OMS nos dá a noção de deficiência voltada à perda, incapacidade, anormalidade das funções corporais ou fisiológicas (RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA, 2011). Em termos de legislação, a Convenção da Organização das Nações Unidas (ONU) nos traz outra noção, numa linha revolucionária. No que diz respeito à concepção de ser deficiente, esta considera o homem como um ser bio-psico-social deslocando a ênfase deste conceito dos fatores médicos para os sociais. Traz, assim, em seu bojo, a denúncia de uma sociedade deficitária, eivada de barreiras atitudinais, físicas e culturais. Se esta sociedade acolhesse de forma equânime a pessoa com deficiência, não mais esta deficiência seria o foco, e barreiras de qualquer tipo não teriam justificativa para existir (BRASIL, 2009).

A base utilizada neste artigo para a conceituação de pessoa com deficiência é, então, a que nos fornece a Convenção Internacional sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência realizada pela ONU em 2006 e promulgada no Brasil como emenda à Constituição Federal em 2009:

Pessoas com deficiência são aquelas que têm impedimentos de longo prazo de natureza física, mental, intelectual ou sensorial, os quais, em interação com diversas barreiras, podem obstruir sua participação plena e efetiva na sociedade em igualdades de condições com as demais pessoas (art. 1).

Nessa perspectiva, reconhecendo as limitações de caráter biológico advindas da deficiência, mas acreditando que a mesma é uma das marcas que constitui a pessoa BUENO (2011), considera, como sendo primordial o papel do outro no processo de desenvolvimento e reconhecimento da pessoa com deficiência.

Bueno (2004) reconhece a relevância do conhecimento científico sobre os efeitos de uma lesão orgânica no órgão da audição sobre o funcionamento integral do ser humano. Para o autor esta condição gera uma limitação, uma deficiência, entretanto acredita que tal condição não deve ser vista como marca única na construção do sujeito, mas apenas como uma marca a mais. Fatores como sexo, raça, origem social, dentre outros devem ser considerados significativos na construção dos sujeitos e em suas possibilidades de inserção social. Em virtude dessa concepção não reducionista, o autor aponta para a necessidade da incorporação de perspectivas sociológicas para a compreensão dos processos sociais vividos pelas pessoas com deficiência (MENDONÇA, 2007).

Anterior à Convenção, merece destaque o Decreto Federal 5296/2004. Embora ainda utilize o conceito de “portador de deficiência”, em termos de políticas públicas, ele foi um grande passo, dando direcionamentos e estabelecendo prazos para realização de cada proposta. Versa sobre o atendimento prioritário às pessoas com deficiência e essencialmente trata da acessibilidade de modo geral – arquitetônica, na habitação, transporte, informação e comunicação.

A acessibilidade é a pedra fundamental para a consolidação de um ambiente inclusivo em todas as áreas. Se atendidos estes requisitos previstos, finalmente a pessoa com deficiência poderá adquirir a acessibilidade social, quando usufruirá de todos os espaços de forma acolhedora.

Acessibilidade: condição para utilização, com segurança e autonomia, total ou assistida, dos espaços, mobiliários e equipamentos urbanos, das edificações, dos serviços de transporte e dos dispositivos, sistemas e meios de comunicação e informação, por pessoa com deficiência ou com mobilidade reduzida (BRASIL, 2004, Cap. III, art. 8º).

Este decreto também sugere a utilização do conceito de desenho universal como regra geral e geradora de um ambiente confortável para todos.

Desenho universal: concepção de espaços, artefatos e produtos que visam atender simultaneamente todas as pessoas, com diferentes características antropométricas e sensoriais, de forma autônoma, segura e confortável, constituindo-se nos elementos ou soluções que compõem a acessibilidade (BRASIL, 2004, Cap. III, art. 8º, inciso IX).

O que se vê é um descaso com relação ao atendimento destinado a pessoas com necessidades especiais. Não só as pessoas com deficiência são deixadas à margem de um bom atendimento, mas também os idosos, mulheres grávidas ou com carrinhos de bebê, crianças, pessoas acidentadas e muitas outras situações que não se encaixariam num modelo “padrão” de pessoa que se locomove e se comunica sem dificuldades.

Nesta esteira, a legislação vigente que dá garantias em vários âmbitos do Direito, ao mesmo tempo em que dá a aparência democrática exigida pela Justiça, ainda parece estar muito inacessível e distante. A imponência da burocracia, como na metáfora de Kafka (KAFKA, 1969), ainda é um dos maiores empecilhos para se chegar à “educação para todos” de Salamanca (DECLARAÇÃO DE SALAMANCA, 1994).

Refletindo sobre a educação da pessoa com deficiência, Brandão (1985, p. 18) preconiza sobre a fala da educação, que “oculta as mentiras de que se alimenta”.

Na ordem social boa e justa do melhor dos mundos em que você vive, se você ainda não ocupa o melhor lugar é por sua causa. Aqui todas as portas estão igualmente abertas para todos e basta encontrar a chave que abre cada uma.

Identifica-se nesta fala a educação que - novamente dialogando com Martins (2009) – vai sedimentar a mentalidade do homem colonizado, que se torna um agente reprodutor da falácia que é repetida nas salas, as quais só fazem perecer inventividade, criatividade e criticidade. Este parece ser um dos pilares para a destruição de qualquer atitude de cunho inclusivo. A educação inclusiva pressupõe o verdadeiro diálogo praticado de forma horizontal, por meio do qual será possível a aproximação, o desvelar das necessidades do aluno.

[...] o processo do conhecimento é um processo interminável de nomear o mundo e o diálogo é o procedimento metodológico que pode objetivar com eticidade tal intento; [...] o diálogo somente poderá se fundamentar num profundo ato de amor para com o mundo e os homens, na possibilidade histórica da libertação dos homens e no permanente compromisso com a criação de um mundo humanizado (BAUER, 2008, p. 106).

É pelo diálogo que haverá a abertura necessária para se ouvir o mundo, assim é que ele é essencial para a inclusão. O verdadeiro diálogo praticado na práxis tem o compromisso de ceder espaço ao outro. É onde, segundo Freire (apud BAUER, 2008, p. 29) se reconhece “[...] a outra presença como um “não-eu” e se reconhece como “si própria”.

Desta maneira é que a luta por uma educação inclusiva de qualidade que prime pela permanência de seus alunos passa por algumas considerações de Caldart (2010) sobre a necessária transformação da escola.

Ela traz para esta discussão uma educação transformadora das circunstâncias e das pessoas envolvidas, tudo dentro da dialética que se produz na práxis. Essa catalisação só se permite ocorrer num ambiente de formação e não somente de instrução. Comparando-se com a situação da pessoa com deficiência nesta escola de hoje,

[...] Seu percurso encarna/reproduz as contradições sociais que nascem fora dela e ela vai sempre tender ao polo socialmente hegemônico se não houver uma forte intencionalidade na outra direção (CALDART, 2010, p. 67).

Claro deve estar que a escola tem uma função social a cumprir, qual seja a de humanização de todos os que passam por ela. Esse objetivo está muito além da concepção instrucional vigente e vista como única e é um dos pilares para a construção de uma sociedade com fundamento inclusivo.

## MÉTODOS

Este artigo organizado sob a ótica da experiência vivida por esta autora como conselheira e presidente do Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência de Taubaté, de cunho documental e bibliográfico está fundamentado nos estudos de Bueno (2011), Sasaki (2010), Brandão (1985), Martins (2009), Caldart (2010). Para contextualização em termos de estatísticas relacionadas a pessoas com deficiência e sobre seu atendimento educacional na cidade de Taubaté, foram levantados dados disponibilizados pela Secretaria de Educação de Taubaté e pelo IBGE. Da legislação vigente que versa sobre direitos da pessoa com deficiência buscou-se fundamento na Convenção Internacional dos Direitos da Pessoa com Deficiência (2006) e no Decreto Federal 5296/2004.

O caminho que orienta este artigo partiu primeiramente pela constatação da expressiva presença das pessoas com deficiência em nossa sociedade, por meio de dados estatísticos publicados pelo IBGE. Como lente para a leitura desta fundamentação pesquisada, orientando a linha de pensamento está a experiência de ações que vêm sendo realizadas por esta autora junto ao grupo que representa o COMDEF em Taubaté. Assim é que a literatura selecionada para esta pesquisa busca demonstrar o posicionamento social da pessoa com deficiência. Daí a consulta dialógica feita em primeiro lugar junto a autores como Bueno, trazendo a concepção do ser diferente e Sasaki, nas questões práticas do dia-a-dia de um ambiente de cunho inclusivista. Este artigo conta também com as contribuições de Martins, Brandão e Caldart no que diz respeito ao olhar militante e transformador que têm em comum. Amarrando a teoria na legislação, e, levando em conta a importância do conhecimento destas enquanto membro de Conselhos Municipais, é que se ressaltou a relevância do Decreto 5296 de 2004 e do Decreto 6949 de 2009 (Convenção da ONU de 2006) os quais perseguem esta mesma tendência exposta na teoria sobre a concepção e atuação da pessoa com deficiência como sujeito de direitos (e deveres), reafirmando seu lugar no meio em que vive.

## DISCUSSÃO

Nesta experiência coletiva de atuação em várias áreas no intuito de impulsionar ações em prol da pessoa com deficiência, muito se caminhou. No exercício diário que pressupõe uma atuação num conselho municipal, portas se abriram, mas temos a consciência de que nesta área, não se pode achar suficiente o caminho percorrido e nem desanimar diante de adversidades.

Porque, como salienta Caldart (2010, p. 67), “esta é uma disputa que não se vence de uma vez [...]. Parado o movimento de pressão, a prática retorna à sua tendência original”.

É desta forma que aqui será dado destaque para as atividades que estão sendo realizadas pelo Conselho. Estas atividades são realizadas sempre por dois a cinco membros que são conselheiros ou parceiros, como educadores da área, pessoas com deficiência, entre outros, sempre organizado pela diretoria.

O primeiro destaque é da área de formação de professores. A “Oficina de Sensibilização – Convivendo com as Diferenças” nasceu de parcerias de educadores atuantes em prol da inclusão. Foi idealizada por um grupo formado por professores da Unitau, da Escola Pró-Ativa e membros do Grupo Ação e Cidadania e do COMDEF (Conselho Municipal dos Direitos da Pessoa com Deficiência) com o objetivo de trazer assuntos sobre a inclusão da pessoa com deficiência em forma de vivências. Neste formato, diferente de uma palestra tradicional conseguiu-se fazer com que os participantes realmente se envolvessem e experienciassem de forma ativa um pouco da realidade das pessoas com deficiência.

Estas oficinas foram realizadas mais intensamente nos dois últimos anos, e, como organizadora e participante de todas as oficinas realizadas, esta autora traz seus relatos e impressões. Normalmente estas oficinas iniciam-se com uma introdução sobre a inclusão do aluno com deficiência. Estatísticas, exemplos, legislação, são parte desta introdução, que normalmente não conta com grandes participações.

O assunto deficiência parece surtir logo de início um efeito de bloqueio no professor. Num primeiro momento ele fica alheio, disperso até. Parece achar que é um assunto muito distante da sua realidade. A bem da verdade, são poucos os que têm ou tiveram anteriormente experiência com alunos com deficiência em suas salas.

Para caracterização deste número, alguns dados da rede municipal são importantes. Segundo dados obtidos no site da Prefeitura Municipal de Taubaté (2014), são 54 as escolas da Rede Municipal, 43.000 alunos e 1800 professores no total. Tomando-se por base a listagem disponibilizada pela Secretaria Municipal de Educação de Taubaté da Companhia de Processamento de Dados do Estado de São Paulo – PRODESP onde constam as escolas municipais com seus respectivos alunos com deficiência, e os anos em que se encontram, daí extraiu-se as seguintes informações: das 54 escolas, 36 possuem alunos com deficiência sendo atendidos. Do total de alunos da rede, 320 são alunos com deficiência. Do total de professores, 200 lecionam no Ensino Fundamental e possuem alunos com deficiência em suas salas de aula.

Por estes dados fica claro que uma boa parte dos professores que passaram por nossas oficinas não tiveram realmente este contato com algum aluno com deficiência. Mas este também é um dos objetivos, a formação para a inclusão.

Após este início, num segundo momento da oficina começam as vivências. Em duplas, os professores passam por atividades que vão fazer com que eles sintam as situações pelas quais passam o deficiente auditivo, o visual e o físico. Vêm à tona assuntos como acessibilidade na comunicação e arquitetônica. Ao verem suas dificuldades em fazer um simples relato ao seu colega, sem poderem utilizar do recurso da fala, eles sentem na pele a real necessidade do conhecimento mínimo em LIBRAS (Língua Brasileira de Sinais). São tiradas muitas dúvidas e muitas discussões se iniciam.

Ao terem que dar um pequeno passeio vendados pela escola, professores, coordenadores, e até supervisores presentes têm que lidar com sensações básicas de medo do desconhecido. Dentro do próprio ambiente de trabalho, onde diariamente eles percorrem todos os espaços, de repente, tudo muda de figura. O colega que o conduz parece um desconhecido, os pequenos ressaltos no chão, paredes, colunas que sempre fizeram parte da escola, parecem obstáculos intransponíveis! Degraus e escadas, nem pensar! Todo o mobiliário, todo corredor, porta, tornaram-se parte de uma arquitetura diferente do que antes se tinha contato utilizando-se da visão.

Mesma sensação ao se verem em cadeira de rodas e não conseguirem acessar diversos espaços da escola...

Tratando do assunto acessibilidade, em setembro de 2014 foi realizada na Câmara Municipal de Taubaté uma audiência pública de suma importância. O assunto bem específico: o desrespeito e a má utilização das vagas de estacionamento para idosos e pessoas com deficiência nos locais privados: supermercados, shoppings. O desrespeito acontece por parte dos que não têm deficiência ou não são idosos e utilizam as vagas. A má utilização, pelo não uso do cartão de vaga especial devido à falta de informação.

Cumprindo com o objetivo da conscientização da população sobre os “invisíveis” assuntos da pessoa com deficiência, o resultado desta audiência foi bem positivo. Além de ter contado com a presença em peso de representantes de vários segmentos da população e do poder público, a palavra comprometimento esteve sempre presente, o que trouxe um clima entusiástico e de esperança para todos.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

A experiência relatada revelou claramente que todos temos limitações e que a resistência às ações inclusivas está presente principalmente entre as pessoas que não têm deficiência. Já melhorou muito nestes últimos dez anos, mas ainda é assim. E esta resistência não está tipificada em livros ou estatísticas: são limitações mais nocivas que quaisquer outras pois seus danos abrangem não só a própria pessoa, mas toda a sociedade. E o pior, suas consequências ainda não foram corretamente dimensionadas. A falta de informação básica sobre assuntos relativos à deficiência foi o que ficou patente. A visão geral sobre a pessoa com deficiência e quais suas necessidades ainda está eivada de preconceitos, gerados única e exclusivamente pela ignorância.

Talvez isso faça parte de um problema maior, que envolve as ações da sociedade civil organizada e a vontade política de se fazer algo em nível institucional.

Barreiras atitudinais, falta de aproximação professor/aluno com deficiência, acessibilidade precária seriam facilmente resolvidas com um mínimo de conhecimento. O objetivo primordial destas ações do Conselho é trazer para perto do professor, do cidadão, dos alunos, dos políticos... uma situação, que mesmo fazendo parte da sua realidade, ainda teimam em não enxergar.

Muito ainda tem que se caminhar. Esta é só uma pequena atitude, e, mesmo que tardiamente, certamente colherá seus frutos. Fundamental é acreditar numa iminente amenização significativa das resistências e barreiras, condição imprescindível para a construção de um futuro mais acessível.

## REFERÊNCIAS

- BAUER, C. **Introdução crítica ao humanismo dialógico de Paulo Freire**. São Paulo, Sundermann, 2008.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira – integração/segregação do aluno diferente**. São Paulo, EDUC, 2004.
- BUENO, J. G. S. **Educação especial brasileira - questões conceituais e de atualidade**. São Paulo, EDUC, 2011.
- BRANDÃO, C. R. **Lutar com a palavra**. Rio de Janeiro, Graal, 1985.

- BRASIL. Decreto n. 5296, de 02 de dezembro de 2004. **Presidência da República Casa Civil**, Brasília, 02 de dez. 2004. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2004-2006/2004/Decreto/D5296.htm)> Acesso em 25 de set. 2014.
- BRASIL. Decreto n. 6949, de 25 de agosto de 2009. Convenção sobre os Direitos da Pessoa com Deficiência. **Diário oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, 26 ago. 2009. Disponível em <[http://www.planalto.gov.br/ccivil\\_03/\\_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm](http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2007-2010/2009/decreto/d6949.htm)>. Acesso em 09 jul. 2014.
- BRASIL. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE). Censo Demográfico 2010. **Características gerais da população, religião e pessoas com deficiência**. Rio de Janeiro: IBGE, 2010. Disponível em <<http://censo2010.ibge.gov.br/resultados>>. Link [cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=355410](http://cidades.ibge.gov.br/painel/painel.php?codmun=355410) >. Acesso em: 12 de jul. 2014.
- BRASIL. Secretaria Especial de Direitos Humanos. Conselho Nacional dos Direitos da Pessoa Portadora de Deficiência. **Parecer nº 21/2009/CONADE/SEDH/PR**. Brasília – DF. Disponível em <[http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/parecer\\_-\\_mudanca\\_da\\_nomeclatura.pdf](http://www.mpggo.mp.br/portalweb/hp/41/docs/parecer_-_mudanca_da_nomeclatura.pdf)> Acesso em: 25 de set. 2014.
- CALDART, R.S. O MST e a escola: concepção de educação e matriz formativa. In: CALDART, R. S. (Org.); FETZNER, A. R.; RODRIGUES, R.; FREITAS, L. C. **Caminhos para transformação da escola**. São Paulo, Editora Expressão Popular, 2010.
- DECLARAÇÃO DE SALAMANCA. Disponível em [redeinclusao.web.ua.pt/files/fl\\_9.pdf](http://redeinclusao.web.ua.pt/files/fl_9.pdf). Acesso em 16 jun. 2014.
- FERNANDES, S. **Fundamentos para educação especial**. Curitiba, IBPEX, 2007.
- HORTON, M.; FREIRE, P. **O caminho se Faz Caminhando** – conversas sobre educação e mudança social. São Paulo, Vozes, 2009.
- KAFKA, F. **O processo**. São Paulo, Hemus, 1969.
- MARTINS, J. S. **Exclusão social e a nova desigualdade**. São Paulo, Paulus, 2009.
- MENDONÇA, S. R. D. **Trajetórias Sócio-Educacionais de Adultos Surdos: Condições Sociais, Familiares e Escolares**. Tese apresentada para a obtenção do título de doutor pelo curso Educação: História, Política, Sociedade. PUC-SP, 2007
- PREFEITURA MUNICIPAL DE TAUBATÉ. Secretaria de Educação. Taubaté-SP. Disponível em <<http://www.taubate.sp.gov.br/index.php/2012-01-17-18-40-44/educacao/descricao>> Acesso em 25 set. 2014.
- RELATÓRIO MUNDIAL SOBRE A DEFICIÊNCIA. Disponível em [http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO\\_MUNDIAL\\_COMPLETO.pdf](http://www.pessoacomdeficiencia.sp.gov.br/usr/share/documents/RELATORIO_MUNDIAL_COMPLETO.pdf). Acesso em 10 jul. 2014.
- SASSAKI, R. K. **Inclusão – construindo uma sociedade para todos**. Rio de Janeiro, WVA, 2010.

## Percepções maternas sobre alimentação no primeiro ano de vida *Perceptions and maternal feeding practices in the first year of life*

**Daniele do Rozário Conceição<sup>1</sup>, Alexandra Magna Rodrigues<sup>2</sup>**

<sup>1</sup>Nutricionista formada pela Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, SP, BR (danielerc\_17@hotmail.com)

<sup>2</sup>Professora do Departamento de Enfermagem e Nutrição e do Programa de Pós-graduação em Educação e Desenvolvimento Humano da Universidade de Taubaté - UNITAU, Taubaté, SP, BR (alexandramagnarodrigues@gmail.com)

Recebido em 27 de junho de 2015; Aceito em 29 de junho de 2015.

### Resumo

O presente trabalho tem por objetivo identificar as percepções e práticas maternas da alimentação no primeiro ano de vida. Trata-se de uma pesquisa do tipo descritiva e exploratória com abordagem qualitativa. Os dados foram coletados em Unidade Básica de Saúde no município de Pindamonhangaba/SP por meio de entrevista semi-estruturada com mães de filhos com idades de 0 a 12 meses atendidas em consultas de puericultura realizadas pela equipe de saúde. A entrevista foi gravada em mídia digital e posteriormente transcrita para avaliar as práticas, percepções, opiniões e atitudes sobre alimentação infantil. Participaram da pesquisa 22 mães com idade média de 27,2 anos, em sua maioria com ensino médio completo e renda familiar mensal entre 1 e 2 salários mínimos. O significado da amamentação para as mães está pautado no afeto, amor e vínculo ao filho e as atitudes sobre o aleitamento materno foram positivas, uma vez que o grupo declarou a importância do leite materno para a saúde e crescimento da criança. Ao questionar os motivos que podem levar a mulher a não amamentar o grupo declarou a falta de afeto, estresse, depressão e intercorrências como ingurgitamento mamário e rachaduras. Em relação ao período do aleitamento materno exclusivo, identificou-se que as mães têm informação de que deve ocorrer até o sexto mês de vida. Em relação à alimentação complementar, papas liquidificadas ainda estão presentes na rotina de preparo da alimentação de seus filhos, assim como a crença de que a carne, especialmente a de porco, não deva ser oferecida nesta fase da vida de seus filhos. Conclui-se que o grupo social em questão tem atitudes positivas em relação ao aleitamento materno, mas as informações e apoio relacionados à amamentação e alimentação complementar devem ser reforçados pelos profissionais de saúde que acompanham a diáde.

Palavras-chave: Alimentação infantil; amamentação; estratégia saúde da família.

### Abstract

This study aims to identify the perceptions and maternal feeding practices in the first year of life. It is a descriptive and exploratory study with a qualitative approach. Data was collected at a Basic Health Unit in the city of Pindamonhangaba, Sao Paulo, Brazil through semi-structured interviews conducted by a healthcare professional concerning mothers of children aged 0 to 12 months old who are being attended in childcare consultations. The interview was recorded on a digital media and later transcribed to assess the practices, perceptions, opinions and attitudes about infant feeding. 22 mothers participated in the study with an average age of 27.2, the majority having a high school education and monthly family income between one and two minimum wages. The significance of breastfeeding for mothers is guided affection, love and bond with the child, and attitudes about breastfeeding were positive since the group stated the importance of breastfeeding for the health and growth of the child. When questioned the reasons that may cause a woman not to breastfeed, the group stated lack of affection, stress, depression and problems such as breast enlargement and painful cracks in the nipple area. For the period of exclusive breastfeeding, we identified that mothers have information that this act should occur until the sixth month of life. Regarding complementary feeding, foods blended together in a blender is still present in the routine of preparing meals for their children, as well as the belief that meat, especially pork, should not be offered at this stage of their children's lives. It was concluded that the social group in question has positive attitudes towards breastfeeding, but the information and support related to breastfeeding and food supplement should be reinforced by health professionals who are following the mother-infant relationship.

Keywords: Infant feeding; breastfeeding; family health strategy.

## INTRODUÇÃO

O ser humano pertence à classe *Mammalia*, cuja principal característica é a total dependência alimentar que os recém-nascidos têm de suas mães. Nesse sentido, o aleitamento materno é sinônimo de sobrevivência e, portanto, um direito inato (ICHISATO; SHIMO, 2002).

A alimentação adequada da criança em seu primeiro ano de vida é fundamental para promover o crescimento e desenvolvimento adequado. Até os seis meses de vida, o leite materno deve ser a única fonte alimentar, pois sozinho é capaz de nutrir adequadamente as crianças, além de favorecer a proteção contra doenças (AGOSTONI et al., 2008).

Inúmeros estudos científicos comprovam a importância do aleitamento materno para evitar mortes infantis, diarreia, infecção respiratória, diminuição do risco de alergias, hipertensão, colesterol alto e diabetes, redução das chances de obesidade, melhora na nutrição, efeito positivo na inteligência, melhor desenvolvimento da cavidade bucal, proteção contra câncer de mama, menores custos financeiros, promoção do vínculo afetivo entre mãe e filho, melhor qualidade de vida e evita nova gravidez (BRASIL, 2009).

A introdução de alimentos deve ser iniciada no sexto mês de vida, a fim de complementar as necessidades nutricionais do lactente. A partir dessa idade a criança já desenvolve reflexos necessários para a deglutição, podendo reconhecer novos sabores e texturas (BRASIL, 2009).

Vários fatores podem influenciar na prática ou não do aleitamento materno e na introdução da alimentação complementar. As mães podem alegar a causa do desmame precoce queixas como: leite incapaz de suprir as necessidades do lactente; demora da “descida do leite”; ingurgitamento mamário; manejo; mamilos machucados e doloridos. Além disso, a escolaridade, situação instável com o companheiro, saúde mental, alcoolismo e trabalho fora de casa. São situações que podem ter grande peso nas tomadas de decisões sobre alimentação complementar (BRASIL, 2009).

Em um estudo realizado por Rodrigues; Gomes (2014) observou-se que apesar dos inúmeros fatores que influenciam o desmame precoce, a maioria deles pode ser corrigido. Problemas como leite insuficiente, podem estar relacionados à sucção inadequada do bebê, devendo a mãe ser orientada sobre a pega correta, fazendo com que através da sucção adequada, haja aumento na produção do leite.

A introdução de alimentos diversos antes dos seis meses de vida interfere na amamentação, sendo uma fundamental informação que deve ser dada desde as consultas de pré-natal. Devido à possível “confusão de bicos” o uso de chupetas e mamadeiras deve ser evitado pelo lactente (Rodrigues; Gomes, 2014). O retorno ao trabalho é um grande fator no desmame precoce, uma vez que a mulher que trabalha fora acaba optando pelo uso da mamadeira, influenciando negativamente na amamentação dos filhos, devido o fim de seu período de licença maternidade.

Portanto, compreender e discutir sobre as percepções que mães de lactentes têm a respeito da alimentação de seus filhos nesta fase da vida torna-se importante para promover reflexões sobre como é possível ajudá-las em suas dificuldades, esclarecer crenças e incentivar atitudes positivas em relação ao aleitamento materno e alimentação complementar adequada. Sendo assim, o objetivo deste estudo foi avaliar a percepção e práticas maternas da alimentação no primeiro ano de vida.

## MÉTODOS

### TIPO DE ESTUDO

A pesquisa é considerada básica quanto à sua natureza, exploratória e descritiva quanto aos seus objetivos e qualitativa quanto a abordagem.

O método qualitativo tem o interesse do pesquisador voltado para a busca do significado das coisas, que é o próprio instrumento de pesquisa, o método tem força na validade dos dados coletados, uma vez que as entrevistas por serem acuradas levam o pesquisador bem próximo da essência da questão em estudo (TURATO, 2005).

As entrevistas semi-estruturadas são compostas por perguntas abertas, com possibilidade de discorrer o tema proposto. Não havendo duração estimada, permite-se aprofundar os assuntos e surgir respostas espontâneas, sendo uma vantagem para o entrevistador. A espontaneidade de resposta dos entrevistados, podem colaborar para o surgimento de novos temas não estabelecidos que serão de grande valia para o entrevistador (BONI; QUARESMA, 2005).

## **POPULAÇÃO DO ESTUDO**

Após aprovação pelo Comitê de Ética (parecer n. 499.519/2013) os dados foram coletados em uma Unidade Básica de Saúde (UBS) sob a Estratégia de Saúde da Família do município de Pindamonhangaba, em um período de dois meses.

As consultas de puericultura oferecidas pela UBS são realizadas todas as terças-feiras, atendendo em médias 40 crianças por mês. As mães atendidas com filhos com idade até um ano foram convidadas a participar da pesquisa voluntariamente, após serem informadas e esclarecidas sobre seus objetivos, procedimentos utilizados e que caso houvesse recusa não teriam nenhum tipo de prejuízo. Ao aceitarem participar da pesquisa, as mães assinaram um “Termo de Consentimento Livre e Esclarecido”.

## **INSTRUMENTOS E PROCEDIMENTOS DE COLETA**

Para a coleta de dados foi aplicado um questionário composto de questões referentes ao perfil socioeconômico e reprodutivo a fim de caracterizar os sujeitos da pesquisa. As entrevistas foram realizadas através de um roteiro, gravadas em mídia digital e posteriormente transcritas. Após a transcrição identificou-se as percepções e práticas maternas sobre alimentação no primeiro ano de vida, além de opiniões sobre os benefícios do aleitamento materno, significado da amamentação e conhecimento sobre o leite materno.

## **ANÁLISE DOS DADOS**

As entrevistas foram analisadas segundo o método de Análise de Conteúdo (BARDIN, 2011). Diante desta perspectiva, a análise compreendeu três fases: pré-análise, exploração do material e tratamento dos resultados, na qual foram criadas categorias levando-se em consideração o conteúdo presente nos textos das entrevistas.

## **RESULTADOS E DISCUSSÃO**

### **CARACTERIZAÇÃO DA AMOSTRA**

Na UBS estudada são atendidas 40 crianças por mês nas consultas de puericultura, sendo as mães convidadas a participar voluntariamente da pesquisa. Porém 22 mães aceitaram e puderam participar do estudo, uma vez que as consultas de puericultura atende crianças com idade até dois anos, sendo necessárias crianças com idade até um ano. As participantes caracterizaram 55% da população atendida mensalmente.

A tabela 1 mostra a caracterização sociodemográfica do grupo estudado.

Tabela 1. Distribuição das mães atendidas em Unidade Básica de Saúde, segundo as características sociodemográficas.

Variáveis	Classificação	% gestantes
Idade	< 20 anos	4,5
	Entre 20 e 35 anos	81,9
	> 35 anos	13,6
Estado Civil	Solteira	22,7
	Casada	50
	Outros	27,3
Grau de Escolaridade	Ensino Fundamental Completo	18,3
	Ensino Médio Incompleto	4,5
	Ensino Médio Completo	45,5
	Ensino Médio Incompleto	22,7
	Ensino Superior Completo	4,5
	Ensino Superior Incompleto	4,5
Trabalho Formal	Sim	50
	Não	50
Renda Familiar (Salário Mínimo: SM)	≤ 1 SM	31,9
	1 a 2 SM	59,1
	> 2 SM	9

<b>Nº de residentes que moram na mesma casa</b>	1 a 2	13,6
	3 a 4	63,7
	5 ou mais	22,7

Observou-se que a idade média das mães participantes desse estudo é de 27,2 anos, sendo um ponto positivo, pois idade menor 15 anos e maior que 35 anos são características determinantes de risco gestacional (BRASIL, 2013).

A média da renda familiar das entrevistadas é de 1 a 2 salários mínimos para aproximadamente uma média de 4 residentes em cada casa, obtendo uma renda per capita de R\$ 181,00. Segundo Burlandy (2007), as famílias vivem em insegurança alimentar, não “passam fome”, mas podem estar em situações de insegurança alimentar, ou porque gastos com alimentos podem comprometer outras necessidades.

Em relação à escolaridade, observou-se que o grupo estudado em sua maioria apresenta ensino médio completo. Uma baixa escolaridade da pessoa referência faz com que seja provável que a família tenha uma alimentação de baixa qualidade, principalmente as crianças, influenciadas pelo acesso à informação adequada e quando ausentes, pela capacidade de alimentos saudáveis (FERREIRA et al., 2014).

A tabela 2 mostra as características da díade mãe-filho quanto aos aspectos obstétricos e reprodutivos.

**Tabela 2. Distribuição das mães atendidas em Unidades Básicas de Saúde, segundo as características reprodutivas.**

<b>Variáveis</b>	<b>Classificação</b>	<b>% gestantes</b>
<b>Idade do Filho</b>	< 1 mês	22,7
	Entre 1 e 6 meses	36,4
	> 6 meses	40,9
<b>Peso ao Nascer</b>	< 2,5 kg	4,5
	2,5 a 3,5 kg	68,2
	> 3,5 kg	27,3
<b>Primípara</b>	Sim	50
	Não	50
<b>Tipo de Parto</b>	Natural	27,3
	Cesárea	72,7
<b>Consultas de Pré Natal</b>	Sim	100
	Não	0
<b>Recebimento de Orientações Sobre Aleitamento Materno</b>	Sim	59,1
	Não	40,9
<b>Amamentou na Primeira Hora de Vida</b>	Sim	63,6
	Não	36,4

Referente às consultas de pré-natal, observou-se no grupo estudado unanimidade nesse quesito. O pré-natal é um dos programas da Estratégia Saúde da Família (ESF), utilizado pelo profissional de saúde para atender à gestante, com intuito de diagnosticar e tratar precocemente patologias (GONÇALVES, 2008).

Sabe-se que o pré-natal é de suma importância, o acompanhamento durante a gestação torna possível detectar problemas, sendo um momento de aprendizado para a mulher sobre si mesma e sobre a criança (ARAUJO et al., 2010). O pré-natal humanizado oferece um atendimento qualificado incentivando a participação durante as consultas e ações educativas, contribuindo com a redução do índice de mortalidade (SILVA et al., 2013).

Em relação às informações recebidas sobre aleitamento materno durante o pré-natal, observou-se que não ocorreu com todas as mães. As gestantes necessitam de informações acerca do processo de amamentação, devendo ser enfatizadas durante o pré-natal e aprofundadas pelos profissionais de saúde (TEIXEIRA et al., 2013). A promoção do aleitamento materno é uma possibilidade encontrada no pré-natal, sendo momento oportuno para iniciar as orientações em relação a técnica adequada, vantagens e possíveis dificuldades diante da amamentação (GONÇALVES, 2008).

Observou-se que a maioria das mães amamentou na primeira hora de vida do filho, um fator muito importante. A OMS recomenda que os bebês imediatamente tenham contato pele a pele com suas mães após o parto, por um período de pelo menos uma hora, encorajando as mães a reconhecer quando o bebê está apto para mamar, e se necessário oferecer ajuda. Devendo ser implementada como rotina hospitalar, a amamentação na primeira hora de vida, é reconhecida pela OMS um determinante muito importante na promoção, proteção e apoio ao aleitamento materno (GONÇALVES, 2008).

## **CATEGORIAS DE ANÁLISE**

### **BENEFÍCIOS DA AMAMENTAÇÃO**

Ao questionar sobre os benefícios da amamentação observou-se que o grupo sabe da importância da amamentação e os benefícios para a saúde do bebê.

*“Ah, é bom né pra saúde do neném, é o melhor alimento que tem.” (G.S.)*

*“Ah eu acho muito importante, muito importante porque faz a criança ficar saudável, menos doente né, a gente percebe isso quem amamenta e não amamenta a criança é bem mais forte.” (V.R.P.C.)*

*“Ah muito importante para criança, porque evita infecções, alergias, também da uma proximidade da mãe com o filho.” (B.H.S.O.)*

*“Ah é muito importante, importante tanto pelo contato da mãe com o bebê, as vitaminas que precisa ta no leite né, eu acho que a criança fica mais esperta também, tudo de bom eu acho que tem no leite.” (P.S.)*

Estes resultados mostram que a informação sobre os benefícios do aleitamento materno estão difundidos entre mães, uma vez que o grupo relacionou a amamentação com a proteção à saúde da criança, além dos benefícios nutritivos do leite humano.

O leite materno é uma importante fonte de nutrição para o lactente, sendo o alimento essencial para o desenvolvimento, protegendo contra doenças alérgicas, desnutrição, doenças digestivas, entre outras (RAMOS et al., 2010).

O ato de amamentação favorece o contato físico entre a mãe e o bebê, estimulando os sentidos. O bem é para ambos; o bebê além de sentir o prazer de ser segurado nos braços da mãe, tem suas necessidades supridas, tornando as crianças mais tranquilas e fáceis de socializar na infância (COSTA et al., 2013).

## **LEITE MATERNO VERSUS LEITE DE VACA**

Apesar das mães se manifestarem em favor do aleitamento materno, especialmente pela composição nutricional (rico em vitaminas) e pela proteção à saúde da criança, ainda há a crença de que o leite de vaca sustenta mais. Outra crença encontrada no presente estudo foi a de que o leite em pó não é leite de vaca.

*“Eu acredito que o leite da mãe tem os nutrientes necessários, pra que o bebê desenvolva imunidade.” (L.M.P.)*

*“Ah acho que o de vaca não deixa a criança com peso bom né, e fica fraco, pega várias bactérias e não sustenta igual o leite da mãe de peito.” (D.C.F.)*

*“Então, o leite materno ele não sustenta muito, mais, porém é o que tem mais vitamina né, toda hora que quer mamar e eu dou toda hora.” (C.E.B)*

*“Eu não dou o leite de vaca é o leite ninho que eu dou, leite em pó e sustenta bem mais. A diferença é a sustância.” (C.E.B)*

Em um estudo realizado por Monteiro et al. (2011), sobre a percepção materna do leite produzido, 71% das nutrizes participantes se referiram que o leite produzido é bom, caracterizando que sustenta a criança, forte, saudável e nutritivo e 29% referiram como ruim, afirmando que não sustenta por ser fraco, ruim e insuficiente.

De acordo com Almeida e Navak (citado por MORAES et al, 2014) o leite humano reduz o índice de diarreia, evita infecções respiratórias e alergias, suprimindo todas as necessidades do bebê, sua digestão é facilitada, reduzindo de forma significativa a mortalidade infantil. Enquanto isso, o consumo de leite de vaca está associado ao aumento de morbimortalidade na infância (SPERIDIÃO, 2008).

Diante dos resultados encontrados e de acordo com a literatura sobre o tema, informações erradas e/ou ultrapassadas e as crenças que envolvem a amamentação deveriam ser esclarecidas por profissionais de saúde no período de pré-natal e, principalmente, nas consultas de puericultura.

## **VIVÊNCIA E SIGNIFICADO DA AMAMENTAÇÃO**

Outro aspecto abordado nas entrevistas foi à escolha da mulher em amamentar e o significado da amamentação. Segundo o grupo, o ato de amamentar está relacionado ao afeto, amor e ao querer bem.

*“Ah pro bem dela, porque é gostoso também, mais é pro bem dela, pra saúde dela.” (L.A.L.)*

*“Porque que eu amamento? Não sei como explicar pra você porque eu amamento, não sei. Ah porque eu tenho amor, amor de mãe não tem como explicar, amor de mãe é muito grande.” (A.L.G.C.S.)*

*“É um momento só meu com meus filhos, tanto com ela e com os outros dois ninguém tira, minha mãe pode fazer dormir, pode dar aguinha suquinho, mais o peito é só eu.” (K.D.S)*

*“Da de mamar? É dar o que eu tenho né, é dar de tudo que eu tenho pra ele.” (M.C.B.S)*

*“Ah é um momento especial, um momento onde você tem um contato direto, mais intenso, é as pessoas falam que é na hora do nascimento mas eu acho que não é é na hora da amamentação, é um contato muito forte entre você e a criança, a mãe e a criança.” (C.M.L.N)*

Em um estudo realizado por Junges (2010) com mulheres em puerpério imediato, afirmou-se que a experiência em amamentar foi agradável e prazerosa. O contato da mulher com seu filho desperta sentimentos de satisfação, de realização profunda e realização como mulher e mãe.

Foi possível observar no presente estudo que o ato de amamentar constitui um momento em que a mãe se apega, dá amor e se une ao filho para aconchegá-lo. É uma forma de expressar e fornecer carinho; amamentar é um ato carinhoso (TEIXEIRA, 2009).

## **MOTIVOS PARA NÃO AMAMENTAR**

O fato de uma mãe não amamentar seu filho foi relacionado pelo grupo com a falta de informação, vaidade, apoio, bem como ao emocional.

*“Ah às vezes da depressão na mãe, ou as vezes no caso ela nem tem leite porque as vezes passa nervoso durante a gravidez ou as vezes porque não tem paciência de da né, porque no começo dói, então as vezes não tem muita paciência pra adaptar a criança e a mãe.” (M.L.M.C.)*

*“Talvez por preguiça ou também por, no começo geralmente o peito racha, dói um pouco, mas aí a gente tem que passar uma pomadinha e insistir, acredito que é um pouco de má vontade.” (L.M.P.)*

*“Falta de informação, talvez. É não se informar direito à respeito, muitas acha que amamentar talvez, uma muitas não querem por vaidade, acham que o seio cai não é verdade, falta de informação, não procura saber o quanto é importante, como isso faz bem pra criança, acho que é isso.” (C.M.L.N.)*

O ato de amamentar é um processo delicado, longo e trabalhoso, pois vai além do fornecimento do alimento. Está em construção uma nova identidade como mãe (FIALHO et al., 2014).

Teixeira e Nitschke (2008) revelam fatores que influenciam a prática do aleitamento materno como a falta de informação e segurança das mães sobre os benefícios do leite materno, uso de água e chás no intervalo das mamadas, despreparo dos profissionais para solucionar problemas comuns na amamentação, propaganda do leite industrializado, fraca atuação dos serviços de saúde no apoio à nutriz e a família para que consigam resolver os principais problemas decorrentes da amamentação, o que corrobora com o presente estudo.

### **Aleitamento materno versus aleitamento materno exclusivo**

Ao questionar as mães sobre qual seria o tempo de aleitamento materno exclusivo, observou-se que o grupo tem a informação de que deve acontecer até o sexto mês de vida.

*“Pelo que eu sei, somente o leite do peito sem água sem nada, até os seis meses.” (M.C.B.S)*

*“Ah eu acho que até os cinco meses eu acho, seis meses.” (F.C.S.S.C)*

Entretanto, ao questionar até quando deve ser dado leite do peito para a criança, o grupo também disse que é até os seis meses.

*“Eu trabalho, então eu vou procurar amamentar até os seis meses, e vou tentar desmamar depois disso, eu acho que o importante são esses seis primeiros meses.” (L.M.P)*

*“Até os seis meses acho que é essencial, depois disso vira vício já.” (G.S)*

Tal fato demonstra que as informações e orientações não estão sendo passadas de forma clara para quem necessita dela. Em um estudo realizado por Maciel et al. (2013), com gestantes e lactantes foram integradas quanto ao termo “aleitamento materno exclusivo”, 55,6% das entrevistadas responderam corretamente. Ao serem questionadas sobre o tempo de duração 60,0% acreditaram ser durante seis meses e 16,3% acreditam ser de seis a 12 meses.

A Organização Mundial da Saúde e o Ministério da Saúde recomendam aleitamento materno exclusivo por seis meses e complementado até dois anos ou mais. Não há vantagens na introdução de alimentação complementar antes dos seis meses, bem como há prejuízos à saúde da criança quando o desmame acontece precocemente.

## **INTRODUÇÃO DA ALIMENTAÇÃO COMPLEMENTAR**

Ao questionar as mães sobre a época adequada para a introdução da alimentação complementar, observou-se que a idade descrita pelo grupo foi especialmente entre quatro e cinco meses.

*“A partir dos quatro meses acho que já pode dar né, uma sopinha de legumes essas coisas, foi isso que eu fiz com os dois.” (V.I.S)*

*“Então eu creio pra ele é mesmo depois dos seis meses, depois dos seis meses eu posso até entrar com mais uma mamadeira, porque daí já não vai ser mais, já vai ta grande, já vai ta mais ativo então já vai ter mais fome, eu acho que depois dos seis meses é melhor.” (P.S.P)*

*“A partir dos seis meses, como da sopinhas, frutas.” (C.M.L.N)*

*“Eu acredito que cinco meses, eu ainda não sei quando pode começar a comer.” (P.S)*

Esses achados demonstram que ainda há falta de esclarecimentos quanto à introdução da alimentação complementar e as informações estão ainda desatualizadas, uma vez que o Ministério da Saúde, desde o ano de 2002, recomendou no Guia Alimentar para Crianças Menores de Dois Anos que introdução da alimentação complementar deve ser aos seis meses (BRASIL, 2005).

A II Pesquisa de Prevalência de Aleitamento Materno nas Capitais Brasileiras e Distrito Federal, realizada com crianças menores de um ano de idade que compareceram à segunda etapa da campanha de multivacinação de 2008, concluiu que a alimentação complementar no Brasil se dá de forma precoce e inadequada. A introdução de água, chás e outros leites ocorreram para 13,8%, 15,3% e 17,8% das crianças no primeiro mês de vida, respectivamente. Entre crianças de 3 a 6 meses, 20,7% recebiam comida salgada e 24,4% já recebiam fruta. Entretanto, crianças de 6 a 9 meses, idade que já deveriam ser servidas de refeição salgada, 26,8% das crianças não recebiam. Foi constatado consumo elevado de alimentos não saudáveis como café (8,7%), refrigerantes (11,6%) e bolachas e/ou salgadinhos (71,7%) entre as crianças de 9 a 12 meses (BRASIL, 2009).

O aleitamento materno deve ser exclusivo até os seis meses e complementado após esse período é necessário para que haja introdução de alimentos saudáveis, acessíveis e culturalmente aceitos na dieta da criança, contribuindo dessa forma para um desenvolvimento sustentável (CARRASCOZA, 2011).

Após os seis meses a criança amamentada deve receber três refeições diárias, sendo duas papas de frutas e uma salgada. No sétimo mês, considerando a evolução da criança, deve ser introduzida a segunda papa salgada ou comida de panela sendo arroz, feijão, carne, verduras e legumes (BRASIL, 2009). Talvez essas informações não estejam sendo reforçadas pelos profissionais de saúde que acompanham a díade mãe – bebe, por falta de informação e necessidade de atualização sobre as mudanças propostas pelo Ministério da Saúde há mais de dez anos.

## PREPARO DA PAPINHA

Além da idade de introdução de alimentação complementar descrita pelo grupo não atender às recomendações da Organização Mundial da Saúde e Ministério da Saúde, a forma de preparo das papas também não estava adequada, uma vez que para as mães as papinhas são compostas por legumes, verduras, batidas no liquidificador e peneiradas.

*“No começo eu dei só fruta, fruta bem amassadinha pra depois eu passei pra comida salgada batida no liquidificador.” (C.E.B)*

*“Ah papinha, tem que começar com papinha de fruta amassadinha, é e se for dar papinha salgada, batida coada, se puder porque não tem dente né, é suquinho primeiro sem açúcar, tudo naturalzinho, bem amassadinho, nada de colocar açúcar, conservante, eu acho que é isso.” (V.R.P.C)*

A consistência inicial deve ser pastosa, obtida com auxílio de garfo. Em seguida, os alimentos podem ser picados ou desfiados em pedaços pequenos permitindo-se que a criança segure o alimento. Deve se utilizar condimentos naturais e suaves, como cebola, alho, salsinha e sal em quantidades mínimas. Quando a oferta de alimentação pastosa é tardia, a dificuldade de aceitação de alimentos sólidos e semssólidos é maior posteriormente (BRASIL, 2009; ACCIOLY, SAUNDERS; LACERDA, 2009).

A oferta de vários tipos de alimentos fornece diferentes nutrientes necessários, evitando a monotonia alimentar. As crianças devem ser expostas à diversos tipos de alimentos, dessa forma a criança é atraída, agradando os sentidos e estimulando o consumo de alimentos saudáveis como frutas, verduras, legumes, grãos e tubérculos. Sendo necessário ofertar várias vezes o mesmo alimento para uma melhor aceitação (BRASIL, 2009).

## ALIMENTOS INADEQUADOS PARA CRIANÇAS

Ao perguntar para as mães quais os alimentos não poderiam ser dados para a criança no primeiro ano de vida os mais citados foram refrigerantes, doces, carne de porco como linguiças e salsichas.

*“Eu sei que mel não sei porque, mais parece que tem alguma substancia que não é legal, acho que carne de porco, coisa de porco tbm não é legal, acho que condimento, salsicha, lingüiça, presunto, coisa que é muito industrializada, suco em pó essas coisas que você sabe que é totalmente artificial não é legal, melhor se você por suco ser natural.” (K.D.S)*

*“Que não pode ser dado? Eu acho que doce, essas coisas assim não seria legal né, tipo refrigerante tem gente que já da né, com sete oito meses, refrigerante, doce, coisa de enlatados, essas coisas, aquelas papinhas de que vende já pronta, eu acho que isso não faz bem, eu não daria.” (F.C.S.S.C)*

*“Essas carnes de porco, mas essas carnes de porco mesmo que eu tenho medo. Vi muitos casos com carne de porco que é um perigo, no entanto que os outros filhos nunca dei.” (C.A.L)*

A alimentação da criança deve ser composta por alimentos básicos, evitando alimentos processados no primeiro ano de vida (BRASIL, 2009).

Estes resultados levantam questionamentos importantes sobre as informações, orientações e apoio que gestantes e mães recebem do profissional de saúde, uma vez que as informações circulam no discurso do grupo diz respeito a recomendações ultrapassadas e que há mais de dez anos já não estão nos documentos oficiais do MS e OMS. Portanto, deve-se discutir durante a formação do aluno, bem como na formação continuada.

Os profissionais de saúde devem estar mais comprometidos no incentivo, proteção e promoção da amamentação e alimentação complementar saudável, conscientizando as mães sobre às vantagens do aleitamento materno e também no apoio perante as dificuldades que venham a surgir durante a amamentação. O profissional que tem contato direto com a mãe tem condições de trabalhar diante dessas questões, contribuindo na diminuição do desmame e na promoção da oferta adequada de alimentos no primeiro ano de vida (ADAMS; RODRIGUES, 2010).

São necessárias mudanças nas práticas de saúde no que se refere ao atendimento gravídico-puerperal e acompanhamento da criança, baseando-se em detalhar e tornar acessível para a mãe às informações técnicas e desenvolver grupo a fim de esclarecer dúvidas e solucionar os problemas surgidos durante o desenvolvimento da criança.

Para constatar a situação em vigência devem-se realizar visitas domiciliares e consultas sob um olhar mais humanizado, comprometido e competente para as mães e crianças, para que seja possível a ajuda quanto à prática alimentar. Para isso, a capacitação da equipe de saúde é fundamental para que de forma mais eficaz possam atuar na proteção, promoção e apoio ao aleitamento materno e alimentação saudável da criança.

## CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conclui-se que o grupo social em questão tem atitudes positivas em relação ao aleitamento materno. Contudo, não há clareza quanto ao tempo de oferta do leite materno, idade da introdução de alimentos complementares e há crenças alimentares que prejudicam a prática da alimentação saudável nesta fase da vida.

Além disso, o estudo concluiu que a escolha em amamentar está diretamente ligada ao querer bem e amor da mãe e que se reforçado o apoio e dadas informações claras sobre o período de amamentar e de introduzir os alimentos complementares as chances de sucesso aumentariam. Diante desse contexto, a presença do profissional de saúde capacitado e comprometido durante a gestação e nas consultas de puericultura é fundamental, pois nessa fase as dúvidas surgem e as mães podem encontrar dificuldades em solucionar os problemas.

## REFERÊNCIAS

- ACCIOLY, E.; SAUNDERS, C.; LACERDA, E. M. de A. **Nutrição em obstetria e pediatria**. 2. ed. Rio de Janeiro: Cultura Médica, 2009.
- ADAMS, F; RODRIGUES, F. C P. Promoção e apoio ao aleitamento materno: um desafio para enfermagem. **Vivências**, [S.l], v. 6, n. 9, p. 162-166, maio. 2010.
- AGOSTONI, C et al. Complementary feeding: a commentary by the ESPGHAN Committee on Nutrition. **J Pediatr Gastroenterol Nutr**, [S.l], v. 46, n. 1, p. 99-110, jan. 2008.
- ARAUJO, S. M. et al. A importância do pré-natal e a assistência de enfermagem. **Revista Eletrônica de Ciências**, [S.l], v. 3, n. 2, p. 61-67, jul./dez. 2010.
- BARDIN, L. **Análise de Conteúdo**. 3. ed. Lisboa: Edições 70. 2004.
- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. Saúde da criança: nutrição infantil: aleitamento materno e alimentação complementar. Caderno nº 23. Brasília. 2009.
- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Ações Programáticas e Estratégicas. II Pesquisa de Prevalência de Aleitamento Materno nas Capitais Brasileiras e Distrito Federal. Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2009.
- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção à Saúde. Dez passos para uma alimentação saudável. Guia alimentar para crianças menores de 2 anos. 2º ed., Brasília. 2013.
- BRASIL. **Ministério da Saúde**. Secretaria de Política de Saúde. Organização Panamericana da Saúde. Guia alimentar para crianças menores de 2 anos. Brasília. 2005.
- BONI, V; QUARESMA, S.J. Aprendendo a entrevistar: como fazer entrevistas em Ciências Sociais. **Revista Eletrônica dos Pós-Graduandos em Sociologia Política da UFSC**, [S.l], v. 2, n. 1, p. 68-80, jan./jul. 2005.
- BURLANDY, L. Transferência condicionada de renda e segurança alimentar e nutricional. **Ciência & Saúde Coletiva**, Rio de Janeiro, v. 12, n. 6, p.1441-1451. 2007.
- CARRASCOZA, C.K, et al. Aleitamento materno em crianças até os seis meses de vida: percepções das mães. **Physis**, [S.l], v. 21, n. 3, p. 1045-1060, 2011.
- COSTA, L.K.O et al. Importância do aleitamento materno exclusivo: uma revisão sistemática da literatura. **Rev. Ciênc. Saúde**, São Luís, v.15, n.1, p. 39-46, jan./jun. 2013.
- FIALHO, F. A et al. Fatores associados ao desmame precoce do aleitamento materno. **Rev Cuid**, [S.l], v. 5, n. 1, p. 183-191, jan./mar. 2008.

GONÇALVES, M. L. L. Análise comparativa entre cobertura do programa saúde da família e a taxa de mortalidade infantil no Ceará, de 2000 a 2007. **Coordenadoria de Políticas e Atenção à Saúde- COPAS, Núcleo de Atenção Primária a Saúde – NUAP**, 2008.

ICHISATO, S.M.T. SHIMO, A.K.K. Revistando o desmame precoce através de recortes da história. **Revista Latino-am Enfermagem**, [S.l], v. 10, n. 4, p. 578-585, jul./ago. 2002.

JUNGES, C. F. et al. Percepções de puerperas quanto aos fatores que influenciam o aleitamento materno. **Revista Gaúcha de Enfermagem**, Porto Alegre, v. 31, n. 2, p. 343-350, jun. 2010.

MACIEL, A. P. P. et al. Conhecimento de gestantes e lactantes sobre aleitamento materno exclusivo. **Rev Bras Promoc Saude**, Fortaleza, v. 26, n.3, p. 311-317, jul./set., 2013.

MONTEIRO, J. C. S. et al. Leite produzido e saciedade da criança na percepção da nutriz durante o aleitamento materno exclusivo. **Texto Contexto Enferm**, Florianópolis, v. 20, n. 2, p. 359-367, abr./jun. 2011.

MORAES, J. T. et al. A percepção da nutriz frente aos fatores que levam ao desmame precoce em uma unidade básica de saúde de Divinópolis/MG. **Revista de Enfermagem do Centro Oeste Mineiro**, [S.l], v. 4, n. 1, p. 971-982, jan./abr. 2014.

RAMOS, C. V. et al. Prevalência do Aleitamento Materno Exclusivo e os fatores a ele associados em crianças nascidas nos Hospitais Amigos da Criança de Teresina – Piauí. **Rev Epidemiol Serv Saúde**, [S.l], v. 19, n. 2, p. 115-124, 2010.

RODRIGUES, N. A., GOMES, A. C. G. Aleitamento materno: fatores determinantes do desmame precoce, [S.l], **Rev Enferm**, v. 17, n. 1, jan/abr. 2014

SARNI, R.O.S. Alimentação no primeiro ano de vida. **Pediatria Moderna**. [S.l], v. 43, n. 3, p. 121-129, 2007.

SILVA, B. L. Importância da enfermagem na assistência pré-natal na Estratégia Saúde da Família. An Congr Bras Med Fam Comunidade, Belém, v. 12, p. 687, mai. 2013.

SPERIDIÃO, P. G. L. O leite e derivados na alimentação infantil. **Pediatria Moderna**, [S.l], v. 49, n. 7, p. 283-288, jul. 2013.

TEIXEIRA, M. A. **Soropositividade de mulheres para os vírus HIV e HTLV**: significados do contágio do leite materno. 2009. 260f. Tese (Doutorado em Enfermagem)—Escola de Enfermagem, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2009.

TEIXEIRA, M. A.; NITSCHKE, R. G. Modelo de cuidar em enfermagem junto às mulheres-avós e sua família no cotidiano do processo de amamentação. **Texto & Contexto Enfermagem**, Florianópolis, v. 17, n. 1, p. 183-191, jan./mar. 2008.

TEIXEIRA, M. M. Percepções de primíparas sobre orientações no pré-natal acerca do aleitamento materno. **Rev Rene**, [S.l], v. 14, n. 1, p. 179-186, 2013.

TURATO E.G. Métodos qualitativos e quantitativos na área da saúde: definições, diferenças e seus objetos de pesquisa. **Rev Saúde Pública**, [S.l], v. 36, n. 3, p. 507-514, 2005.