

CAMINHOS DA CIÊNCIA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS EM DESTAQUE

Helena portes Sava de Farias

**epilaya**
Editora

Helena Portes Sava de Farias
Organizadora

CAMINHOS DA CIÊNCIA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS
EM DESTAQUE

1ª Edição



Rio de Janeiro – RJ
2024

Dados Internacionais de Catalogação na Publicação (CIP)
(eDOC BRASIL, Belo Horizonte/MG)

C183 Caminhos da ciência: produções acadêmicas em destaque / Organizadora Helena Portes Sava de Farias. – Rio de Janeiro, RJ: Epitaya, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-85-94431-65-3

1. Ensino universitário – Pesquisa – Brasil. 2. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 3. Educação. I. Farias, Helena Portes Sava de.

CDD 370.71

Elaborado por Maurício Amormino Júnior – CRB6/2422

Epitaya Propriedade Intelectual Editora Ltda
Rio de Janeiro / RJ
contato@epitaya.com.br
<http://www.epitaya.com.br>



Helena Portes Sava de Farias
Organizadora

CAMINHOS DA CIÊNCIA: PRODUÇÕES ACADÊMICAS
EM DESTAQUE



Rio de Janeiro – RJ
2024

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL	Bruno Matos de Farias
ASSESSORIA EDITORIAL	Helena Portes Sava de Farias
ASSISTENTE EDITORIAL	Equipe Editorial
MARKETING / DESIGN DIAGRAMAÇÃO/ CAPA	Equipe MKT
REVISÃO	Autores

COMITÊ CIENTÍFICO

PESQUISADORES	Profa. Dr ^a Kátia Eliane Santos Avelar Profa. Dr ^a Fabiana Ferreira Koopmans Profa. Dr ^a Maria Lelita Xavier Profa. Dr ^a Eluana Borges Leitão de Figueiredo Profa. Dr ^a Pauline Balabuch Prof. Dr. Daniel da Silva Granadeiro Prof. Dr. Rômulo Terminelis da Silva
---------------	--

APRESENTAÇÃO

Caminhos da Ciência: Produções Acadêmicas em Destaque é uma inspiradora coletânea de artigos organizada por autores e pesquisadores de várias regiões do Brasil. Este livro surge como um marco na valorização da produção científica nacional, oferecendo um panorama plural e interdisciplinar que permite ao leitor explorar diversas áreas do conhecimento em profundidade.

A obra abre com uma análise sensível da educação inclusiva, retratada no Capítulo 1 por meio de uma narrativa autobiográfica que explora as experiências e desafios de um professor na inclusão de um aluno com Transtorno do Espectro Autista. Já no campo da tecnologia, o Capítulo 2 apresenta uma inovadora proposta de arquitetura de software para a gestão de um time de robôs autônomos, demonstrando o avanço da robótica aplicada ao esporte.

A coletânea avança para temas complexos, como o Capítulo 3, que propõe um simulador para redes oportunistas heterogêneas, expandindo os conhecimentos sobre comunicação em ambientes dinâmicos. Em uma perspectiva sociopolítica, o Capítulo 4 examina o impacto do neoliberalismo no renascimento do neofascismo, utilizando as reflexões de Ricardo Antunes e Manuel Loff como pano de fundo crítico.

No campo da psicologia e da justiça, o Capítulo 5 discute as questões relacionadas à psicopatia e sua influência na perícia criminal, enquanto o Capítulo 6 explora a lenda do Kanaimé sob um olhar forense, abordando as sanções penais aplicáveis a questões tradicionais e contemporâneas.

Os capítulos seguintes tratam de temas variados e atuais, como o acolhimento familiar e o bem-estar infantil (Capítulo 7), a análise das "maravilhas líquidas" e a fluidez da sociedade contemporânea sob a ótica de Bauman e Lewis Carroll (Capítulo 8), e as recomendações para o manejo da asma grave em crianças (Capítulo 9).

Questões organizacionais e humanas ganham destaque no Capítulo 10, com uma análise dos impactos de uma liderança tóxica nos ambientes de trabalho. Na área educacional, o Capítulo 11 oferece uma visão histórica e normativa do teatro como instrumento de desenvolvimento cognitivo e social, enquanto o Capítulo 12 explora a eficácia da Análise do Comportamento Aplicada (ABA) no desenvolvimento de habilidades adaptativas.

O Capítulo 13 retoma a importância da inclusão, apresentando práticas docentes voltadas para uma educação humanizada. Em uma

perspectiva memorialística e política, o Capítulo 14 homenageia a trajetória do vereador Thiago "Bala" Vieira Lopes, ressaltando sua influência comunitária. Encerrando a obra, o Capítulo 15 discute as abordagens de suporte e posvenção às tentativas de suicídio, trazendo uma reflexão profunda sobre saúde mental.

Esta coletânea é uma contribuição rica para acadêmicos, pesquisadores e leitores interessados em compreender os desafios, as inovações e as complexidades que permeiam diversas áreas da ciência e da sociedade. Cada capítulo deste livro é uma oportunidade para explorar as múltiplas facetas do saber e a importância da pesquisa para a transformação da sociedade.

Boa leitura!

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1</i>	09
UM ESCRITURAR POR VIAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM FLANÊUR DOCENTE: CENAS DE IN/EXCLUSÃO NO COTIDIANO DE UM ESCOLAR COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA <i>Lucas Veras de Andrade, Antônia Alves de Sousa, Débora da Silva Moreira de Sousa, Telma Cristina Ribeiro Franco</i>	
<i>Capítulo 2</i>	24
ARQUITETURA DE SOFTWARE PARA UM TIME DE FUTEBOL DE ROBÔS AUTÔNOMOS <i>Gabriel Borges da Conceição</i>	
<i>Capítulo 3</i>	39
SIMULADOR ORIENTADO A EVENTOS DISCRETOS PARA ENCAMINHAMENTO DE MENSAGENS EM REDES OPORTUNISTAS HETEROGÊNEAS <i>Bernardo Sobral Werneck, Gabriel Borges da Conceição</i>	
<i>Capítulo 4</i>	60
NEOLIBERALISMO E O RENASCIMENTO DO NEOFASCISMO: UMA ANÁLISE À LUZ DE RICARDO ANTUNES SOBRE A AULA DE MANUEL LOFF <i>Rafaella Rodrigues da Silva Manfredatti</i>	
<i>Capítulo 5</i>	73
CULPABILIDADE DA PSICOPATIA NA PERÍCIA CRIMINAL <i>Marcela Lacerda Macuxi</i>	
<i>Capítulo 6</i>	79
A LENDA KANAIMÉ E UMA ANÁLISE FORENSE DA SANÇÃO PENAL <i>Marcela Lacerda Macuxi</i>	
<i>Capítulo 7</i>	89
ACOLHIMENTO FAMILIAR E O BEM-ESTAR DO MENOR <i>Marcela Lacerda Macuxi</i>	
<i>Capítulo 8</i>	118
MARAVILHAS LÍQUIDAS: UMA ANÁLISE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA PELA ÓTICA DE ZYGMUNT BAUMAN EM A “MODERNIDADE LÍQUIDA” E A NARRATIVA DE LEWIS CARROLL EM “ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS” <i>Carla Regina dos Santos Campos</i>	

Capítulo 9.....	130
RECOMENDAÇÕES PARA O MANEJO DA ASMA GRAVE EM CRIANÇAS	
<i>Janilson Barros de Sá</i>	
Capítulo 10.....	143
CONSEQUÊNCIAS DE UMA LIDERANÇA TÓXICA: IMPACTOS ORGANIZACIONAIS E HUMANOS	
<i>Érico Jovino Sales</i>	
Capítulo 11.....	148
CONCEPÇÃO, EVOLUÇÃO HISTÓRICA E NORMATIVA DO TEATRO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DO ALUNO	
<i>Fernanda Carina Nascimento Melo Eickhoff, Jéssica Laís Vilhame Aragão</i>	
Capítulo 12.....	163
EFICÁCIA DA ABA NA PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS ADAPTATIVAS	
<i>Willian Orany Sa e Silva</i>	
Capítulo 13.....	171
O SER (AFETIVO) E O FAZER (INCLUSIVO) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA	
<i>Joana D'Arc Almeida da Silva, Renata dos Santos Bacelar, Máuria Maria Pereira de Oliveira</i>	
Capítulo 14.....	184
HISTÓRIA POLÍTICA DO VEREADOR THIAGO (BALA) VIEIRA LOPES "IN MEMORIAM" (PDT) (1985-2023)	
<i>Tarley de Carvalho Silva</i>	
Capítulo 15.....	194
ATENDIMENTO E SUPORTE POSVENÇÃO ÀS TENTATIVAS DE SUICÍDIO	
<i>Tiago Moreno Lopes Roberto, Gerardo Maria de Araújo Filho, Elimeire Alves de Oliveira, Fernando Aucco Marim, Ana Paula Rodrigues, Sonia Maria Maciel Lopes,</i>	

CAPÍTULO 1

UM ESCRITURAR POR VIAS AUTOBIOGRÁFICAS DE UM FLANÊUR DOCENTE: CENAS DE IN/EXCLUSÃO NO COTIDIANO DE UM ESCOLAR COM TRANSTORNO DO ESPECTRO AUTISTA

Lucas Veras de Andrade

Professor das Séries Iniciais da Educação Básica, Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Pós-Graduando em Atendimento Educacional Especialização (Educação infantil e alfabetização) – Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Antônia Alves de Sousa

Professora da Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Pós-Graduanda em Atendimento Educacional Especialização (Educação infantil e alfabetização) – Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Débora da Silva Moreira de Sousa

Professora da Educação Infantil, Secretaria Municipal de Educação de Teresina. Pós-Graduanda em Atendimento Educacional Especialização (Educação infantil e alfabetização) – Universidade Federal do Piauí (UFPI).

Telma Cristina Ribeiro Franco

Doutora em Educação, Universidade Federal do Piauí (UFPI). Professora Assistente da Universidade Estadual do Piauí (UESPI).

RESUMO

O artigo apresenta o “processo inclusivo” da paisagem da escola, sob o deslocamento in/exclusão de um escolar com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Para dar linguagem a essa intensidade, toma-se como diretriz a pesquisa qualitativa, respaldados na pesquisa autobiográfica (Abrahão, Cunha, Bôas, 2018), tendo a experiência observacional como procedimento de escrita (Larrosa, 2014). Nesse sentido, o texto é alimentado por memórias (diário de bordo), objeto da investigação, numa propositura reflexiva, apresentando afetamentos que acompanharam os autores, em interlocução com o referencial teórico escolhido para o estudo (Veiga-Neto; Lopes, 2011; Lockmann, 2020; Piccolo, 2023). Ao final, aponta-se por meio de um discurso de inclusão, que as práticas pedagógicas da escola seguem movimentando mecanismos de exclusão que são normalizados e muitas vezes nem se quer são percebidos por seus agentes, resultando em condições desiguais entre os estudantes. E, que, a escrita autobiográfica, mais que uma aposta metodológica, permite a tomada de consciência enquanto ato formativo docente, na perspectiva de prática reflexiva.

Palavras-Chave: escolar autista; educação; inclusão; exclusão; pesquisa autobiográfica.

CONTORNOS INICIAIS: FLUXOS DE PENSAMENTOS EM DERRAME

Muito se evoluiu quanto ao pensar e ao fazer na questão da inclusão. Mesmo assim, muitas ainda são as questões a se colocarem nesses meandros. As que os autores seguirão aqui, limitam-se aos rastros da questão do transtorno do espectro autista (TEA) no espaço escolar. A intenção é problematizar o que Oliveira (2020) traz em sua pesquisa, ou seja, a naturalização da inclusão e suas consequências, delimitando nas questões estruturais do ambiente escolar e na prática professoral, no que a autora traduz como “práticas não sofisticadas de exclusão” em torno do sujeito com (TEA). Um pressuposto de inclusão apenas de acesso, desvelada nas práticas educativas por uma lógica de presença num mesmo espaço por todos (Veiga-Neto; Lopes, 2011).

Provavelmente, por ainda seguir um modelo de normalidade ou pela própria lógica da escola, que hoje se baseia pelo arquétipo da meritocracia (Ferreira; Alves; Palmeirão, 2023). Em especial, a escola pública, assentada em modelos de avaliação, que respira uma triste ideologia capitalista. Modo que implica em treinar os estudantes para retroalimentar uma dinâmica mercadológica que não considera o aluno em sua singularidade. E, ainda, que padroniza métodos e aprendizagens na busca incessante de metas com vistas à padronização de resultados. “Uma escola que se mantém engessada, buscando através de seus mecanismos corrigir comportamentos desviantes, enquadrar o que não está na norma e que não se apresenta como útil” (Rodrigues; Sousa; Vargas, 2019, p. 130).

Este aspecto nos remete a Foucault (1987) sobre a insistência do óbvio, da invenção dos modos de ser e viver sob o exercício da subordinação do saber, do poder instituído e, por último, à questão do controle. Para o referido autor, controlar não tem a ver com o cuidar do corpo, mas em efetuar sobre ele, opressão, intimidar, controlar gestos, atitudes movimentos entendidos como inoportunos. Com isso, engendram-se demarcações do olhar, onde o indivíduo com TEA, foco do estudo, a depender do seu nível de suporte, é balizado no horizonte da limitação a partir do lugar da falta, do déficit. Nesta perspectiva, o escolar é rotulado e as práticas pedagógicas privilegiam as rotas de um diagnóstico, amordaçando, muitas vezes, a indagação de quem é aquele sujeito. Negando, com isso, a possibilidade de se conhecer verdadeiramente o potencial do aluno.

Nesse sentido, para este estudo, toma-se como bússola disparadora a ideia de leitura, não a entendida como decodificadora das letras, mas a que liga o sujeito ao campo da experiência (Bondía, 2002). Sobretudo, a experiência do olhar, do encontro, aquela que toma tudo como sensível e de possibilidades de leitura. Nesse caso, um novo olhar sobre uma mesma paisagem, uma vez que se passam anos vendo uma mesma

realidade, sem tê-la de fato enxergado. Naturalizando-a como coisa comum, uma trivialidade. E, em um dia, num estalar, por motivos diversos, num estranhamento sob o olhar de turista, faz-se dela algo totalmente novo.

A paisagem da qual nos referimos é o território da escola e as práticas educativas em torno do escolar autista. Em específico o não vocal, nível de suporte 3, caracterizado como indivíduos de baixo funcionamento e com graves dificuldades no cotidiano. Como suporte, cabe citar documentos normativos relacionados à educação, tais como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação, a Base Nacional Comum Curricular e tantos outros, que se comprometem com processos educacionais intencionais e aprendizagens sintonizadas com as necessidades dos escolares. No entanto, quando o tema é a educação numa perspectiva inclusiva, na prática, o que se observa é a negligência em muitos aspectos (organização da ação educativa direcionadas ao escolar autista, ausência de práticas com base em evidências, entre outras) esses modos de existir.

O interesse por esta cena do cotidiano escolar parte da experiência de um dos autores, a partir da vivência entusiasmada na disciplina de estimulação precoce na especialização, Atendimento Educacional Especializado (Educação Infantil e Alfabetização), promovida pelo Centro de Educação a Distância/UFPI. Experiência que se deu na elaboração e desenvolvimento de atividades por meio de um kit multissensorial com um escolar de uma turma de primeiro ano, das séries iniciais da educação básica, numa escola da rede municipal de Teresina, localizada na zona norte da capital no período de setembro de 2023. Mais especificamente, do encontro com as adversidades que se impuseram, que limitam a efetiva inclusão, extraindo desse território descolamentos intercambiantes de um movimento in/exclusão, a partir de uma atitude *flâneur* frente a um outro escolar com TEA, contorno já mencionado em nossa predileção de recorte.

Compreensão dada a partir dos estudos de Lockmann (2020), em que a autora afirma que se vive um imperativo de inclusão como uma máxima contemporânea inquestionável do estado. Mas, que em contrapartida, dentro da sua sustentação, processos de exclusão são produzidos. Em paralelo, no contexto da pesquisa, a atitude *flâneur* se apresenta como a capacidade de observação (Benjamim, 2006), que ao atravessar-se ao sujeito docente supõe-se como aquele que ao mergulhar na sua própria experiência, obstina-se a decifrar signos. Dar a alma do olhar em paisagens enquanto amante da vida, constituindo-as na verdadeira experiência povoada de sentidos (Munhoz; Costa, 2017).

Por esta ótica, tem-se como questão problematizadora o seguinte questionamento: Quais são os desafios surgidos da inclusão do escolar autista na escola? Diante dele, formula-se o seguinte objetivo geral: problematizar a inclusão escolar, com base nos desafios enfrentados pelo educador e a escola no cotidiano de suas práticas. Como objetivos específicos, tem-se a intenção de situar o movimento in(ex)clusão na escola do sujeito TEA, bem como, problematizar a ideia de inclusão, inserindo na

questão, a terminologia acessibilidade como nova gramática na compreensão de um ensino efetivamente democrático e igualitário (Piccolo, 2023).

Para dar linguagem a essas intensidades tomamos como diretriz a pesquisa qualitativa, respaldados na pesquisa autobiográfica (Abrahão, Cunha, Bôas, 2018), tendo a experiência como procedimento de escrita (Larrosa, 2014). Alimentando o texto com memórias da experiência, objeto da investigação, numa propositura reflexiva, apresentando afetamentos que acompanharam os autores deste estudo. Utilizando para isso, memórias (diário de bordo) na produção de informações, traduzidas em duas cenas-situações que imprimem a realidade do escolar autista aqui em enfoque.

A relevância do estudo está em apresentar o olhar dos autores sobre a realidade ora apresentada, demonstrando engrenagens que não sendo sofisticadas, se camuflam e disfarçam-se no ambiente escolar. Ambiente, aqui citando o público, lugar de fala dos autores, que diz acolher todas as identidades e corporeidades, a citar o escolar autista, e demonstra-se um lugar repleto de dilemas e desafios, que à medida que afirma incluir, gera processos de exclusão (Lockmann, 2020).

UM NOVELO DE UM TEAR TEÓRICO: UMA COSTURA DE PENSAMENTOS PARA SITUAR A IN(EX)CLUSÃO NA ESCOLA

Inclusão é uma temática que gera opiniões, posicionamentos éticos e que convoca clareza sobre o que é dito. Já que a forma como cada sociedade situa o entendimento de inclusão e o sujeito com deficiência está “relacionada [ao modo] como ela constrói seus laços sociais e edifica estruturas de integração ou exclusão de determinadas categorias (Piccolo, 2023, p. 8). Nisso, essas terminologias (inclusão e o sujeito com deficiência) colocam em suas compreensões um jogo intrincado de variáveis que vão desde aspectos culturais, sociais, ideológicos até interesses e disputas de significações (Veiga-Neto; Lopes, 2007).

Por exemplo, é possível observar na história momentos em que a ideia de deficiência não era aplicada a todos, mesmo o sujeito apresentando algo desviante. Piccolo (2023), frente isso, ao citar a sociedade Grega a partir de Esparta, afirma que a concepção de deficiente era vinculada àquele sujeito, em específico homens, que apresentassem comprometimento físicos, em virtude da sua cultura de guerra. É preciso ainda apontar que nas sociedades Gregas e Romanas, aqueles que contraíam comprometimentos que os limitassem socialmente, em algum aspecto, em estágios mais avançados da vida, segundo Garland (1995), não só colaboravam como interagiam socialmente, na forma como se mostrava possível. À vista disso, nestas sociedades, inclusão e deficiência estavam vinculadas, sobretudo, ao grau de aproveitamento e interesse militar, dada a cultura.

Hoje, ambas as terminologias, são projeções da modernidade por excelência, cuja utilização vinculam-se às práticas de aceitação, receptividade e inserção, que datam do século XVIII. Nisso, elas se conectam à expansão do capitalismo, especialmente, a “profusão do conceito de norma

como ordenador dos vínculos estabelecidos em sociedade” (Piccolo, 2023, p. 3). Nesse ínterim, essa norma tornou-se a gramática moral para o reconhecimento dos sujeitos na sociedade, assujeitando aqueles que se desviam, a moldarem suas experiências a partir da interpretação da deficiência, disciplinando as formas de tratamento a estes.

É desse canto de sereia que se tem tomado a ideia de inclusão, o que acaba por jogar para debaixo do tapete muitas arbitrariedades. A título de exemplo, a de tornar-se sinônimo de democracia, realçando a presença dos diversos sujeitos nos diversificados espaços e instituições. Esta afirmativa merece um parêntese em nível de explicação, quando se pontua a democracia na presença de todos num mesmo espaço, sob a metáfora do canto da sereia. Uma panaceia que desde a modernidade se cristaliza. O que se problematiza é a concepção de sujeito num dado espaço, sem a realização das modificações necessárias, sem incorporá-lo holisticamente a esse espaço, tornando-o no que Bourdieu (2003) define como os excluídos de dentro.

Uma obscuridade que não atravessa as noções de democracia, nem mesmo quando se alia à noção de inclusão contemporânea¹. O que pode ser percebido em práticas, discursos e documentos oficiais, mencionando o agora extinto, no entanto, recente, decreto presidencial n. 10.502, de 30 de setembro de 2020 (BRASIL, 2020). Que feria os artigos 1, 2 (item IV) e 6 da constituição federal, visto que possibilitava a segregação de sujeitos com deficiência, sob a possibilidade de inclusão em ambientes especializados. Além de preconizar autonomia familiar na decisão sob aquilo que considerasse o melhor para o familiar deficiente, citando entre outros aspectos, nesse sentido, a questão da educação.

Essa questão quando atravessada ao ambiente escolar, mesmo amparada por um arcabouço legal que tem se aperfeiçoado ao longo do tempo, se percebe o quão grande na prática são os desafios a serem enfrentados. Pois, sendo, a educação especial no Brasil constituída e fortemente influenciada pelo binômio normalidade/anormalidade, demarcou um lugar diferenciado ao público-alvo dessa modalidade de ensino. Mesmo hoje, não tendo como enfoque a deficiência, mas os processos e espaços pedagógicos acessíveis e adequados a todos os alunos, e estar cumprindo o seu propósito de ampliação, acesso e permanência de escolares na escola,

¹ Neste estudo se adota a ideia proposta por Piccolo (2023, p-13-14), onde inclusão tem a ver com acessibilidade: “No que se refere à educação escolar, principal área de nossa atenção, essa se faz acessível quando a estrutura física, os métodos e os compostos atitudinais se transformam no sentido de garantir aos estudantes com deficiência que se apropriem do saber historicamente acumulado pela humanidade e vivenciem o conjunto de relações componentes desse universo – elementos que perpassam pela implantação de rampas, banheiros acessíveis, pisos táteis, mas não se limitam a isso, na medida em que compreendem a utilização de tecnologias assistivas, quando necessárias à adequação curricular, político-pedagógica e didática, quer pela diferenciação, quer pela universalização do processo de aprender (cabendo citar aqui exemplos como o Planejamento Educacional Individualizado, o Desenho Universal da Aprendizagem, o Ensino Colaborativo, entre outros importantes componentes pedagógicos).

expõe estes, “a [...] modos, mecanismos e estratégias de exclusão e banimento das diferenças” (Cozzani; Milanez, 2022, p. 105).

Por exemplo, muitos escolares carregam ao longo de suas trajetórias experiências negativas oriundas do território escolar, sejam nas práticas pedagógicas, das questões estruturantes do espaço físico ou mesmo de discursos que, enquanto dispositivos, terminam por regular os modos de existir destes. O que revela que essa alteridade histórica deficiente sobre aquele que é convocado a ser incluído, ainda está delimitada por muitas questões, entre elas: estereótipos, incapacidade de adequação ao contexto escolar e de produção de conhecimento (Skliar, 2003). O que endossa, por vezes, práticas homogêneas de processos heterogêneos que resultam em exclusão escolar.

Ao se referirem ao escolar autista, foco da discussão, Aguiar e Pondé (2017) apontam que a inclusão é atravessada por muitos processos de exclusão. Essa in/exclusão se resume à convivência com outros alunos, com a participação na maioria das vezes limitada, ficando à margem do que se efetiva com os alunos ditos normais em sala. Destaca-se, para isso, a formação dos professores, que ainda se pauta em uma reflexão binária, na qual cabe ao aluno incluído adequar-se ao que a escola oferece, o que não corrobora para que o professor compreenda demandas específicas do aluno (Aguiar; Pondé, 2017).

Este aspecto, não garante as mesmas condições de acesso, desenvolvimento de conhecimento e permanência do aluno ao longo de todo o seu processo de escolarização. Neste mesmo movimento de ponderação da in/exclusão, Ambrosim e Ambrosim (2024) apontam a estrutura física escolar como um grande desafio, à medida que a ausência de condições apropriadas na escola pode representar aversão para este público. Nesse sentido, Cunha (2017, p. 100) aponta que não há inclusão sem considerar as condições estruturais para o trabalho docente:

Não podemos pensar em inclusão escolar, sem pensarmos em ambiente inclusivo. [...]. Os alunos necessitam encontrar na estrutura do ambiente a acolhida natural que estabelece uma disciplina espontânea, que não subjuga o espírito do homem, mas prepara-o para o aprendizado. Muitos chegam com a vida familiar conturbada. Ativos ou desconcentrados, abatidos ou alegres precisam ser cativados pelo espaço escolar [...].

Para as autoras acima, a falta de uma estrutura mínima nas condições estruturais do ambiente escolar pode comprometer a aprendizagem do estudante autista, nomeando dentro deste contexto, questões como: acústica das salas, excesso de estímulos visuais, superlotação das salas de aula, entre outros. Considerando os desafios que envolvem o contexto da educação, em específico a regular, frente a inclusão

de escolar autista, se faz pertinente apresentar na prática a linha tênue do movimento (in)exclusão. Desse modo, apresentaremos a seguir, um rastreo na paisagem do território da escola, de modo a descortinar cenas, pistas no cotidiano, no entrecruzar de traços e contornos que emergem diariamente desse movimento.

A PAISAGEM DA ESCOLA E AS CENAS DA (IN)EXCLUSÃO EM MOVIMENTO

A narrativa que segue são apontamentos provenientes de uma experiência inscrita no corpo de personagens ativos da escola. Que antes de estudantes da especialização, pontapé que esculpe esta experiência, são professores que convivem com a realidade ora descrita. Por isso, buscam evidenciá-la não como denúncia, mas como modo de problematização de saberes presentes na prática escolar. Nesse sentido, a seguir são apresentadas as cenas-situações do movimento (in)exclusão, atravessadas aos dados produzidos no percurso da pesquisa, resultantes da observação e vivência no território da escola, unidas ao referencial teórico.

Cena 1 - Uma sinfonia dissonante em harmonia

Antes de iniciar a apresentação da cena, é preciso mencionar que o escolar, alvo de nossa observação, possui sensibilidade sensorial, aspecto descrito em relatórios escolares e no laudo médico na terminologia hipersensibilidade mediante sons, luzes e texturas. Este prisma faz com que a descrição a ser exposta, seja considerada crítica, já que parte da paisagem do recreio, especificamente do soar da campanha para o retorno dos escolares a sala de aula. Embora a escola tenha a preocupação de resguardá-lo em uma sala com atividades lúdicas, nesse momento, mesmo com abafador auricular, os ruídos gerados pela dinâmica desses instantes, provocam muito desconformo na criança.

Nesse sentido, o escolar demonstrava muita agitação, “se jogava no chão, se batia, corria, emitia sons” (**diário de bordo**), características de um possível *melt-down*². Na cena, além da professora titular que, prontamente, organizava os alunos, estava, ainda a acompanhante pedagógica que auxiliava a criança aqui observada. Apesar de ser uma cena narrada, a partir do acesso, como já posto de um dos pesquisadores, em meio à sala de uma turma de primeiro ano, acompanhar os acontecimentos precedentes nos fez compreender o comportamento pós acesso da criança em sala.

O escolar autista demonstrou muita resistência a esse retorno, tendo a auxiliar, num exercício de paciência, que fazer malabarismos para

² Uma crise explosiva que ocorre em resposta à sobrecarga sensorial, resultando em “descontrole emocional e comportamentos externalizantes autolesivos” (Aguilar; Rauli, 2020, p. 14).

conter, acalmar e assim levá-lo ao grupo do restante dos alunos. Depois de muita insistência, respeitando seu tempo e autorregulação, o aluno, entrou em sala, o que demorou em torno de vinte minutos. Entrou, estando em curso a aula da professora, com prática pedagógica direcionada ao estudo da letra D, com atividades para a formação de palavras aliada ao alfabeto móvel e ao uso de imagens.

Embora o escolar autista estivesse mais calmo, ao adentrar a sala, continuou agitado. Chorava, corria por cima das carteiras, arrancava cartazes, apagava o quadro em que a professora orientava o restante dos alunos, com anotações. A auxiliar ficou, junto à porta, garantindo que o aluno não saísse da sala ou se machucasse, em virtude de um dos vidros estar quebrado e o aluno, por algumas vezes, colocar a cabeça e mãos por entre o espaço vazio.

Tudo isso, unido aos ânimos da sala, muito alvoroço em virtudes de conversas entre os alunos, de carteiras sendo deslocadas no chão pelas crianças, a ponto de a própria fala da professora confundir-se aos sonoros em meio a essa sinfonia. Se não bastasse toda ruidez até então sentida, o sonoro se atravessava harmonizando-se em coro com outros ruídos: buzinas de carros que circulavam ao redor da escola (o território na sala faz divisória, coma praça do bairro que se entrecorta com uma avenida), barulhos do recreio dos alunos maiores que iniciou após o término dos alunos do primeiro ciclo.

Toda essa movimentação em diálogo, ainda, com cartazes (calendário, aniversariantes do mês, alfabeto, folhas aleatórias fixadas e aglutinadas na parede, entre outras questões), um mar de crianças e o mobiliário da sala. Um entrelaçado de sons e um aglutinado informacional que, não só limita, como dificulta o acesso, a participação, o envolvimento, bem como a própria inclusão da criança em questão. Que a saber, passados quase meio semestre do ano letivo, ainda não tem uma rotina e muitas questões a serem pensadas, a respeito de suas dificuldades no que se refere à sua adaptação ao contexto da escola e de sua permanência ao contexto de sala de aula.

Para a questão da sala de aula, é preciso ressaltar que esta fora inaugurada recentemente enquanto instalação estrutural da escola. No entanto, não está/foi pensada para acolher escolares na condição aqui refletida, com tratamento acústico, uma vez que apresenta ressonâncias de ruídos, como observado pelo trecho a seguir:

“por muitas vezes na observação da turma a professora aumentava o tom da voz na tentativa de ser ouvida pelos alunos e os sons se misturavam, externo e interno da sala, provocando uma acústica inaudível e ressonante”
(Diário de bordo).

Diante de tais circunstâncias, é possível observar e ponderar uma série de aspectos atravessados à inclusão, de modo a problematizar o movimento (in)exclusão, conforme Lockmann (2020), noção que define duas faces de um mesmo movimento. Nesse jogo, essa forma de inclusão não garante igualdade de direitos entre os sujeitos. Pelo contrário, converge, opera e naturaliza-se pela lógica da inclusão, como máxima do estado, que, à medida que inclui via matrícula, posiciona sujeitos em processos de exclusão (Veiga; Lopes, 2011).

Nesse sentido, a escola enquanto representante do estado, se limita a executar a base legal da educação inclusiva, apenas ao possibilitar acesso à esta instituição. E dar acesso à educação, não é sinônimo de criação de um ambiente educacional de respeito às diferenças e de oportunidades igualitárias a todos os discentes com deficiência em suas aprendizagens. Pelo contrário, dificulta a adaptação e a experiência do escolar ao espaço de ensino, de integrá-lo à escola e suas atividades.

Em nosso voo sobre a cena desta paisagem, ao trazermos a questão da sinfonia em harmonia, a princípio, colocamos em pauta, a questão estrutural da escola. Principalmente, pela falta de tratamento acústico na sala do escolar que, conectada a um trabalho não direcionado à sensibilidade sensorial da criança (estímulos visuais, texturas em sala), limita as possibilidades deste escolar conectar-se ao ambiente da sala, da escola, com sua aprendizagem. Uma vez que interferem e implicam, negativamente, no processo de escolarização e no próprio desenvolvimento do sujeito.

As questões, aqui pontuadas, devem ser refletidas neste universo de inclusão na escola, uma vez que podem prejudicar a permanência do escolar autista em sala de aula. Isso deve, então, tornar-se uma preocupação legítima, especialmente para os professores, na questão sensorial, já que lidam diretamente com os estudantes. Nesse sentido, Oliveira (2020) afirma que a inclusão deste público deve ser pensada no intuito de ultrapassar essas dificuldades, com uma estrutura escolar eficiente, desde questões organizacionais no contexto de sala de aula até atributos de ordem estruturais físicas do ambiente escolar.

Assim, é preciso que o professor alfabetizador, mesmo consciente que precisa criar situações (cartazes, desenhos etc) em sala que tragam informações e situações que apontem a língua nas diversas formas de ler e escrever, é preciso quando com um aluno com transtorno do espectro autista, buscar adaptações, estratégias e intervenções que deem respostas às suas necessidades. Igualmente o poder público quando na elaboração de projetos estruturais das escolas, seja na construção de novas escolas ou reformas e manutenções. Desafiar a engenharia e a arquitetura, de modo que juntas, pensem a criação de escolas, espaços educacionais sob a ótica da inclusão, indo além de rampas (cadeirantes) e pisos táteis para deficientes visuais.

Cena 2 - Um pular de carteira em carteira: uma aula (des)interessante?

Nesta paisagem, trazemos ecos da cena anterior, de modo a brincar com a polissemia que a palavra “desinteressante” suscita no território de análise. Nesta discussão, ela se apresenta num sentido duplo, quando o escolar, ao pular de carteira em carteira (o que durou boa parte do tempo), no acesso à sala de aula pós recreio, ao tranquilizar-se, esse comportamento, conforme observação feita, se configurou como falta de interesse naquilo que estava sendo proposto pela professora. Cabe ressaltar, que as ideias que engendram essa investigação, têm como diretriz o cotidiano de um escolar autista em vacância de linguagem, um modo de existência fora da norma. O que nos interessou como objeto de atenção, no sentido de apresentar as seguintes reflexões:

“Seria aquele comportamento ainda resultado do excesso de estímulo sensorial? E, com isso, uma forma de expressão do aluno, um corpo que se movimenta por entre carteiras? Ou uma aula que em seus objetivos não previa o transtorno e a diversidade daquele aluno?”
(Diário de bordo).

Já que não se observou, em nenhum momento, por parte da professora um trabalho em que o aluno estivesse envolvido com os demais; nem da acompanhante pedagógica, para além da preocupação de assegurar a segurança da criança, por conta do vidro quebrado ou da saída da sala, como já mencionado. A não ser por um momento da retirada da criança para acalmar-se, e então, a professora conseguir finalizar a explicação para os demais alunos. Forças circulantes como estas, são comuns na escola, uma vez que ainda está submersa e limitada a um modelo classificador e homogeneizante pelo modelo cognitivo que “nos traz prognósticos gerais; [...] produz manuais [...] e métodos de trabalho [...]” (Pérez; Ferreira; Barbosa, 2021, p. 869).

Sobretudo, quando as práticas dela são intuídas sob o modelo neoliberal, de um fazer educação voltado ao mercado, podendo citar neste contexto, as práticas voltadas ao índice de desenvolvimento de educação básica (IDEB). Uma política governamental que, como apontam Fernandes, Silva e Souza (2023) ao invés de servir como diagnóstico, reflete-se como produto do sistema liberal que está a serviço da meritocracia, uma faceta capitalista e mercadológica. Situações como essa podem encontrar eco no que Rigo e Naujorks (2016, p. 218) apontam ao refletir a realidade de Lucas, um aluno autista não verbal no contexto da escola:

As escolas, acostumadas a uma determinada ordem, viam, na sua estranheiridade, uma ameaça que colocava em risco a segurança na condução da vida de todos que compartilhavam os espaços da sala de aula e do pátio escolar. Isso tudo porque a desestabilização da ordem

gera insegurança, além de fazer eclodir relações de poder/saber que ameaçam.

A quebra da ordem pelo aluno (ao pular de carteira em carteira) reflete a ameaça de relações de poder e saber, que os autores acima pontuam. Ziguezaguear por entre elas, usurpa a atenção dos outros alunos e infringe o direito de aprendizagem, sobretudo, daqueles que poderão gerar resultados, revertidos em verbas futuras. Nisso, práticas docentes imersas sob esse molde podem refletir no modo da condução em sala, da didática do professor. Suposição dada à atitude da professora em questão, ao direcionar-se apenas aos alunos enquadrados sob normalidade, uma vez que a sala já é monitorada como futura turma a ser avaliada pelo ideb, especificamente de 2027. Portanto, com metas de alfabetização a cumprir.

Nesse ensejo, cabe também refletir sobre o comportamento da acompanhante ao não desenvolver atividades com o aluno. Pela nossa experiência, por também sermos pertencentes ao sistema ao qual a escola faz parte, é possível afirmar que não há uma formação direcionada de modo a impactar efetivamente nas práticas e aprendizagens dos alunos com deficiência em sala regular. Além de que, grande maioria das acompanhantes não pertencem à área da educação. Fazem partem da área da saúde, com formação em nível médio, em específico, técnicos em enfermagem. Sendo assim, direcionam suas ações ao cuidado higiênico, alimentar e de ordens de segurança, na proteção contra acidentes e afins.

Finalizamos este tópico, argumentando que as respostas às questões trazidas, aqui, são inconclusas, pois a habitação no território analisado foi breve. No entanto, partindo da concepção de educação inclusiva em um contexto neoliberal, de uma rede de educação midiaticizada com o título de melhor educação entre as capitais do Brasil (GPI, 2024), apesar de se dizer inclusiva, se movimenta sob a exclusão. Um paradoxo, como apontam Reis, Pinheiro e Ferreira (2023), que se camufla nas ações e práticas cotidianas na forma de conceber a educação na escola, mas, sobretudo, interfere no ensino e na equidade das diversidades.

PALAVRAS QUE CONVOCAM UM FIM DE UMA REFLEXÃO QUE CONTINUA EM ABERTO...

As reflexões em torno da inclusão, das políticas que resultam das discussões sobre o tema, sobretudo, nos espaços educacionais, é um imperativo consolidado. No entanto, ponderar práticas que emergem desta inclusão, para nós pesquisadores, é um modo de questioná-la como realidade concedida, à medida que inclusão não é um dado que se executa apenas com a matrícula e acesso à escola, como observado pela experiência aqui esculpida.

Nisso, o atravessamento teórico ao corpo de ideias aqui inscritas mostra o quão é relevante problematizar a ideia de inclusão posta, desnaturalizando-a. Mas, acima de tudo, à medida que a convocamos

enquanto processo que formata e singulariza as diferenças. E, principalmente, na escola, na maneira como este território deve metamorfosear-se para tornar-se mais acessível a elas. Nesta encruzilhada, há um convite de Picollo (2023) para se repensar a ideia de inclusão, chamando a terminologia acessibilidade enquanto categoria analítica para se compreender o momento da inclusão na atualidade.

Para ele, acessibilidade reflete uma concepção mais dinâmica e menos amarrada a obrigatoriedade, uma vez que o termo inclusão engendra uma noção do aceitar, muitas vezes atrelada a uma ausência dos compostos atitudinais e condições objetivas para a constituição das humanidades dos alunos. Elementos que perpassam as maquinarias, a citar, o movimento (in) exclusão que se faz presente e atravessa-se sob diversas nuances o ambiente escolar.

Nesse sentido, muitas questões emergem do objeto de análise e problematização delineadas para este estudo, que por limitação de tempo e espaço não foram possíveis de serem aprofundadas (formação continuada e em serviço de professores, o papel da gestão na inclusão), sendo necessário, no futuro, um estudo a parte. No entanto, pelos dados aqui produzidos, é possível apontar que as práticas pedagógicas da escola seguem movimentando mecanismos de exclusão que são normalizados e muitas vezes nem se quer são percebidos por seus agentes³, resultando em condições desiguais entre os estudantes.

Enquanto personagens ativos, nós, os autores do trabalho e deste enredo, saímos do esculpido desta experiência, outros de nós mesmos. Porque mais do que a vivência *in loco*, do voo e planar sobre as cenas-situações, a escrita autobiográfica enquanto documento pessoal narrado, mais que uma aposta metodológica, nos permitiu uma tomada de consciência enquanto ato formativo docente na perspectiva de prática reflexiva. Nos possibilitando ressignificar e dar outros sentidos ao nosso pensar, sentir e fazer a respeito da educação inclusiva.

De igual modo, na professora interlocutora, onde já leu o estudo. Devolutiva feita, pois partimos do princípio que a consciência de si permite explicitar dimensões que pesam sobre as situações do hoje, bem como nas ações que se deseja no futuro. Nesse sentido, perceber essas movimentações de in/exclusão é um passo importante para que ela, professora, em sala regular, reflita sua prática. De modo, a atravessar-se colaborativamente com a professora e as atividades desenvolvidas no atendimento educacional especializado (AEE), já que a escola foi contemplada com uma sala de recursos multifuncionais.

Finaliza-se esta experiência apontando que os contornos da inclusão, embora presente na escola investigada, os processos de educação

³ Em entrevista com a professora e a diretora, ao serem questionadas sobre manifestações de exclusão na escola, responderam que a instituição se orienta por um paradigma educacional inclusivo, independentemente das circunstâncias.

na perspectiva inclusiva, ainda não são acontecimentos reais e satisfatórios. No entanto, estamos esperançosos de que com a chegada do AEE e as reflexões já propostas por nossa investigação (indicações de estudos e de ações baseadas em evidências científicas e intervenções efetivas a partir de planos educacionais individualizados sobre o tema autismo), as práticas no espaço, se voltem efetivamente para o desenvolvimento e aprendizagem dos escolares, foco da nossa narrativa.

REFERÊNCIAS

ABRAHÃO, Maria Helena Menna Barreto; CUNHA, Jorge Luiz da; BÔAS, Lúcia Villas (Org.). **Pesquisa (Auto)biográfica**: diálogos epistêmico-metodológicos. Curitiba: CRV, 2018.

AGUIAR, Márcia Cristina Maciel de; PONDÉ, Milena Pereira. A exclusão na inclusão de crianças com transtorno do espectro autista em escola regular. **Revista Debates em Psiquiatria**, [s. l.], p. 6-11, mai. /jun., 2017. Disponível em: <https://revistardp.org.br/revista/article/view/89>. Acesso: 29 set. 2024.

AMBROSIM, Inês; ABROSIM, Lucinéia. Autismo na escola pública: desafios e oportunidades. *Revista Tópicos*, v. 2, n. 7, 2024. Disponível em: <https://revistatopicos.com.br/artigos/autismo-na-escola-publica-desafios-e-oportunidades>. Acesso 20 set, 2024.

AGUILAR, Claudia Paola Carrasco; RAULI, Patricia Forte. Desafios da inclusão: a invisibilidade das pessoas com Transtorno do Espectro Autista no ensino superior. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 3, p. 1-26, 2020.

BENJAMIN, Walter. **Passagens**. Belo Horizonte: UFMG, 2006.

BONDÍA, Jorge Larrosa. Notas sobre a experiência e o saber de experiência. **Revista Brasileira de Educação**, Rio de Janeiro, n.19, p. 20-28, 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/Ycc5QDzZKcYVspCNspZVDxC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 19 abr. 2024.

BOURDIEU, Pierre. **A miséria do mundo**. Petrópolis: Vozes, 2003.

BRASIL. Decreto nº 10.502, de 30 de setembro de 2020, instituiu a Política Nacional de Educação Especial: Equitativa, Inclusiva e com Aprendizado ao Longo da Vida. Disponível em: <https://abmes.org.br/legislacoes/detalhe/3320/decreto-n-10.502>. Acesso em: 29 set, 2024.

COZZANI, Marcia Valéria; MILANEZ, Nilton. Regularidades discursivas e processos de in/exclusão de pessoas com deficiência na escola. **Heterotópica**, [Uberlândia], v. 4, n. 1, p.103-120, jan./jun., 2022.

CUNHA, Eugênio. **Autismo e Inclusão**: Psicopedagogia práticas educativas na escola e na família. 7. ed. Rio de Janeiro: Wak, 2017.

FOUCAULT, Michel. **Vigiar e punir**: nascimento da prisão. Petrópolis: Vozes, 1987.

FERNANDES, Maria Beatriz; SILVA, Ciclene Alves da; SOUZA, Allan Solano. Neoliberalismo, ideb e qualidade educacional: ressonâncias em produções científicas (2017-2019). **Revista Exitus**, [S. l.], v. 13, n. 1, p. 1-24, 2023. Disponível em: <https://portaldeperiodicos.ufopa.edu.br/index.php/revistaexitus/article/view/220>. Acesso em: 17 ago. 2024.

FERREIRA, Marylin Regal; ALVES, José Matias; PALMEIRÃO, Cristina. Meritocracia, excelência e exclusão escolar: uma scoping review. **Cad. Pesqui.**, São Paulo, v. 53, p. 1-19, 2023.

GARLAND, Robert. **The eye of the beholder**: deformity and disability in the Graeco-Roman world. Ithaca: Cornell University Press, 1995.

GPI. Teresina tem a melhor Educação entre as capitais do país, aponta Ideb. Disponível em: <https://www.gp1.com.br/pi/piaui/noticia/2024/8/15/teresina-tem-a-melhor-educacao-entre-as-capitais-do-pais-aponta-ideb-576177.html>. Acesso em: 30 set. 2024.

LARROSA, Jorge. **Tremores**: escritos sobre experiência. Belo Horizonte: Autêntica, 2014.

LOCKMANN, Kamila. As reconfigurações do imperativo da inclusão no contexto de uma governamentalidade neoliberal conservadora. **Pedagogia y Saberes**, [Colômbia]. 2020, n. 52, p. 67-75. Disponível em: <https://doi.org/10.17227/pys.num52-11023>. Acesso em: 14 maio 2024.

MUNHOZ, Angélica Vier; COSTA, Luciano Bedin da. O flâneur as vertigens do tempo: uma aprendizagem. **Revista Linhas**, Florianópolis, v. 18, n. 38, p. 292-303, set./dez., 2017. Disponível em: <https://www.revistas.udesc.br/index.php/linhas/article/view/1984723818382017292>. Acesso: 19 maio 2024.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval de. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, Rio de Janeiro, v. 20, 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>. Acesso em: 13 ago. 2024.

PÉREZ, Carmen Lucia Vidal; FERREIRA, Helen Pereira; BARBOSA, Marcele Cristina Teixeira. Existências mínimas: trapaçarias de um olhar aí, as práticas de um corpo sem órgãos. **Educação Temática Digital**, Campinas, SP, v.23, n.4, p. 863-881, out./dez. 2021.

PICCOLO, Gustavo Martins. Porque devemos abandonar a ideia de educação inclusiva. *Educ. Soc.*, Campinas, v. 44, 2023. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/ES.260386>. Acesso em: 23 jun. 2024.

RODRIGUES, Maria Goretti Andrade; SOUSA, Renata Domingues Gonçalves Caveari de; VARGAS, Thamyres Bandoli Tavares. Infâncias ditas autistas na escola: repercussões de pesquisas no mestrado em ensino. **Praxis & Saber**, v. 10, n. 23, p. 117-138, maio/ago., 2019. Disponível em: <https://dialnet.unirioja.es/servlet/articulo?codigo=7017879>. Acesso: 3 abr. 2020.

SKLIAR, Carlos. **Pedagogia improvável da diferença**: E se o outro não estivesse aí? Rio de Janeiro: DP&A, 2003.

VEIGA-NETO, Alfredo; LOPES, Maura Corcini. Inclusão e Governamentalidade. *Educação & Sociedade* (Impresso), vol. 28, n. 100, v. especial, p. 947-963, out. 2007. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/es/a/CdwxsTyRncJRf8nmrhmYjsg/abstract/?lang=pt>. Acesso em: 29 set. 2024.

VEIGA-NETO, Alfredo. LOPES, Maura Corcini. Inclusão, exclusão, in/exclusão. **Verve**, São Paulo, v. 20, p. 121-135, 2011. Disponível em: <https://revistas.pucsp.br/index.php/verve/article/view/14886/11118>. Acesso em: 17 abr. 2024.

CAPÍTULO 2

ARQUITETURA DE SOFTWARE PARA UM TIME DE FUTEBOL DE ROBÔS AUTÔNOMOS

Gabriel Borges da Conceição

RESUMO

A RoboCup tem o propósito de, em 2050, possuir um time de robôs humanoides totalmente autônomos capazes de jogar contra e derrotar a equipe campeã mundial de futebol humana. Entre suas diversas categorias, a SSL se destaca pelo fato de ser uma das mais populares e promover jogo dinâmico com robôs projetados eletrônica e mecanicamente para realizarem chutes e inteligência artificial para realizarem jogadas conjuntas, como passes, entre outras. Este artigo tem por objetivo o estudo e o desenvolvimento prático de arquitetura de software a ser implementada na Inteligência Artificial de futebol de robôs. A arquitetura a ser concebida ao final do projeto visa alcançar aplicação em qualquer categoria de futebol de robôs, entretanto sua aplicação prática será feita na categoria F180 SSL (Small Size League), em linguagem de programação LabVIEW. Além disso, o projeto irá abranger as nuances do Diagrama de Classes concomitante à arquitetura, utilizando a ferramenta UML.

Palavras-Chave: RoboCup; Arquitetura de Software; Robôs autônomos; Futebol.

INTRODUÇÃO AO JOGO

Cada time deve conter um máximo de 6 robôs, sendo um goleiro e 5 jogadores de linha. Assim como num jogo de futebol de humanos, o objetivo de cada time é fazer gols no time adversário.



Figura 1: Disposição dos robôs em campo (1)

Os robôs, em geral, possuem rodas omnidirecionais, permitindo movimento de translação e rotação simultaneamente e conseguem chutar a bola através de mecânicos, geralmente pistões descarregados por solenoides.

Os robôs possuem um código de cores em sua tampa. A cor central representa o time e pode ser azul ou amarela. As demais cores dizem respeito ao número de cada robô. Isso pode ser observado na figura 2.

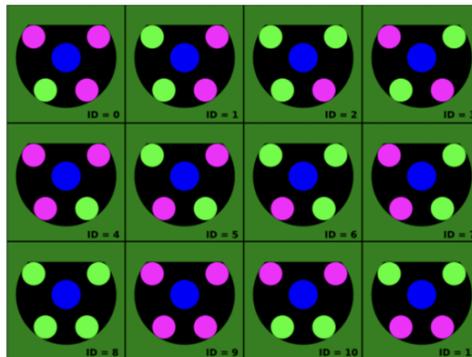


Figura 2: Disposição dos robôs em campo

FLUXO DE INFORMAÇÃO

Primeiramente, é importante o entendimento de como se dá o fluxo das informações, recebimento de dados e algumas especificações da estrutura por trás do jogo.

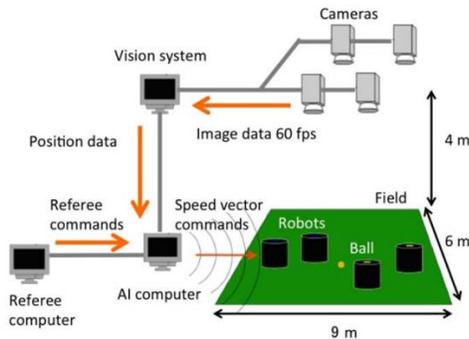


Figura 3: Fluxo das informações

Sobre o campo são dispostas 4 câmeras que rodam 60 vezes por segundo. Cada câmera é posicionada no centro de determinado quarto de campo e manda suas imagens para o(s) computador(es) da visão, o qual é responsabilidade da organização da competição. Esse computador dispõe do *ssl vision* (2), programa que, a partir das imagens e da calibração as cores, as transforma em posição de robôs, bola e geometria do campo, codifica as informações e envia via rede para os computadores das equipes. Um dos computadores da organização também executa o *ssl game controller* (3), o qual funciona como juiz e também envia seus comandos às equipes. Com essas informações, o computador de cada equipe deve executar sua Inteligência Artificial e controlar seus robôs.

Estruturação do código

Antes de começar a pensar sobre a Inteligência e a lógica do jogo de fato, é importante ter bem esquematizado os módulos de execução do código e a maneira como eles se comunicam. Não é razoável, por exemplo, que o código tenha que esperar que um comando seja enviado ao robô para receber novas informações da visão.

Por isso, o código deve ser separado em módulos de execução paralela de forma a cada tarefa ter seu funcionamento independente do processamento das demais. Com isso, apresentaremos uma lista com os módulos básicos necessários ao funcionamento do código.

Módulo de recebimento dos dados da visão

Como já mencionado, as informações sobre as posições dos elementos do jogo e da geometria do campo são geradas pelo programa *ssl vision* nos computadores da organização da competição e enviados às equipes via rede através do protocolo UDP (4), assim como os comandos do juiz.

É muito importante que se tenha um módulo dedicado apenas ao

recebimento da visão. Ter essa funcionalidade em série com qualquer outro tipo de processamento pode acarretar acúmulo de pacotes enquanto se dá o processamento. Por vezes, é comum pensar em colocar o recebimento de pacotes seguido de algum filtro para as informações das câmeras. Dessa forma, um novo pacote só poderá ser lido pelo código quando o filtro terminar de ser executado e isso pode fazer com que se pegue pacotes com informações defasadas já que provavelmente ocorrerá a formação de uma fila no computador.

Portanto esse primeiro módulo dedica-se apenas ao recebimento dos pacotes via UDP. Vale ressaltar que se recebe uma string, e deve-se transformá-la num vetor de inteiros afim de poder usar o protocolo de decodificação protobuf (5).

Neste ponto pode haver certa indecisão em relação a se decodificação deve também estar nesse módulo ou em outro. Anexar a decodificação aqui a princípio não causaria problema pois é um processamento simples. No entanto, aqui será feita a escolha de separar essas tarefas em módulos diferentes.

Detalhe importante é que a visão envia uma câmera por vezes e não o conjunto das 4 câmeras. Como cada câmera trabalha a 60 fps, este módulo deve conseguir funcionar a 240 fps, de forma a não se acumular ou perder pacotes.

Módulo de decodificação e filtragem das informações

A primeira tarefa deste módulo é utilizar o protocolo protobuf para decodificar o vetor de inteiros recebido do módulo anterior e transformá-lo de fato em posição de cada elemento e geometria do campo. Vale ressaltar que esse módulo e o anterior ocorrerão em loops paralelos, em Multithreading (6) e, portanto, é preciso pensar em como se dará a transferência de informações entre eles. Aqui será escolhida a passagem de parâmetros por referência, mas também se pode usar variáveis globais.

A segunda tarefa deste módulo diz respeito ao filtro das informações recebidas, bem como a estimação das velocidades e acelerações dos elementos no campo. Há que se saber que existem significativas imprecisões nas informações recebidas, seja por ruído, imprecisão das câmeras utilizadas, dentre outros; e isso precisa ser tratado antes de utilizar essas informações no restante do código.

Outro ponto muito importante é saber tratar o overlap das câmeras.

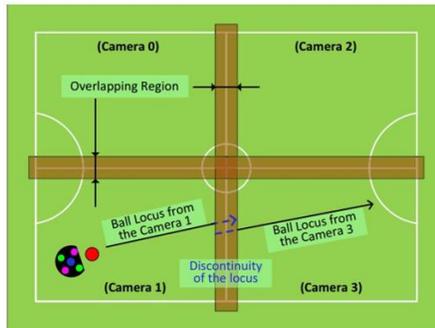


Figura 4: Overlap das câmeras

Ou seja, é possível e bastante provável receber praticamente no mesmo instante duas informações sobre o mesmo robô com posições não idênticas, pois vistas por câmeras diferentes. Vale ressaltar que no pacote da visão também vêm informações como o instante (timestamp) em que determinado frame daquela câmera foi gravado. Geralmente, utiliza-se o filtro de Kalman (7) em aplicações como essas.

Inteligência Artificial

Este módulo dedica-se a de fato utilizar as informações recebidas para pensar no que os robôs devem executar em cada situação. Posteriormente, neste módulo se dará aprofundamento especificando a arquitetura de Inteligência a ser implementada, a STP(21).

O objetivo desse módulo é pensar nas estratégias do jogo, gerar destino, trajetória e velocidade para cada robô (estes dois últimos dependendo da implementação de cada equipe).

Comunicação

Por fim, este módulo destina-se ao envio de comandos (destino ou velocidade, dependendo da implementação) aos robôs e geralmente se dá via comunicação rádio. Detalhe interessante é que este módulo não necessita ser executado tantas vezes quanto o recebimento de pacotes, depende de quantas vezes por segundo a eletrônica do robô recebe as informações.

Diagrama de Classes

Um dos pontos mais importantes antes de começar implementação de código é também estabelecido a organização das classes, já que se trata de uma arquitetura orientada a objeto. Não é obrigatório, mas é muito recomendável que se utilize uma ferramenta UML para transcrição do diagrama de classes em código, poupando muito trabalho de hierarquização entre elas, principalmente numa aplicação de futebol de robôs, na qual há significativo número de classes envolvidas.

Classes e suas hierarquias

Para começar este processo, foi necessário estudar sobre construções e as relações de hierarquias existentes entre classes. Considerando conhecimento prévio acerca dos conceitos básicos de orientação a objeto, tem-se as seguintes definições (8):

Associação representa vínculos que são formados entre objetos durante a execução do sistema. No diagrama, é representada por meio de retas que ligam as classes envolvidas, como exemplificado na figura 5.

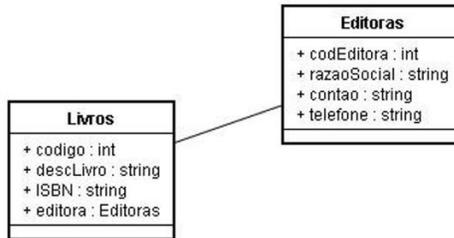


Figura 5: Representação gráfica da Associação entre classes. (9)

Agregação é um caso especial de associação. É utilizada para representar conexões que guardam uma relação todo-parte entre si. Numa agregação, um objeto está contido no outro, ao contrário de uma associação, como exemplificado na figura 6.

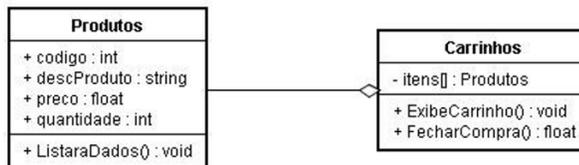


Figura 6: Representação gráfica da Agregação entre classes. (9)

Composição é uma variação da agregação. Na agregação, os objetos que fazem parte do todo são criados e destruídos independentemente dele. Já na composição, objetos- parte são sempre criados e destruídos pelo objeto-todo, além de os objetos-parte pertencerem a um único todo, como exemplificado na figura 7.

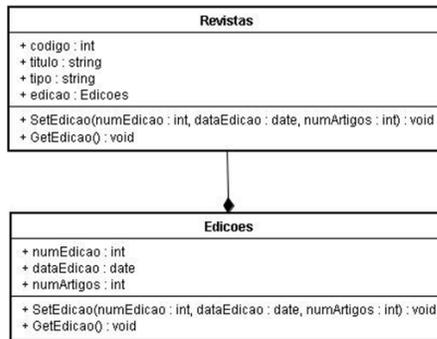


Figura 7: Representação gráfica da Composição entre classes (9)

Generalização se trata de um relacionamento no qual uma classe é "um tipo de" outra, onde objetos gerais se relacionam com objetos mais específicos do mesmo tipo, como exemplificado na figura 8.

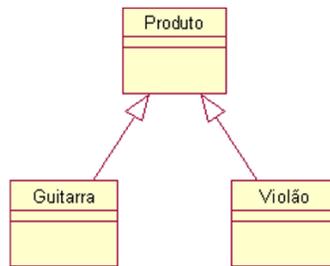


Figura 8: Representação gráfica da Generalização entre classes. (10)

Como consequência da generalização, as classes mais específicas são denominadas herdadas das classes mais gerais e possuem (herdam) todos os atributos e métodos da classe mais geral.

Diagrama UML

Com base nas relações entre as classes e analisando as necessidades para um código de futebol de robôs, gerou-se o diagrama contido na referência (11). Este diagrama foi construído usando a ferramenta UML do próprio LabVIEW e para ser visualizado necessita de alguma ferramenta específica de UML.

Devido a peculiaridades do LabVIEW, todos os atributos são obrigatoriamente pri-vados, portanto, estará implícito que toda classe citada possui os métodos de acesso a cada um dos seus atributos.

Dentre as classes criadas, as principais são:

Object é uma classe criada com o objetivo de ser a generalização para bola e robô. Seus atributos são x , y , $posestx$ (previsão de posição que utiliza estimativas de velocidade), que são os atributos compartilhados pela bola e robôs.

Ball é uma classe herdada de Object, com apenas mais os atributos v_x e v_y .

Robot é uma classe herdada de Object com diversos atributos a mais, como orientação, $destx$, $desy$, entre outros.

Team é uma classe construída para representar os times de robôs, possuindo como atributos a cor do time (azul ou amarelo), o lado para o qual está defendendo (esquerdo ou direito), quantidade de cartões levados, entre outros.

Ally é uma classe herdada de Team a qual representa o time aliado. É uma outra classe pois terá métodos de input de informações de velocidades aos robôs, o que não setem para o time inimigo, além de outros atributos que dizem respeito ao funcionamento das jogadas do time, por exemplo.

Events é uma classe criada com o objetivo de informar os eventos do jogo, como bola fora de campo, bola dentro da área do goleiro, toque, chute, entre outros. Seus atributos são os eventos do jogo, como os citados e seus métodos são feitos para calcular a ocorrência de cada um dos seus atributos (os eventos do jogo).

Field é a classe que representa o campo físico. Seus atributos são informações acerca da dimensão do campo, como largura, comprimento, tamanho do gol, tamanho da área, dentre outros.

Referee é a classe que representa o juiz do jogo, possuindo os atributos como comando do juiz (jogo normal, stop, falta), o id do goleiro de cada time, o tempo de jogo, etc.

Vision é a classe responsável por receber, decodificar e filtrar/estimar as informações acerca das câmeras recebidas do computador da visão.

Game é a classe que possui todas as informações necessária para a IA e todas as classes citadas acima são seus atributos, além de outras mais.

Essas são as principais classes utilizadas. As demais podem ser vistas o diagrama UML informado, assim como suas relações de dependência.

Orientação a objeto em LabVIEW

Para elaboração prática do diagrama de classes e posterior implementação da arquitetura, é necessário realizar estudo acerca da programação orientada a objeto na linguagem utilizada, LabVIEW.

Como resultado do estudo, foram construídos os seguintes tutoriais no software de gerenciamento de código:

1. Instalação do UML no LabVIEW (12)
2. Encapsulamento das classes (13)
3. Criar classe (14)
4. Adicionando atributos a uma classe (15)
5. Adicionando métodos a uma classe (16)
6. Encapsulamento dos métodos da classe (17)
7. Criar uma classe por herança (18)
8. Aplicando as classes criadas numa função main (19)
9. Utilizando passagem de parâmetros por referência em

classes (20)

Arquitetura STP: Skills, Tactics and Plays

O comportamento do robô é dividido em uma forma hierárquica. De maneira resumida, pode-se dizer que: As Skills são as ações mínimas do robô. As Skills são selecionadas por uma Máquina de Estado que dá ordens aos robôs por meio de um conjunto de Skills. Esta máquina de estado tem o nome de Tactic. Nesse sentido, uma sequência de Tactics controla o comportamento do robô em cada Play determinada. Além disso, a Play é o componente da arquitetura que determina, através de uma sequência de Tactics para cada robô, o comportamento da equipe a qualquer momento, como um estado de passe ou uma situação para roubar a bola com o adversário.

O principal algoritmo de execução do STP pode ser visto na figura 9.

```
Process STP Execution
1. CaptureSensors()
2. RunPerception()
3. UpdateWorldModel()
4.  $P \leftarrow \text{ExecutePlayEngine}()$ 
5. for each robot  $i \in \{1, \dots, N\}$ 
6.    $(T_i, TParams_i) \leftarrow \text{GetTactic}(P, i)$ 
7.    $(SSM_i, SParams_i) \leftarrow \text{ExecuteTactic}(T_i, TParams_i)$ 
8.   if NewTactic( $T_i$ ) then
9.      $S_i \leftarrow SSM_i(0)$ 
10.     $(command_i, S_i) \leftarrow \text{ExecuteStateMachine}(SSM_i, S_i, SParams_i)$ 
11.     $robot\_command_i \leftarrow \text{ExecuteRobotControl}(command_i)$ 
12.    SendCommand( $i, robot\_command_i$ )
```

Figura 9: STP execution algorithm (22)

Plays

São os elementos de mais alto nível na arquitetura STP, eles definem o comportamento estratégico da equipe. Diferente da arquitetura

implementada no STP comum, conforme especificado em (22) e (23) , no qual foi usada exatamente uma Play para toda a equipe, a versão do STP idealizada neste estudo usa três Plays simultâneas, parao KepperTeam, o DefensiveTeam e o OffensiveTeam. Ambos trabalham de forma independente para obter mais liberdade de ação durante o jogo. Do ponto de vista da programação, cada Play é uma classe herdada de uma classe base chamada Play, e cada Play possui dois métodos: um para verificar as condições de início e outro para verificar as condições de término.

As condições de término especificam quando a execução da Play deve parar; As condições de início estipulam os requisitos que o jogo deve atender para executar a Play. Ambos são baseados no comando do juiz, na posição da bola e dos robôs, dentreoutros fatores.

Um determinado estado pode satisfazer as condições de início de várias Plays ou pode existir uma situação em que duas ou mais Plays sejam igualmente prováveis. Pararesolver esse problema, foi criado um sistema de pontuação para escolher entre essas jogadas, que será explicado no próximo tópico.

A Inteligência Artificial no código é dividida em três módulos, como pode ser vistona figura 10. Cada subTeam (Kepper, Defensive e Offensive) tem sua Inteligência Artificial em paralelo com os demais.



Figura 10: Artificial Intellece Modules

Choose Play

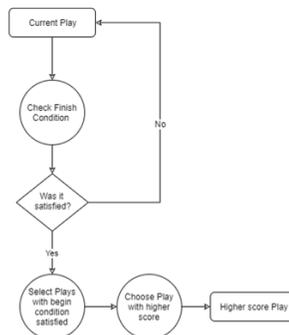


Figura 11: Choose Play Module Diagram

É o primeiro módulo do sistema de seleção das Plays e é responsável por alternar entre as Plays, se a situação do jogo exigir.

O primeiro passo é verificar se a condição de final da Play atual é satisfeita; Se não for satisfeita, a Play atual mantém sua execução. Depois que a condição de término ocorrer, o segundo passo é selecionar todas as Plays que tenham as condições de início satisfeitas com o estado atual do jogo. O terceiro e último passo é escolher a Play com maior pontuação no sistema de pontuação.

O sistema de pontuação foi criado para escolher entre várias Plays com condições de início satisfeitas simultaneamente e foi baseado em (23). Cada Play tem pontuação inicial informada manualmente (hardcoded), formando uma lista de prioridades. O objetivo é que, durante o jogo, conforme as Plays sejam bem-sucedidas ou falhem, pontos sejam adicionados ou subtraídos para atualizar a lista e modificar a prioridade entre as Plays.

O diagrama do processo pode ser visto na figura 11

Pick Robots

É o módulo responsável por, após a Play já ter sido escolhida, coordenar o processo de escolha de robôs dentre todos os robôs de toda a equipe para as sub-equipes (Keeper, Defensive e Offensive) e dentro de cada sub-equipe, associando os robôs às funções.

Inicialmente, em uma parte anterior do código, todos os robôs da equipe são classificados em um vetor. Nesse ponto, as coordenadas do robô e os parâmetros da bola são usados para determinar qual deles é mais favorável para estar em uma postura ofensiva. Depois disso, o robô designado para o goleiro é colocado no topo do vetor e o restante de toda a equipe é alocado no final do vetor. Esse vetor é compartilhado com as sub-equipes usando a passagem de parâmetros por referência. Então, paralelamente, cada subequipe escolhe seus robôs.

O KeeperTeam escolhe o primeiro robô do vetor. O OffensiveTeam escolhe a quantidade necessária a partir do início do vetor, excluindo o robô escolhido pelo Keeper-Team; a quantidade de robôs para o OffensiveTeam depende de qual Play está em execução e é atribuída de cada uma das Plays. A DefensiveTeam escolhe todos os robôs do vetor, exceto o escolhido pelos KeeperTeam e OffensiveTeam. As informações sobre quais robôs cada subequipe escolheu são passadas por referência às três subequipes. Como o processo descrito é feito em paralelo, pode acontecer, por exemplo, que quando o DefensiveTeam for escolher seus robôs, o OffensiveTeam ainda não tenha escolhido, portanto, o DefensiveTeam escolherá incorretamente, mas ocorrerá apenas por algumas poucas iterações até que o OffensiveTeam escolha seus robôs. Depois, cada subequipe associa cada robô a uma Role. Uma Role consiste em comportamentos para o robô executar em sequência, que são as Tactics, e eles serão executados simplesmente até que uma das condições de acabamento se apliquem.

Execute Play

É o módulo responsável, após a escolha de uma Play e cada robô já estar associada a uma Role, para executar adequadamente o conteúdo da Play e chamar a execução das Roles de cada robô.

A arquitetura STP exige que todos os robôs avancem para sua próxima Tactic simultaneamente. Como exemplo, considere o jogo de passe: um dos robôs se posiciona para executar o passe e o outro se posiciona para receber o passe. Quando esses robôs já tiverem se posicionado, ambos avançam para sua respectiva próxima Tactic. Assim, o primeiro robô executa o passe enquanto o outro faz ajustes na sua posição para garantir que está na direção da bola. Quando o robô receptor recebe a bola, ambos avançam para sua respectiva próxima Tactic. Assim, o primeiro robô se posiciona em posição estratégica para acompanhar o ataque quando o outro chuta a bola para tentar fazer um gol.

Tactics

São máquinas de um estado de Skills. Como dito na subseção de Plays, quando uma Play começa, cada robô recebe uma sequência de Tactics (essa sequência é a Role).

Por exemplo, na Play de passe, um dos robôs tem uma sequência com duas Tactics: WaitPass (tática responsável por executar o passe após ter a bola sob controle). Enquanto isso, o outro robô tem uma sequência com duas Tactics: KickToReceiver (Tactic responsável por executar o passe para o robô receptor) e FollowAttacker (Tactic responsável por posicionar o robô, depois de ele ter realizado o passe, em localização estratégica perto do robô com a Tactic Shoot)

Nesta Play, um terceiro robô tem uma sequência com uma única Tactic: PassOb-server (tática responsável por posicionar esse robô em um local estratégico para atrair robôs inimigos, a fim de reduzir o número de inimigos próximos ao robô que vai receber a bola e tentar marcar o gol).

Do ponto de vista da programação, cada Tactic é uma classe com apenas um método cujo objetivo é executar a Skill State Machine. Então, nesse método de cada Tactic, não há nenhuma lógica da decisão ou ação do robô explicitamente, existe apenas a operação da Skill State Machine: chamada da execução da Skill e lógica de transição de estados.

Vale ressaltar que todas as Tactics são livres, ou seja, uma Tactic pode ser inserida em várias sequências de Tactics (Roles).

Tactics Management

É um ponto importante nessa arquitetura. Um robô apenas avança para a próxima Tactic em sua sequência, se todos os outros robôs da Play atual também puderem. Essa é uma maneira de coordenar todas as ações dos robôs na execução da Play.

Para fazer isso, após cada iteração da Tactic de cada robô, o robô informa o número da Tactic em sua sequência que está habilitado para

executar. Esse número pode ser i (número da Tactic atual, ou seja, a Tactic atual ainda não terminou), $i + 1$ (número da próxima Tactic, ou seja, a Tactic atual já está concluída) ou 1 (a Tactic atual já está concluída e é a última Tactic na sequência deste robô).

De todos os números diferentes de 1 informados pelos robôs, escolhe-se o menor e esse número é o índice da Tactic para a próxima iteração de código para todos os robôs. Na primeira iteração, todos os robôs são inicializados na Tactic 0.

Para cada robô, se o índice da Tactic informado para a iteração atual for maior que o último índice de Tactic, esse robô executará sua última Tactic. Isso ocorre quando dois ou mais robôs têm um número diferente de Tactics; se um robô tiver menos Tactics do que outro, esse robô continuará executando sua última Tactic, enquanto o outro avançará em sua sequências de Tactics.

Skills

São as ações do robô, elas são o componente da estrutura que efetivamente executacálculos e lógica para definir a posição do destino do robô e determina quando o robôativará o chute ou o drible, etc.

Algumas Skills são unidas para criar a Skill State Machine (Tactic). Para esclarecer, considere a Play Duelist (uma Play Defensiva na qual um robô de defesa vai até a bola para afastá-la de perto da área). Nesta Play, um robô recebe uma sequência com uma Tactic: Shhot. Essa Tactic tem dois estados: KickToGoal (o robô vai para a bola e posicionado para chutar em um ponto calculado da meta) e StealBall (o robô vai para a bola com o chute ativado, mas seu posicionamento é calculado para bloquear um possível chute inimigo). A escolha desses estados depende das distâncias do inimigo e dos aliados da bola.

Do ponto de vista da programação, cada Skill é uma classe com um método principal que gera a posição de destino do robô e possíveis métodos auxiliares dentro deste método principal para subdividir a lógica e os cálculos.

CONCLUSÃO

Por fim, este relatório final teve como objetivo finalizar o estudo promovendo umaarquitetura de software a ser implementada na Inteligência Artificial. Juntamente com os demais módulos idealizados nas fases anteriores do estudo, foi possível obter a idealização do código desde o recebimento dos pacotes da visão até o envio de comandosaos robôs.

REFERÊNCIAS

1. <https://tinyurl.com/yynx49sk>
2. <https://tinyurl.com/y5at8uw3>
3. <https://tinyurl.com/y2mavvqr>
4. <https://tinyurl.com/ws3c6v6>
5. <https://tinyurl.com/ouz2ak9>
6. <https://tinyurl.com/bu82o4y>
7. <https://tinyurl.com/uu3q5ow>
8. <https://tinyurl.com/classesref>
9. <https://tinyurl.com/classesref1>
10. <https://tinyurl.com/classesref2>
11. <https://tinyurl.com/su9oj5b>
12. <https://tinyurl.com/umllabview>
13. <https://tinyurl.com/encapsulamento>
14. <https://tinyurl.com/whr4plw>
15. <https://tinyurl.com/uel9cck>
16. <https://tinyurl.com/rmzchn7>
17. <https://tinyurl.com/uvd7mh6>
18. <https://tinyurl.com/skba8gy>
19. <https://tinyurl.com/r8jnnc>
20. <https://tinyurl.com/rkcp3ep>
21. B Browning*, J Bruce, M Bowling, and M Veloso: STP: skills, tactics, and plays for multi-robot control in adversarial environments. Carnegie Mellon University, Pittsburgh, Pennsylvania, USA, 2003 <https://tinyurl.com/wjddqol>
22. author = B. Browning, J. Bruce, M. Bowling, M. Veloso, Title = STP: skills, tactics, and plays for multi-robot control in adversarial environments, School = Carnegie Mellon University, Pittsburgh, Pennsylvania, USA, Pages = 1-20, howpublished = "http://papersdb.cs.ualberta.ca/~papersdb/uploaded_files/556/paper_p33.pdf", note = Available at http://papersdb.cs.ualberta.ca/~papersdb/uploaded_
23. author = Christian König, Daniel Waigand, Florian Schwanz, Gunther

Berthold, Malte Maelshagen, Tobias Kessler, Title = TIGERS
Mannheim, Artificial Intelligence, School = Department of Information
Technology, Department of Mechanical Engineering Baden-
Wuerttemberg Cooperative State University, Coblitzallee 1-9, 68163
Mannheim, Germany, Pages = 10-17, howpublished [https://tigers-
mannheim.de/download/papers/2011-AI-Structure_Koenig.pdf](https://tigers-mannheim.de/download/papers/2011-AI-Structure_Koenig.pdf), note =
Available at <https://tigers-mannheim.de/download/papers/>

CAPÍTULO 3

SIMULADOR ORIENTADO A EVENTOS DISCRETOS PARA ENCAMINHAMENTO DE MENSAGENS EM REDES OPORTUNISTAS HETEROGÊNEAS

**Bernardo Sobral Werneck
Gabriel Borges da Conceição**

RESUMO

Com o avanço das diversas formas de comunicação e sua necessidade nos mais diversos cenários, tem crescido o estudo no campo das redes oportunistas, as quais se baseiam em aproveitar os eventuais encontros de dispositivos comunicantes (nós), num ambiente de mobilidade complexa, como oportunidade para encaminhamento de informações ponto a ponto objetivando alcançar determinado destino. Com isso, diversos pesquisadores têm se empenhado em desenvolver técnicas ou modelos matemáticos capazes de prever o comportamento desse tipo de rede, analisando aspectos como sua eficiência e atraso na entrega de mensagens. Concomitantemente, é fundamental a existência de ferramentas de auxílio a esses estudiosos, de forma a simular diversos cenários de comportamento das redes, apresentando indicadores confiáveis para que se possam medir ou comparar as previsões para essa rede. Sendo assim, este trabalho objetivou desenvolver um simulador de redes oportunistas baseado em eventos discretos. O desenvolvimento do simulador foi concluído mediante o previsto para este projeto de fim de curso e em sua versão atual oferece, como principais métricas, cálculo da porcentagem das mensagens entregues, bem como seus atrasos médios numa rede configurada pelo usuário, com opções de política de encaminhamento (p,q)-Epidemic, Single Copy Epidemic, Two-Hop, Direct Delivery, Spray And Wait e Binary Spray and Wait, com implementação de três diferentes formas de geração de mensagens pelos nós. A geração do trace de encontros ocorre segundo distribuição de probabilidades exponencial, usando como parâmetro as taxas de encontro. Neste caso, diz-se que a rede é homogênea quando todos os pares de nós possuem mesma taxa e heterogênea quando elas não forem todas iguais, caso em que ainda é possível admitir taxa de encontro variável para cada par. Além das duas principais métricas mencionadas, o resultado de uma simulação ainda provê alguns relatórios como o trace de encontros gerado, relatório de eventos de mensagens - uma descrição temporal dos eventos de geração, encaminhamento e entrega de mensagens - e o relatório de entrega de mensagem - especificando, para cada mensagem, informação sobre o instante de geração dessa mensagem com a identificação dos nós de origem e destino, bem como seu status de entrega, dizendo se a mensagem foi entregue ou não durante todo o tempo de execução da simulação e indicando

o instante caso a entrega tenha ocorrido. Por fim, o simulador dispõe de duas interfaces de usuário: uma aplicação web e uma interface de linha de comando, permitindo tanto a familiarização do usuário com a ferramenta de forma simples e clara, bem como seu uso mais direto e customizado.

Palavras-Chave: simulação. eventos discretos. redes oportunistas. trace de encontros. atraso de entrega. encaminhamento de mensagens. distribuição de probabilidade.

INTRODUÇÃO

Cada vez há maior interesse no estudo de redes sem fio móveis e sua aplicabilidade para desafios da sociedade atual, no que tange à mobilidade humana e à necessidade de troca de mensagens entre seus dispositivos, os quais podem ser tratados como nós. No entanto, a dificuldade de prever os diferentes comportamentos de sua movimentação pode trazer empecilhos nessa direção. Daí surgem as redes oportunistas, as quais visam aproveitar os encontros dentro dessa movimentação complexa como uma oportunidade para troca de mensagens.

Em linhas gerais, o encaminhamento oportunista de mensagens é capaz de permitir comunicação em ambientes cuja aplicação de protocolos de redes tradicionais não promovem bom funcionamento, como é o caso de cenários de redes ad hoc móveis. Pelo fato de não serem protocolos tradicionais, a modelagem de protocolos oportunistas é um problema em aberto. Na maioria dos casos, para avaliar o comportamento desse tipo de rede, é necessária a utilização de ferramentas de simulação para realizar a análise de desempenho desse tipo de comunicação. Por isso, existem alguns simuladores focados especificamente nesse contexto, como forma de prover ferramentas de análise confiáveis sobre cenários desafiadores e ainda não muito bem controlados.

Além disso, um encontro pode ser definido como uma circunstância em que dois nós estejam aptos a trocar dados entre si, de acordo com alguma política de encaminhamento. Vale ressaltar que, numa rede oportunista, não são necessários nós centrais ou mesmo rotas para ocorrer encaminhamento de dados; cada nó transmite suas informações diretamente a outro nó quando for considerado que a situação se configura como uma boa oportunidade de prover a entrega da mensagem ao nó destino, de acordo com o protocolo aplicado ao contexto.

Na prática, ainda não há tecnologia disponível para aplicação de protocolos de comunicação do tipo oportunista em dispositivos mais comuns como celulares e computadores, por exemplo. No entanto, deseja-se que isso seja possível ao longo dos anos com o avanço das pesquisas em prol desse propósito. Para isso, há diversos pesquisadores empenhados neste campo, visando desenvolver modelos matemáticos capazes de prever e estimar o comportamento dessas redes. Com isso, ergue-se a necessidade

também da concepção de ferramentas computacionais que deem suporte a tais estudos, promovendo simulações de diversos cenários de forma a disponibilizar parâmetros confiáveis que sirvam de análise para o comportamento de determinada rede oportunista.

Este artigo objetivou desenvolver um simulador orientado a eventos discretos para encaminhamento de mensagens em redes oportunistas heterogêneas, o qual é capaz de medir, entre outras métricas, o atraso médio na entrega das mensagens, bem como sua taxa de entrega e desvio padrão, juntamente com diversos outros relatórios da simulação disponibilizados ao usuário. Dentre suas características, o simulador é eficiente em seus cálculos e permite simples configuração de parâmetros. Para sua utilização, devem ser fornecidos como entradas, dentre outros parâmetros, as taxas de encontros dos pares de nós, o protocolo de encaminhamento oportunista das mensagens, assim como o tipo de geração de mensagens na rede. Além disso, foi alcançado também o objetivo de viabilizar maneiras simples de instalação, utilização e posterior contribuição ao simulador pela comunidade científica.

É importante realçar que o simulador é baseado em eventos discretos. Assim, dado o fim de um evento (encontro de nós ou geração de mensagem, por exemplo), o relógio do sistema avança diretamente para o instante do próximo, contrastando com a modelagem contínua, na qual cada fatia do tempo deve ser executada. Em linhas gerais, a simulação discreta possibilita uma análise mais simples de um processo complexo, observando o processo em instantes discretos do tempo, além de possibilitar análise do comportamento de um sistema dinâmico por meio de uma abstração na qual o sistema é representado por uma sequência de ocorrências instantâneas (eventos).

Já existem alguns simuladores que podem ser aplicados em cenários de redes oportunistas como o ns-3 1 e o The ONE 2 (The Opportunistic Network Environment). Todavia, o simulador desenvolvido no presente projeto foca em permitir ao usuário definir de forma direta as taxas de encontro dos pares de nós, além da possibilidade de elas serem variáveis ao longo do tempo. Os resultados de uma simulação são sensíveis à mudanças nos valores dessas taxas, por isso, é importante que o analista tenha controle sobre a definição delas e a possibilidade de analisar como as mesmas afetam os resultados.

Mais especificamente, essas taxas estão relacionadas às características de mobilidade dos nós e servem para determinar os instantes de encontro para cada par (gerando o chamado trace de encontros), segundo alguma distribuição de probabilidades escolhida, no caso desse simulador, a distribuição exponencial. O trace de encontros representa a descrição temporal dos instantes em que ocorrem encontros de cada par de nós e é um importante parâmetro para a simulação.

É importante destacar que não há nenhum simulador conhecido que possua a funcionalidade de permitir configuração dos encontros dos pares

diretamente a partir de taxas de encontro, principalmente nas situações de comportamento heterogêneo e variável ao longo do tempo; sendo o mais comum que os encontros sejam definidos a partir de modelos de mobilidade dos nós. E foi justamente esta lacuna o principal foco do simulador desenvolvido no presente projeto.

METODOLOGIA

Primeiramente, foi realizado um estudo sobre redes oportunistas e os diversos conceitos relacionados, como encontro de nós, políticas de encaminhamento de mensagens e medidas de atraso na entrega de mensagens numa rede.

Em segundo lugar, foi também necessário ambientar-se com os princípios da simulação orientada a eventos discretos, na qual o simulador foi baseado. Juntamente a isso, tomou-se conhecimento do estado da arte desse tipo de simulação aplicada ao campo das redes oportunistas, na qual estão contidos os simuladores já mencionados ns-3 e The ONE.

Após estudos de viabilidade, foi decidida a utilização da linguagem de programação Java, para o controle da simulação e da interface de linha de comando, e da linguagem de programação ECMAScript com a biblioteca ReactJS para interface gráfica da aplicação web. Todo o processo de simulação foi planejado a ser totalmente contido no módulo feito em Java. No entanto, para facilitar a interação com o usuário e tornar o simulador mais claro em seu uso, esse módulo é colocado num servidor (backend) em contato com uma interface web (frontend), sendo conectados através de uma API REST. E, além desta utilização, ainda é possível que o usuário interaja mais diretamente com o simulador através de sua interface de linha de comando, a qual permite configuração da simulação a partir de arquivos escritos pelo usuário, mas com sintaxe e parâmetros pré estabelecida pelo simulador.

A primeira etapa de desenvolvimento consistiu em criar a estrutura de um caminho de simulação completo, ainda que com poucas opções para os parâmetros da rede. Esta primeira fase foi capaz de gerar o trace de encontros a partir da taxa de encontros dos pares segundo a distribuição exponencial e executar a simulação segundo o protocolo epidêmico, resultando no cálculo do atraso de entrega médio das mensagens da rede. A validação da geração do trace de encontros resumiu-se à comparação gráfica entre o método para geração de variáveis aleatórias utilizado e o gráfico real da respectiva função distribuição acumulada, segundo a Seção 5.1.

As fases subseqüentes contiveram a validação do cálculo do atraso médio, taxa de entrega e desvio padrão para as mensagens da rede; estudo e implementação de diversas outras políticas de encaminhamento para a transmissão das mensagens, além da criação de três diferentes maneiras de geração de mensagens, as quais foram capazes de englobar todas as configurações dos cenários de teste e validação utilizados quando no

desenvolvimento do simulador, e que devem abranger também a maior parte dos cenários desejados pelo usuário.

TECNOLOGIAS UTILIZADAS

Para o desenvolvimento do simulador, foi necessária a escolha das ferramentas e linguagens de programação que melhor se adequassem ao projeto.

Para o pacote de simulação, principal produto do presente trabalho, era necessária uma linguagem que pudesse ser facilmente organizada e separada em módulos, para facilitar o entendimento do código e a abstração das diferentes partes do sistema. Uma linguagem orientada a objetos seria ideal, permitindo a criação de interfaces e classes abstratas, muito adequadas ao presente projeto. Além disso, seria interessante experiência prévia da equipe na linguagem. Por esses motivos, a linguagem escolhida foi Java1.

Para a interface gráfica do projeto, foi escolhida a implementação de uma aplicação web, por ser de mais rápida implementação e ser uma forma amplamente difundida de interfaceamento com o usuário, sendo portanto mais facilmente assimilada pelo mesmo. Para isso, procurou-se um framework de desenvolvimento web, de modo a agilizar a criação da interface e se apropriar de sua estruturação. Por esses fatores, foi escolhido o framework React2 para desenvolvimento da interface.

Java

Java é uma linguagem de programação orientada a objetos extremamente difundida, sendo uma das mais usadas no mundo. A divisão do código em classes, com possibilidades de extensão por herança e aplicação de interfaces, são características extremamente importantes para o presente projeto. Além disso, o caráter de ferramenta livre com código aberto faz com que a difusão da linguagem seja extremamente importante, pois permite que outras pessoas contribuam no projeto fazendo alterações necessárias, tanto para usufruto próprio em casos específicos, quanto para extensão do mesmo quando em contribuições pertinentes para a comunidade.

React

A biblioteca de ECMAScript React é um framework para facilitar desenvolvimento de aplicações web. Utilizando componentes baseados em estados, essa biblioteca permite que o desenvolvedor abstraia das complexidades da renderização de HTML baseado em variáveis do sistema.

DESENVOLVIMENTO DO PROJETO

O presente capítulo explicita as etapas do desenvolvimento do simulador, com todas as suas funcionalidades, maneiras de utilização e resultados do produto. O código fonte de desenvolvimento do projeto encontra-se em um repositório no *github*¹.

Determinação dos módulos

Foi determinado que a ferramenta seria dividida em 2 principais módulos: simulador e aplicações.

O simulador é o principal módulo do projeto, sendo o responsável pela execução das simulações nos parâmetros explicitados. Ele deve ser um módulo à parte tanto para organizar o desenvolvimento, quanto para possibilitar que usuários o utilizem sem depender da aplicação. Quanto à aplicação, pode haver diferentes frentes, tendo sido planejadas as aplicações Web e de linha de comando (Command Line Interface). O módulo do simulador recebe objetos de configuração bem definidos, cabendo à aplicação utilizada realizar a tradução das informações cedidas pelo usuário para a configuração correspondente.

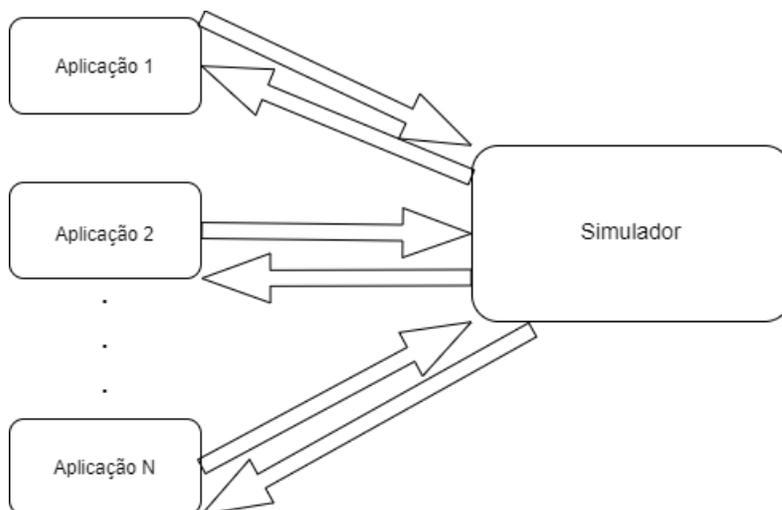


Figura 2 – Estrutura dos módulos do projeto.

A aplicação de interface Web possui como principal objetivo familiarização do usuário com a ferramenta, sendo sua configuração mais clara e de mais alto nível. Neste caso, existe uma API REST

¹ Disponível em <<https://github.com/orgs/Oppportunistic-Network-Simulator/dashboard>>

(Representational State Transfer Application Programming Interface) entre a interface e o simulador de forma a receber as requisições HTTP do usuário sob a forma de endpoints, realizar o parse em termos de configuração, executar a simulação e expor as respostas ao usuário.

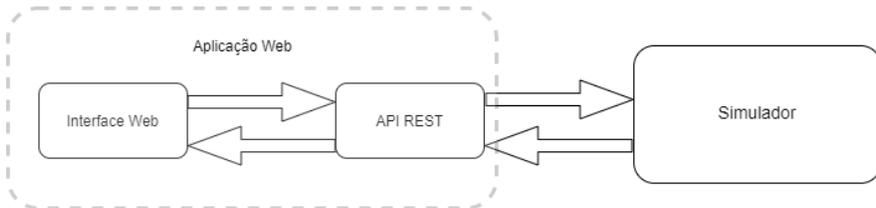


Figura 3 – Estrutura do módulo da aplicação Web do projeto.

Já a aplicação de linha de comando visa ao usuário utilização mais direta do simulador, sendo configurada sob a forma de arquivos com sintaxe pré definida e com resultados sendo gerados em arquivos/relatórios, promovendo maior gerenciamento das simulações por parte do usuário. Detalhes maiores acerca dos parâmetros de utilização do simulador com suas aplicações estão presentes na Seção 4.3.

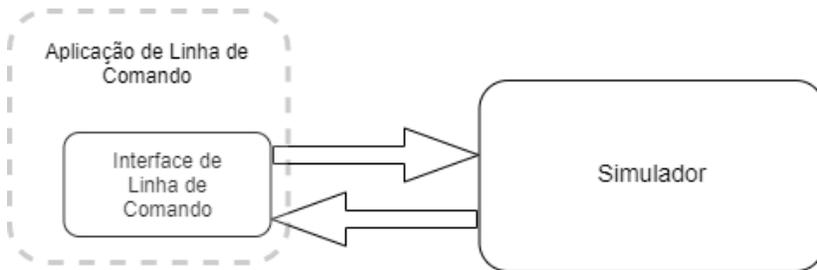


Figura 4 – Estrutura do módulo da aplicação de linha de comando do projeto.

Estrutura do simulador

Dentro do módulo do simulador, ainda existem 3 submódulos responsáveis por diferentes tarefas: geração de trace de encontros de nós, geração de eventos de novas mensagens e a execução da simulação. Esses módulos são independentes entre si, sendo possível, a nível de arquitetura, a utilização de um sem o outro. Isso seria interessante para, por exemplo, gerar um trace de encontros ou rodar uma simulação com um trace já fornecido.

Geração de Trace

O módulo opcional de geração de trace serve para, caso o usuário opte por fazer a simulação baseada em uma tabela de taxas de encontros entre nós, o trace usado pela simulação seria gerado por ele.

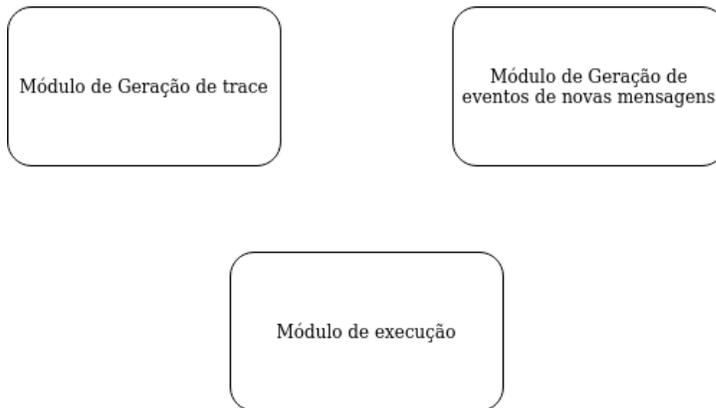


Figura 5 – Estrutura dos submódulos do simulador.

Geração de Eventos de Novas Mensagens

O submódulo de geração de eventos de novas mensagens é responsável por, a partir de restrições determinadas pelo usuário, como quantidade de mensagens geradas ou possibilidades de nó de origem e destino de mensagem, determinar em que momentos serão geradas novas mensagens, e a partir disso gerar os eventos para a fila a ser processada na simulação.

Execução

O módulo de execução é responsável por efetivamente executar a simulação, com base em uma fila de eventos a serem processados. Os possíveis eventos são a geração de uma mensagem, um encontro entre nós e um evento que indica o fim da simulação. Por fim, são gerados relatórios com os resultados.

Elaboração da estrutura de classes do simulador

A classe central do sistema é a Simulation, ela é responsável pela agregação de todas as entidades da simulação, além de sua execução. As classes NodeGroup e MessageGroup são agregados de nós e mensagens, respectivamente. O protocolo de encaminhamento de mensagens é representado pela classe abstrata MessageTransmissionProtocol, que possui um único método abstrato handleMeet. As implementações dessa classe geram os diferentes protocolos que podem ser usados na simulação, como

exemplificado pelos EpidemicProtocol e SingleCopyProtocol. A fila de eventos é processada pela classe EventQueue, que processa objetos da classe abstrata Event, cujas classes concretas são MeetEvent, evento em que há o encontro de dois nós, e MessageGenerationEvent, evento responsável pela geração de uma mensagem.

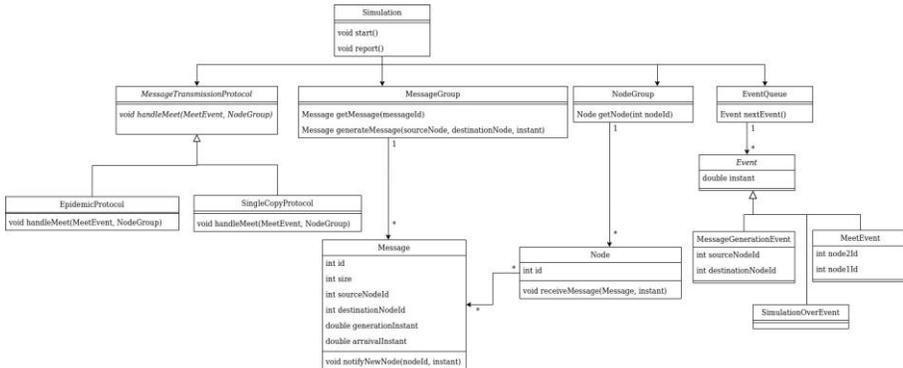


Figura 6 – Diagrama de classes do simulador.

Implementação

A estrutura completa de simulação foi construída e o retorno de sua execução é composto por diversos relatórios contendo o valor médio para o atraso e a taxa de entrega de mensagens, sendo esse o principal resultado, além do trace de encontros gerado e utilizado em cada rodada de simulação, e da descrição temporal dos eventos de encaminhamento e entrega de mensagens também para cada rodada da simulação.

A simulação ocorre para um determinado cenário da rede, o qual deve ser definido pelo usuário a partir dos seguintes parâmetros:

Número de rodadas: Parâmetro que determina quantas vezes será executada a simulação a fim de obter, como resposta final, o valor médio dos resultados de todas as execuções. Isso se dá pelo fato de que o output da simulação não é bem definido, ou seja, o atraso médio de entrega de todas as mensagens do cenário e a porcentagem das mensagens entregues podem variar de uma simulação para outra. Isso ocorre devido à aleatoriedade na geração do trace de encontros. Portanto, é comum que sejam executadas diversas rodadas de forma a obter a convergência dos resultados ao resultado médio. Como as rodadas são independentes, o simulador cria uma thread para cada uma, de forma a paralelizar as execuções, tornando o processo mais rápido.

Estratégia de geração de mensagens: Há 3 opções, sendo elas:
a) **FIXED_NODES:** Um nó especificado pelo usuário gera uma mensagem cujo destino é outro nó também especificado pelo usuário.

b) **RANDOM_NODES:** Um nó aleatório gera uma mensagem cujo destino é outro nó aleatório.

c) **ALL_PAIRS:** Cada nó gera $N - 1$ mensagens, sendo o destino cada um de todos os outros nós, onde N é o número total de nós.

A estratégia de geração das mensagens, juntamente com o trace de encontros, será utilizada para construir a fila de eventos do sistema a ser utilizado no módulo de execução.

Protocolo de encaminhamento de mensagens: Há opção de utilização dos seguintes protocolos:

a) *(p, q) - Epidemic, o qual abrange mais três subcasos:*

i. *Epidemic*

ii. *Direct Delivery*

iii. *Two-Hop*

b) *Single Copy Epidemic*

c) *Spray and Wait, além de seu derivado:*

i. *Binary Spray and Wait*

Lista de Pares: Uma lista contendo os ids (identificadores) dos nós que formam cada par, além de sua taxa de encontro. A taxa de encontro de cada par é definida em $s-1$ e pode ser fixa ou variável, segundo um grau de variabilidade a ser também informado. A utilização desse grau de variabilidade para fins do andamento da simulação está descrita na subseção 2.3.1. Essa lista de pares com suas taxas de encontro é usada para gerar o trace de encontros da simulação.

Tempo total de simulação: Variável definida em segundos para indicar até qual instante da simulação podem ser gerados encontros entre os pares.

Relatórios gerados

Para a análise dos resultados da simulação, são gerados relatórios para o usuário manusear e interpretar os dados. Quatro tipos diferentes de relatórios são gerados: um de resumo da simulação, o meeting trace utilizado, eventos relacionados à transmissão das mensagens e dados sobre entrega de cada mensagem gerada na simulação.

Como uma simulação pode executar diversas rodadas, os relatórios são gerados para cada uma delas individualmente, além de um relatório geral, como explicado a seguir.

Relatório de resumo da simulação

O relatório de resumo da simulação é um arquivo em formato de texto que apresenta os principais dados da simulação, sendo eles: porcentagem de mensagens entregues e média, variância e desvio padrão do atraso na entrega de mensagens. Esse relatório é gerado para cada rodada, assim

como um geral contendo o valor médio das métricas considerando todas as rodadas.

Trace de Encontros

Para cada rodada da simulação executada, é gerado um arquivo em formato CSV contendo o trace de encontros utilizado. Cada linha contém as seguintes informações: instante em que ocorre o encontro e id dos nós que se encontraram.

Relatório de eventos de mensagens

O relatório de eventos de mensagens é um arquivo em formato CSV que contém dados sobre os eventos pertinentes às mensagens que ocorreram durante a simulação. Os eventos são dos tipos: geração de mensagem, encaminhamento de mensagem e chegada de mensagem em nó destino. Cada linha do arquivo contém o id da mensagem, instante em que ocorre o evento e, quando pertinente, os nós envolvidos no evento.

Relatório de entrega de mensagem

O relatório de entrega de mensagens é um arquivo em formato CSV que contém dados referentes à entrega de cada mensagem gerada em uma rodada da simulação. Cada linha do arquivo contém o id da mensagem, o instante de geração, o instante de chegada no nó destino (caso tenha sido entregue), o status (entregue ou não), o id do nó origem e o id do nó destino.

VALIDAÇÃO

Este capítulo objetiva expor a validação de tudo o que foi desenvolvido ao longo de todo o projeto.

Validação da Geração do Trace de Encontros com Distribuição de Probabilidades Exponencial

Com o embasamento teórico presente na Seção 2.3.1 e a utilização dos respectivos conceitos, como mencionado no Capítulo 4, a primeira versão da geração do trace de encontros dos pares, isto é, a definição dos exatos instantes em que ocorrem seus encontros, foi implementada com auxílio da técnica da transformada inversa sobre a distribuição de probabilidades exponencial, cuja variável aleatória é o intervalo de tempo entre encontros e cujo parâmetro λ é a taxa de encontros.

A metodologia aplicada para validação foi gerar diversas variáveis, anotar os valores encontrados para posteriormente gerar o gráfico da função distribuição acumulada e comparar com a original, de forma a garantir que foi uma aproximação válida. Os passos foram especificamente os seguintes:

1. Sortear pseudo randomicamente de maneira uniforme um valor $0 \leq u \leq 1$ (probabilidade). Para isso, foi utilizada a função `random()` da classe `Math` do Java.
2. Utilizar o valor u encontrado no passo 1 para resolver a equação

- 2.5, cuja solução representa o intervalo de tempo dt que transcorrerá até o próximo encontro de determinado par.
3. Armazenar o par (dt, u) , o qual representa um ponto da função distribuição acumulada gerado.
 4. Repetir os passos de 1 a 3 inclusive até obter 1000 pares ordenados (dt, u) .
 5. Ordenar os pares em ordem crescente de dt .
 6. Salvar os pares ordenados num arquivo de texto. Vale ressaltar que toda a rotina descrita até este passo foi realizada de forma automatizada com a linguagem de programação Java.
 7. Capturar os pares ordenados salvos no arquivo de texto e gerar dois gráficos: o resultante dos pares capturados e o da própria função distribuição acumulada exponencial. Este passo foi realizado também de forma automatizada, mas com auxílio das bibliotecas `numpy` e `matplotlib` da linguagem de programação Python, devido a sua maior praticidade para esse fim.

O resultado pode ser visto na Figura 7. O eixo das abscissas representa os valores de dt calculados, enquanto o das ordenadas, as probabilidades u geradas. Os gráficos ficaram praticamente sobrepostos.

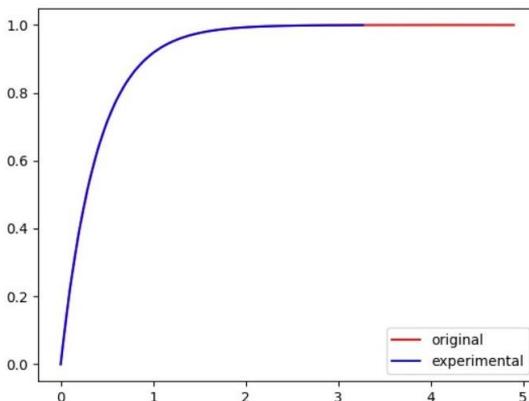


Figura 7 – Gráficos das funções distribuição acumulada experimental (azul) e original (vermelha) para validação da geração de variáveis aleatórias segundo a distribuição exponencial com parâmetro $2, 5 \text{ s}^{-1}$.

Ampliando a região central do gráfico, como exposto na Figura 8, é possível perceber pequenas divergências entre os gráficos, o que é aceitável e resultante da discretização no processo de geração das variáveis aleatórias dt segundo a técnica da transformada inversa.

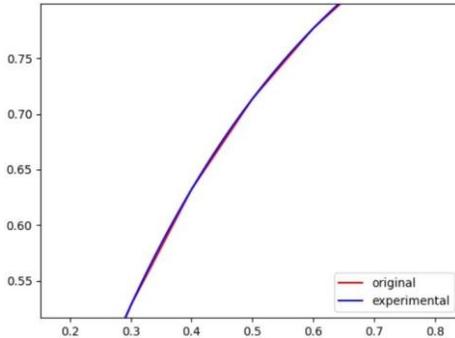


Figura 8 – Gráficos ampliados das funções distribuição acumulada experimental (azul) e original (vermelha) para validação da geração de variáveis aleatórias segundo a distribuição exponencial com parâmetro $2,5 \text{ s}^{-1}$.

De fato, não havia expectativa de se encontrar valores de dt divergentes para o mesmo valor de u , já que o resultado é provindo de uma simples equação 2.5. O que poderia ocorrer era não serem gerados valores de u bem distribuídos (caso existisse alguma inconsistência em sua geração pseudo randômica), promovendo conseqüente concentração dos valores de dt num determinado subintervalo, o que não foi observado.

Validação do Protocolo Epidêmico Single-Copy

Para validar o simulador utilizando o protocolo epidêmico, foi feita uma análise baseada em um caso da referência (8). O contexto do caso se trata de 15 nós, divididos igualmente em 3 comunidades. Os pares formados pelos nós pertencentes a uma mesma comunidade possuem taxa de encontro de $2,5 \text{ s}^{-1}$, enquanto os pares formados pelos nós de diferentes comunidades possuem taxa de encontro de 0. Há duas exceções, que são dois nós da primeira comunidade, considerados “nós viajantes”, os quais possuem uma taxa de encontro de $1,25 \text{ s}^{-1}$ com os todos os outros nós (inclusive os de sua comunidade). Este cenário de teste pode ser observado na Figura 9.

Na referência (8), foi analisado esse caso utilizando um protocolo epidêmico, com um modelo single copy, em que uma mensagem pode estar presente em apenas um nó. Os resultados obtidos pelo método analítico em (9) foram de 3,351948 s para o atraso de entrega médio, bem como desvio padrão de 1,731 s para o atraso entre os pares. Foi então executada a simulação para este cenário no simulador do projeto, sendo obtidos os valores 3.359931 s (erro de 0,2%) e 1,736 s, respectivamente. Com isso, pôde-se observar que os resultados do simulador do projeto reproduzem os valores obtidos pelo modelo analítico presente em (8).

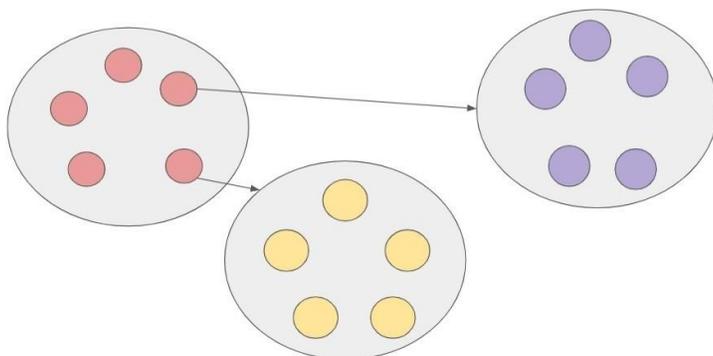


Figura 9 – Cenário de teste das comunidades.

Validação dos Protocolos Direct Delivery, Spray and Wait e Binary Spray and Wait

Para validação dos Protocolos Direct Delivery (subseção 2.2.1.1), Spray and Wait (subseção 2.2.3) e Binary Spray and Wait (subseção 2.2.3.1), foi feita uma análise baseada em cenários descritos pela referência (2).

Cada cenário é composto por 50 nós, segundo o modelo de mobilidade random waypoint (2). Os nós possuem um alcance de transmissão de 50 m, e estão dispostos espacialmente numa área de 2000m x 2000m. Suas velocidades são iguais e fixas, sendo esse valor fixo o que diferencia cada cenário.

Além disso, a geração das mensagens ocorre a cada 3 s de forma aleatória em termos de quem será o nó origem e o nó destino. Cada mensagem possui um tempo limite (TTL) de 1800s, após o qual ela é descartada e considerada como não entregue. O estudo também considera que as mensagens têm tamanho podendo variar de 5 a 15kB.

Um importante fator é que esse estudo de caso é baseado em modelo de mobilidade, enquanto o simulador próprio é orientado a taxas de encontro, sendo necessário realizar tal conversão. Para isso, havia algumas possibilidades. Uma delas era utilizar software de terceiros com o objetivo de transformar o modelo de mobilidade descrito em trace de encontros e importá-lo ao simulador. Porém, a forma adotada foi baseada no estudo presente na referência (10). Ele apresenta uma fórmula empírica para transformação dos parâmetros do cenário, para o modelo de mobilidade do tipo random waypoint para taxa de encontro.

No caso de todos os nós apresentarem a mesma velocidade constante, a fórmula se apresenta como:

$$\lambda \approx \frac{2\omega r v}{\pi L^2}, \quad (5.1)$$

onde $\omega \approx 1.3683$ é uma constante adimensional específica para o modelo de mobilidade random waypoint, r representa o alcance dos nós para a transmissão de uma mensagem, em metros, L é o lado de uma área quadrada na qual os nós estão inseridos espacialmente, em metros, e v representa a velocidade constante dos nós, em m/s.

Para o cenário descrito anteriormente, temos que:

$$\lambda(v) \approx 1.0889 \cdot 10^{-3} v \quad (5.2)$$

Com isso em mãos, para cada cenário, pode ser calculada a taxa de encontro aproximada de todos os pares, definida pela equação 5.2, a partir da qual o simulador realizará a geração do trace de encontros.

Outra aproximação adotada pela simulação de teste foi na geração das mensagens. A forma como as mensagens são construídas no estudo de caso é bastante específica e isso não é um dos focos do simulador (o qual prioriza ao usuário a possibilidade de configuração dos pares e suas taxas de encontro). Como citado no item 2 da seção 4.3, há 3 formas disponíveis para geração de mensagens. A configuração que mais se aproximou do cenário em questão foi a apresentada no subitem 2c da mesma seção. Além disso, foi configurado o valor de 1800s para o tempo total de simulação, já que as mensagens serão todas geradas no instante $t = 0$ e, no cenário apresentado, possuem justamente o tempo limite de 1800s. Além disso, nenhuma consideração foi feita quanto ao tamanho das mensagens, já que o estado de desenvolvimento atual do projeto não considera limitação de buffer dos nós.

Nos resultados, o estudo da referência (2) citado analisa diversas métricas. No entanto, apenas duas dizem respeito ao escopo do simulador do presente projeto: porcentagem das mensagens entregues e atraso de entrega médio.

Foram simulados os cenários com velocidades de 2m/s, 8m/s, 12m/s e 18m/s, sendo encontrados os seguintes resultados pelo simulador do projeto:

Quadro 1 – Tabela dos resultados da simulação própria para o protocolo Direct Delivery.

Velocidade (m/s)	Taxa de entrega	Atraso médio (s)
2	0.1339	879.9574
8	0.4751	795.8980
12	0.5673	734.9856
18	0.7469	709.0422

No estudo de referência, havia apenas os gráficos com os resultados, não estando disponíveis os valores precisos. Portanto, apresentamos na Figura 10 o gráfico que apresenta os resultados obtidos pelo simulador, de forma a realizar a comparação com o artigo.

Quadro 2 – Tabela dos resultados da simulação própria para o protocolo Spray and Wait.

Velocidade (m/s)	Taxa de entrega	Atraso médio (s)
2	0.3731	971.9955
8	0.9469	627.9281
12	0.9910	403.3884
18	0.9976	319.2654

Quadro 3 – Tabela dos resultados da simulação própria para o protocolo Binary Spray and Wait.

Velocidade (m/s)	Taxa de entrega	Atraso médio (s)
2	0.6085	983.1266
8	0.9693	486.3556
12	0.9763	318.6891
18	0.9902	263.9624



Figura 10 – Taxa de entrega em função da velocidade dos nós no simulador próprio.

O gráfico equivalente na referência adotada apresentou o comportamento como descrito pela Figura 11:

De antemão, as mensagens não entregues são aquelas que excederam o tempo limite de 1800s antes que houvesse encontro do nó

origem com o nó destino. Pode-se perceber que, em ambos, a porcentagem das mensagens entregues aumentou com o aumento da velocidade dos nós, o que é natural devido ao fato de uma maior velocidade provocar maior probabilidade de um encontro num mesmo intervalo de tempo.

Ambos os gráficos possuíram comportamento visualmente semelhante, tanto em termos dos valores quanto em característica das curvas apresentadas.

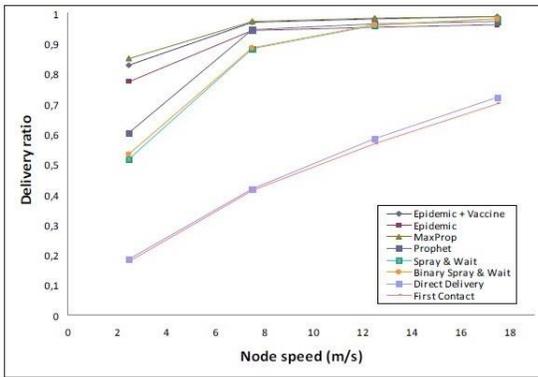


Figura 11 – Taxa de entrega em função da velocidade dos nós no estudo presente na referência (2).

Agora, no que diz respeito ao atraso médio na entrega das mensagens, o simulador próprio apresentou o comportamento como descrito na Figura 12:

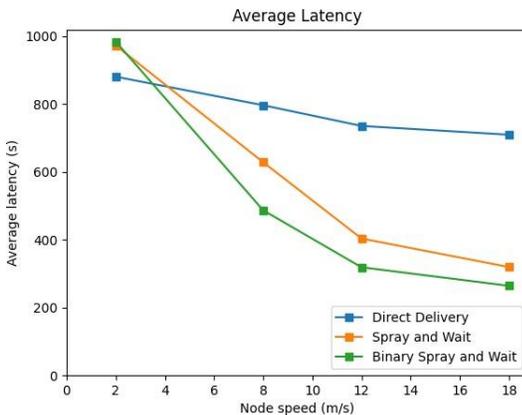


Figura 12 – Atraso médio de entrega das mensagens em função da velocidade dos nós no simulador próprio (2).

Enquanto o gráfico equivalente na referência adotada apresentou o comportamento como descrito pela Figura 13:

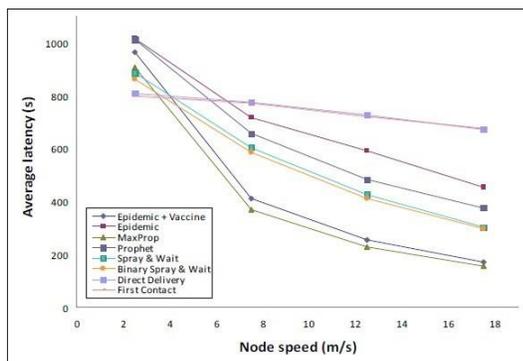


Figura 13 – Atraso médio de entrega das mensagens em função da velocidade dos nós no estudo presente na referência (2).

Ambos os gráficos possuíram comportamento visualmente semelhante, tanto em termos dos valores quanto em característica das curvas apresentadas, à exceção do cenário descrito pela velocidade $v = 2\text{m/s}$. No simulador próprio, esse cenário apresentou atraso de entrega cerca de 10% acima. No entanto, algumas divergências eram esperadas, muito devido às duas aproximações realizadas: o cálculo da taxa de encontro, bem como a geração das mensagens.

UTILIZAÇÃO

Como mencionado na Seção 4.1, o simulador foi planejado de forma a ser independente de aplicação, tendo sido planejadas e implementadas duas diferentes aplicações: Web e Command Line.

Ambas as aplicações são disponibilizadas ao usuário no repositório do projeto¹, com as devidas instruções de utilização. O usuário será instruído a fazer download de um arquivo compactado contendo uma pasta para cada aplicação. O único recurso necessário no computador do usuário é o Java na versão 8 ou superior.

Aplicação Web

No diretório dessa aplicação estão contidos os arquivos html compilados da interface, bem como o arquivo compilado do servidor, de forma a permitir que o usuário consiga executar suas simulações localmente, não necessitando de hospedagem do simulador num servidor remoto.



Figura 14 – Imagem da interface web do simulador.

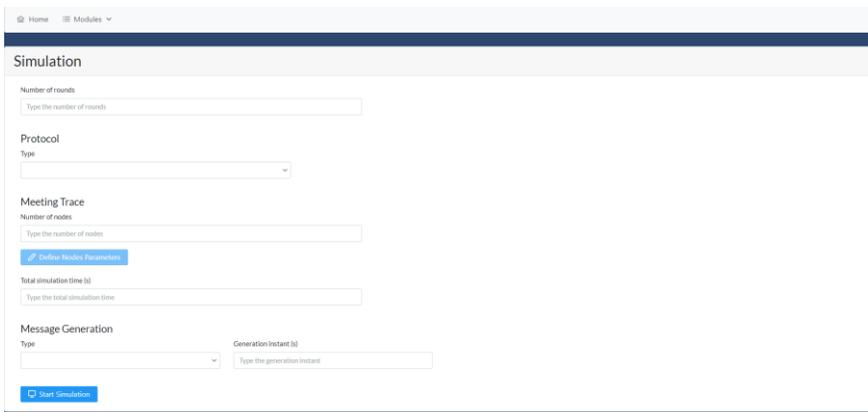


Figura 15 – Imagem da interface web do simulador.

Essa interface tem o objetivo de ser bastante clara e intuitiva ao usuário, principalmente em sua fase de familiarização com a ferramenta, também o auxiliando quanto às restrições de valores dos parâmetros. O cenário da rede é facilmente configurável, conforme descrito nas instruções de utilização e de acordo com os parâmetros descritos na Seção 4.3.

Ao executar a simulação, o usuário pode acompanhar o progresso da simulação, bem como algumas mensagens de log e enfim obter os relatórios de resultado da simulação na página da interface.

Aplicação de Linha de Comando

Já para essa aplicação, tem-se apenas um arquivo executável de java que é acionado via linha de comando. A configuração é feita através de

um arquivo toml2 informado via argumento. O formato toml visa promover uma escrita simples e de alto nível para o usuário e que possua também facilidade de parse para execução de programas.

No arquivo de configuração devem estar descritos os parâmetros necessários, como mencionados na Seção 4.3. A lista de pares deve ser escrita num arquivo separado em formato json e o nome desse arquivo é apontado pelo arquivo de configuração base.

Essa aplicação possui o objetivo de permitir utilização mais direta e customizada, além de fazer com que o usuário armazene as configurações construídas. Assim, promove maior controle dos testes realizados na ferramenta e proporciona maior organização.

CONCLUSÃO

Concluída a etapa final do projeto, foi possível alcançar o resultado planejado satisfatoriamente: o desenvolvimento de um simulador de redes oportunistas heterogêneas baseado em taxas de encontro. Foram estudados, implementados e validados o gerador de trace de encontros sobre a distribuição de probabilidades exponencial, descrito na Seção 2.3.1, os protocolos de encaminhamento apresentados na Seção 2.2 e as três formas de geração de mensagens mencionadas na Seção 4.3.

Além disso, foram desenvolvidas as interfaces web e de linha de comando, como descritas no Capítulo 6, de forma a permitir utilização simples e clara da ferramenta por parte do usuário, bem como um aproveitamento mais direto e customizado.

Embora o desenvolvimento tenha conseguido almejar importantes funcionalidades, as aplicações possíveis para um simulador com tal finalidade são muito vastas. Com isso, pode-se vislumbrar implementações futuras como opções de geração de trace de encontros baseados em outras distribuições de probabilidade, assim como consideração de tamanho de cada mensagem e de buffer dos nós, além de mais tipos de gerações de mensagens a serem estudadas dentre as diversas possibilidades existentes. Todo o código fonte do simulador encontra-se presente no repositório do github 1.

REFERÊNCIAS

- 1 AD HOC. 20 abr. de 2021. Disponível em: <<https://tinyurl.com/3s8jbjyd>>.
- 2 SOCIEVOLE, A.; RANGO, F. D.; COSCARELLA, C. Routing approaches and performance evaluation in delay tolerant networks. *D.E.I.S. Department, University of Calabria*, p. 3–5, 2011.
- 3 ANASTASI, G. Ieee 802.11b ad hoc networks: Performance measurements. 2015. 11 mai. de 2021. Disponível em: <<https://tinyurl.com/p2r6jthw>>.
- 4 FALL, K. A delay-tolerant network architecture for challenged internets.

Proceedings of 2003 ACM SIGCOMM: Conference on Applications Technologies Architectures and Protocols for Computer Communications, v. 25, p. 27–34, 2003.

5 KHABBAZ; M., J.; ASSI; C., M.; FAWAZ; W., F. *Disruption-Tolerant Networking: A Comprehensive Survey on Recent Developments and Persisting 35 Challenges*. 14. ed.[S.l.]: IEEE Communications Surveys & Tutorials, 2012. 607–640 p.

6 MATSUDA, T.; TAKINE, T. (p,q)-epidemic routing for sparsely populated mobile ad hoc networks. *IEEE JOURNAL ON SELECTED AREAS IN COMMUNICATIONS*, v. 26, p. 783–784, 2008.

7 SPYROPOULOS, T. Spray and wait: an efficient routing scheme for intermittently connected mobile networks. *Proceedings of the 2005 ACM SIGCOMM workshop on Delay-tolerant networking*, p. 3–4, 2005.

8 BOLDRINI, C.; CONTI, M.; PASSARELLA, A. Performance modelling of opportunistic forwarding under heterogeneous mobility. *Computer Communications*, v. 48, p. 56–70, 2014.

9 DIAS, G. M. de S. *Modelagem Matemática do Atraso de Entrega de Mensagens em Redes Oportunistas com Taxas de Encontro Heterogêneas*. Tese (Doutorado) — Universidade Federal do Rio de Janeiro, Rio de Janeiro, 2018.

10 GROENEVELT, R.; NAIN, P.; KOOLE, G. The message delay in mobile ad hoc networks. *Performance Evaluation*, p. 220–221, 2005.

CAPÍTULO 4

NEOLIBERALISMO E O RENASCIMENTO DO NEOFASCISMO: UMA ANÁLISE À LUZ DE RICARDO ANTUNES SOBRE A AULA DE MANUEL LOFF¹

Rafaella Rodrigues da Silva Manfrenatti

Mestranda do PPG em Educação Profissional em Saúde da EPSJV/FIOCRUZ.

INTRODUÇÃO

*“Escravo de ganho (eu)
Quanto eu ganho?
Meu suor escorrendo na testa
Meu sangue tingindo o asfalto
Eu preciso cumprir minha meta
Na festa do filho do patrão
Com canhão querendo meu salário
No capitalismo, úteros são fábricas
Onde nascem os operários
Sonhei que tava em havana
Com meu mano che guevara
E se fosse assim, o amanhã não seria tão urgente
Meu camarada”*

— **La Comuna, El Efecto, com Galo de Luta e Trupe Lona Preta.**

Na aula ministrada pelo Prof. Dr. Manuel Loff, foi debatida a relação entre o neoliberalismo e o avanço de políticas de extrema direita, que apresentam traços neofascistas no contexto do Estado moderno. Utilizando os conceitos de Antonio Gramsci, Loff (2024) destacou como o neoliberalismo desestrutura o Estado de bem-estar social, ao mesmo tempo que propicia uma concentração de poder que favorece a ascensão de regimes autoritários. Essa reflexão é crucial para entendermos como a crise do capitalismo contemporâneo, ao gerar instabilidade social e econômica, possibilita o florescimento de políticas que restringem direitos e aumentam a repressão. Para aprofundar essa análise, podemos recorrer aos conceitos de Ricardo Antunes, que critica a

¹ Trabalho apresentado como requisito para conclusão do minicurso “Estado, Poder e Luta de Classes: crise da hegemonia imperialista e resistência à restauração neoliberal”, ministrado pelo Prof. Dr. Manuel Loff da Universidade Nova de Lisboa e da Universidade do Porto - Portugal.

precarização do trabalho e a terceirização no contexto neoliberal. Antunes (2018) nos ajuda a compreender como o neoliberalismo molda a estrutura do Estado e favorece o crescimento de forças políticas autoritárias. Para embasar essa discussão, também incorporamos a música da banda El Efecto como epígrafe nos capítulos, refletindo sobre as expressões culturais que dialogam com a realidade social e política que estamos abordando, que teve participação do Galo de Luta, militante dos trabalhadores de aplicativo.

NEOLIBERALISMO E A INTERFERÊNCIA NO ESTADO

*“Bárbaro mangue chamado mercado
Lágrima, sangue, suor embalado a vácuo
E aos cacos, a classe se olha mas não se vê
Rasga o peito esse veto concreto
A coisa é sujeito, a pessoa, objeto
Tudo ao avesso
O fim é o começo Quero ter olhos pra ver”*

— *La Comuna, El Efecto, com Galo de Luta e Trupe Lona Preta.*

Na análise de Manuel Loff, o neoliberalismo vai além de ser uma simples doutrina econômica, transformando-se em uma força política que desestrutura o Estado e amplia as desigualdades sociais. Ao reduzir o papel do Estado em áreas como saúde, educação e direitos sociais, ele transfere poder para as elites econômicas e enfraquece as bases democráticas. Esse processo cria uma instabilidade social que é explorada por forças políticas de extrema direita, interessadas em consolidar um regime autoritário. Essa dinâmica pode ser interpretada a partir do conceito de hegemonia de Antonio Gramsci. Para Gramsci (2011), um dos teóricos mais proeminentes do século XX, destacou a relevância das ideologias e da hegemonia cultural na sociedade. Entretanto, ao explorar a historicidade da origem do termo, observa-se que a ideologia é marcada pelo “cientificismo” materialista-vulgar francês, surgido por volta de 1801. Neste contexto, sua significação original referia-se à “ciência das ideias”. Como a análise era o único método reconhecido e aplicado pela ciência, a expressão passou a denotar a “análise das ideias”, isto é, a “investigação da origem das ideias” (Gramsci, 2011, p. 207).

Essa ideologia definida por Gramsci seria algo não paupável, estando em uma outra estrutura de sociedade, ao qual ele chama de superestrutura:

(...)o próprio significado que o termo “ideologia” assumiu na filosofia da práxis contém implicitamente um juízo de desvalor, o que exclui que para os seus fundadores a origem das ideias devesse ser buscada nas sensações e portanto, em última análise, na fisiologia: esta mesma “ideologia” deve ser analisada historicamente, segundo a filosofia da práxis, como uma superestrutura (Gramsci, 2011, p. 208).

Nos Cadernos de Gramsci, fica implícito que as diversas ideologias que permeiam a sociedade estão integradas em uma superestrutura, que é concebida como o “reflexo do conjunto das relações sociais de produção” existentes em um determinado período histórico (Gramsci, 2011, p. 250). Essa superestrutura não se restringe a conceitos abstratos; ela se manifesta nas práticas cotidianas e nas relações de poder que moldam a vida das pessoas. Assim, as ideologias não são meras crenças individuais, mas sim expressões coletivas que refletem a estrutura de poder vigente. Ao analisar a ideologia pela perspectiva de Gramsci, é essencial reconhecer que ela é simultaneamente moldada por e molda as relações sociais. Essa dialética entre ideologia e relações sociais é fundamental para compreender como as ideias sobre liberdade e emoção são construídas e legitimadas no contexto capitalista.

No âmbito dos Cadernos de Gramsci, o conceito de ideologia não é algo externo à experiência humana, mas uma parte integrante da realidade concreta dos grupos sociais. Algumas ideologias podem ser mais críticas, enquanto outras tendem a ser mais conservadoras. Gramsci (2011) ressalta que os diversos grupos sociais presentes na sociedade atuam como agentes políticos que refletem ativamente sobre e compartilham suas visões de mundo e projetos de vida. Em outras palavras, as 'visões de mundo' desses indivíduos são escolhas políticas que se manifestam na realidade através de ideias, crenças e projetos sociais.

Essa pluralidade de ideologias, como observado por Gramsci, nos leva a refletir sobre o papel da educação e dos movimentos sociais na formação de uma consciência crítica e na promoção de transformações sociais. Questionar as narrativas dominantes sobre gênero e capitalismo é, por si só, uma forma de resistência. Portanto, a análise das ideologias não deve ser vista apenas como uma questão teórica, mas como uma prática política que busca desafiar e, potencialmente, transformar as estruturas de opressão que continuam impactando a vida das pessoas.

A hegemonia não é apenas a dominação direta, mas o controle ideológico e cultural que as classes dominantes exercem sobre a sociedade. O neoliberalismo, nesse sentido, constrói uma hegemonia em torno da ideia de que o mercado deve ser o principal regulador das relações sociais, ao mesmo tempo em que marginaliza as vozes críticas.

O neoliberalismo, ao promover a ideia de que o mercado deve ser a força reguladora da vida social e econômica, estabelece uma hegemonia

cultural que se infiltra nas instituições, nos meios de comunicação e na educação. Essa hegemonia faz com que a lógica neoliberal seja vista como natural e inevitável, obscurecendo outras possibilidades de organização social e econômica (Harvey, 2008).

Gramsci (2011) argumenta que as ideologias não são neutras; elas servem para legitimar a estrutura de poder existente. O neoliberalismo, então, utiliza essa dinâmica para deslegitimar alternativas à sua lógica, como o socialismo ou outras formas de intervenção estatal. A ideologia neoliberal retrata a intervenção do Estado como ineficiente e corrupta, promovendo a noção de que soluções individuais e de mercado são superiores. Isso reforça a aceitação da ideia de que a desigualdade é uma consequência natural da meritocracia (Harvey, 2008).

Uma característica central do neoliberalismo é a ênfase na individualização, onde as pessoas são vistas como responsáveis por seu próprio sucesso ou fracasso. Essa perspectiva está alinhada com a visão gramsciana de que as ideologias moldam a maneira como os indivíduos se percebem em relação à sociedade (Gramsci, 2011). Assim, o neoliberalismo propaga a ideia de que, em vez de ser uma questão coletiva, os problemas sociais (como pobreza e desigualdade) são problemas individuais, desincentivando a solidariedade e a ação coletiva.

As figuras fundadoras do pensamento neoliberal consideravam fundamentais os ideais políticos da dignidade humana e da liberdade individual, tomando-os como "os valores centrais da civilização". Assim agindo, fizeram uma sábia escolha, porque esses certamente são ideais bem convincentes e sedutores. Esses valores sustentavam essas figuras, estavam ameaçados não somente pelo fascismo, pelas ditaduras e pelo comunismo, mas também por todas as formas de intervenção do Estado que substituíssem os julgamentos de indivíduos dotados de livre escolha por juízos coletivos (Harvey, 2008, p.6).

O neoliberalismo busca implementar um "Estado mínimo", argumentando que a redução do papel do governo na economia levará à eficiência e ao crescimento. Gramsci (2011) destacaria que essa ideologia é apresentada como uma "verdade" que não pode ser questionada, obscurecendo o impacto social das políticas de austeridade e desregulamentação. Ao fazer isso, o neoliberalismo garante que a visão de um Estado reduzido se torne parte da cultura política dominante, dificultando discussões sobre o papel do Estado na promoção da justiça social.

O neoliberalismo é em primeiro lugar uma teoria das práticas político-econômicas que propõe que o bem-estar humano pode ser melhor promovido liberando-se as liberdades e capacidades empreendedoras individuais no

âmbito de uma estrutura institucional caracterizada por sólidos direitos à propriedade privada, livres mercados e livre comércio. O papel do Estado é criar e preservar uma estrutura institucional apropriada a essas práticas; o Estado tem de garantir, por exemplo, a qualidade e a integridade do dinheiro. Deve também estabelecer as estruturas e funções militares, de defesa, da polícia e legais requeridas para garantir direitos de propriedade individuais e para assegurar, se necessário pela força, o funcionamento apropriado dos mercados. Além disso, se não existirem mercados (em áreas como a terra, a água, a instrução, o cuidado de saúde, a segurança social ou a poluição ambiental), estes devem ser criados, se necessário pela ação do Estado. Mas o Estado não deve aventurar-se para além dessas tarefas. As intervenções do Estado nos mercados (uma vez criados) devem ser mantidas num nível mínimo, porque, de acordo com a teoria, o Estado possivelmente não possui informações suficientes para entender devidamente os sinais do mercado (preços) e porque poderosos grupos de interesse vão inevitavelmente distorcer e viciar as intervenções do Estado (particularmente nas democracias) em seu próprio benefício (Harvey, 2008, p.3).

O neoliberalismo utiliza a ideologia para produzir consentimento em relação às suas políticas. Ao transformar suas ideias em normas culturais, ele torna mais difícil para os indivíduos questionarem ou resistirem a políticas que, em última análise, favorecem os interesses das elites econômicas. Isso é possível através da educação, dos meios de comunicação e da representação política, onde a narrativa neoliberal se torna predominante.

Assim, ao usar a ideologia conforme explicada por Gramsci, o neoliberalismo não apenas impõe um modelo econômico, mas também molda as percepções e comportamentos da sociedade. Isso transforma a luta por alternativas em um desafio complexo, pois envolve não apenas a crítica das políticas neoliberais, mas também a reconstrução de uma consciência coletiva que questione as narrativas dominantes. Para superar essa hegemonia, é fundamental cultivar uma educação crítica que desafie as ideologias vigentes e promova a solidariedade e a ação coletiva em busca de justiça social.

A CRISE SOCIAL E A ASCENSÃO DO NEOFASCISMO

*“No vai e vem da bicicleta
Rasga o asfalto o entregador
É refém da própria meta
O algoritmo é o chicote que se aprimorou
Seu pedido está chegando até você Desfrute esse sabor”*

— *La Comuna, El Efecto, com Galo de Luta e Trupe Lona Preta.*

Manuel Loff apontou que a precarização gerada pelas políticas neoliberais é um terreno fértil para o ressurgimento de movimentos neofascistas (Loff, 2019). Esse fenômeno é abordado também por Ricardo Antunes, que critica o impacto dessas políticas sobre o mundo do trabalho. Antunes (2018) argumenta que o avanço da precarização, com o aumento da informalidade e a redução dos direitos trabalhistas, enfraquece as organizações sociais e sindicais. A insatisfação generalizada que decorre dessa precarização (ou uberização, ou ainda plataformização) é, então, canalizada por movimentos de extrema direita, que se apresentam como alternativas "fortes" diante do caos social. Essa reação populista e autoritária tenta justificar o uso da violência, da repressão e do discurso de ódio como respostas legítimas à crise.

O termo "uberização" parte da própria nomenclatura da empresa Uber², que foi fundada em 2009. No entanto, as relações de trabalho que ela representa estão profundamente enraizadas em um contexto histórico que remonta à reestruturação produtiva dos anos 1990, no Brasil, e vindas tardiamente devido à resistência sindical, marcada por transformações significativas nas formas de produção e emprego.

Durante os anos 90, muitos países passaram por uma reestruturação produtiva que visava aumentar a competitividade e a eficiência econômica. Nesse cenário, o modelo de produção toyotista, que havia sido desenvolvido no Japão nas décadas anteriores, começou a ganhar destaque. O toyotismo enfatizava a produção enxuta, a flexibilidade no trabalho e a redução de custos, promovendo uma desregulamentação do mercado de trabalho e a adoção de práticas que buscavam maximizar a eficiência. Isso levou à fragmentação das relações de trabalho, à terceirização e ao aumento da informalidade, criando um ambiente propício para novas formas de trabalho. (Antunes, 2020)

O neoliberalismo e a reestruturação produtiva da era da acumulação flexível, dotadas de forte caráter destrutivo, têm acarretado, entre tantos aspectos nefastos, um monumental desemprego, uma enorme precarização do trabalho e uma degradação crescente, na relação metabólica entre homem e natureza, conduzida pela lógica societal voltada prioritariamente para a produção de mercadorias, que destrói o meio ambiente em escala globalizada (Antunes, 2000. p.35).

² A Uber é uma empresa multinacional de tecnologia que opera uma plataforma digital de transporte compartilhado. Fundada em 2009 nos Estados Unidos por Travis Kalanick e Garrett Camp, a Uber revolucionou a indústria de transporte ao introduzir um modelo de negócios baseado em aplicativo que conecta motoristas a passageiros que precisam de transporte.

A avaliação também pode ser conduzida sob uma perspectiva que conecta alterações na configuração das empresas e na natureza do trabalho. Nesse cenário, as plataformas digitais representam uma transformação fundamental no processo de terceirização, viabilizando que os trabalhadores superassem as limitações dos mercados de trabalho locais, possibilitando assim a execução de tarefas de qualquer lugar do mundo para outro. Alguns pensadores chamam essa tendência de “plataformização” do trabalho. E tanto a “uberização” quanto a “plataformização” são trabalhos em plataforma, sem vínculo empregatício, direitos, baseados na terceirização e com a precarização do trabalho como viés de suma importância nesses conceitos.

A uberização, portanto, é uma manifestação dessas mudanças mais amplas. Ela se caracteriza por relações de trabalho em que a tecnologia e as plataformas digitais desempenham um papel central na mediação entre trabalhadores e consumidores. As atividades são frequentemente contratadas por meio de Tecnologias da Informação e Comunicação (TIC), permitindo que o trabalho seja realizado de forma digital (crowd work) ou presencialmente (on-demand). Isso reflete uma transição em direção a formas de trabalho mais flexíveis e menos reguladas, onde os trabalhadores muitas vezes não têm garantias de direitos e segurança no emprego, colocando-os em uma posição vulnerável (Antunes, 2020). Assim, a uberização não é apenas um fenômeno contemporâneo, mas o resultado de uma série de transformações históricas nas relações de produção e no mercado de trabalho que se intensificaram a partir da reestruturação produtiva dos anos 90.

O capitalismo contemporâneo, com a configuração que vem assumindo nas últimas décadas, acentuou sua lógica destrutiva. Num contexto de crise estrutural do capital, desenham-se algumas tendências, que podem assim ser resumidas: 1) o padrão produtivo taylorista e fordista vem sendo crescentemente substituído ou alterado pelas formas produtivas flexibilizadas e desregulamentadas, das quais a chamada acumulação flexível e o modelo japonês ou toyotismo são exemplos; 2) o modelo de regulação social-democrático, que deu sustentação ao chamado estado de bem estar social, em vários países centrais, vêm também sendo solapado pela (des)regulação neoliberal, privatizante e anti-social. Pelo próprio sentido que conduz estas tendências (que, em verdade, constituem-se em respostas do capital à sua própria crise), acentuam-se os elementos destrutivos que presidem a lógica do capital. Quanto mais aumentam a competitividade e a concorrência inter-capitais, inter-empresas e inter-potências políticas do capital, mais nefastas são suas consequências (Antunes, 2000, p.37).

A precarização gera perda de consciência de classe, perda de identificação com o posto de trabalho, perda da visualização de si mesmo como trabalhador e não pertencente. É importante integrar as reflexões de David Harvey sobre a reestruturação produtiva e a acumulação flexível, que estão diretamente ligadas à precarização do trabalho. Segundo Harvey (2008), o modelo de acumulação flexível, implementado pelo neoliberalismo, flexibiliza as relações de trabalho, tornando-as mais instáveis e fragmentadas. Essa reestruturação gera uma perda de consciência de classe, onde o trabalhador, por não possuir mais vínculos estáveis, perde a identificação com seu posto de trabalho e com a própria noção de pertencimento a uma classe trabalhadora. Sem a visão de si mesmo como parte de uma classe explorada, o trabalhador se torna mais suscetível a ideologias que negam essa coletividade, facilitando a ascensão de políticas reacionárias e autoritárias.

A desmontagem dos direitos sociais dos trabalhadores, o combate cerrado ao sindicalismo classista, a propagação de um subjetivismo e de um individualismo exacerbados da qual a cultura “pós-moderna”, bem como uma clara animosidade contra qualquer proposta socialista contrária aos valores e interesses do capital, são traços marcantes deste período recente (Harvey, 1992; McIlroy, 1997; Beynon, 1995 *apud* Antunes, 2000, p.40).

A teoria de Harvey(1992) nos ajuda a compreender como o neoliberalismo fragiliza a capacidade de organização dos trabalhadores, justamente por fragmentar sua identidade e suas lutas. Isso se conecta com as ideias de Gramsci (2011) sobre hegemonia, que, nesse contexto, atua para moldar uma ideologia que normaliza a precarização e desmobiliza os movimentos sociais.

NEOLIBERALISMO, FASCISMO E A GUERRA DE POSIÇÕES

*“Corpo e alma, tudo dói
Minha cabeça atormentada
Corpo e alma, tudo dói
Eu sinto a vida envenenada!
Outra forma de vida
Da insurgência surgirá
Outra forma de vida
Procurei um remédio
Alguma solução
Que pudesse me tirar desse abismo
O doutor me receitou uma revolução
Pois me disse que eu sofro Me disse que eu sofro é de capitalismo”*

— *La Comuna, El Efecto, com Galo de Luta e Trupe Lona Preta.*

Na análise proposta por Loff, o neoliberalismo é identificado como um sistema que concentra riqueza e poder nas mãos de interesses privados, criando um ambiente político e social que propicia a ascensão do neofascismo. A partir dos conceitos de Antonio Gramsci, esse fenômeno pode ser compreendido como uma "guerra de posições". Nesse contexto, a hegemonia não é sustentada por dominação direta, mas sim por uma série de ações e discursos que moldam as estruturas culturais e políticas do Estado. O neofascismo, por sua vez, surge como uma estratégia das elites para manter o controle social em meio às crises geradas pelo próprio neoliberalismo.

No Brasil, sob o governo de Jair Bolsonaro, essa dinâmica se intensificou com a implementação de políticas que priorizaram interesses econômicos em detrimento da justiça social e dos direitos humanos. A administração de Bolsonaro buscou dismantelar mecanismos de proteção social, promover a flexibilização das leis trabalhistas e atacar direitos conquistados por movimentos sociais. Essas medidas foram legitimadas por uma retórica que visava criar um inimigo comum, frequentemente vinculando a esquerda e as mobilizações sociais à desordem e à criminalidade.

Similarmente, na Argentina, a eleição de Javier Milei, com seu discurso radical e sua proposta de uma "liberdade absoluta" baseada em princípios neoliberais, também reflete essa ascensão de ideais neofascistas. Milei promoveu uma agenda que inclui a desregulamentação do mercado de trabalho e a austeridade fiscal, colocando em risco os direitos dos trabalhadores e a proteção social. Sua visão é uma extensão da lógica neoliberal, onde a ideia de liberdade é distorcida para justificar a concentração de poder econômico e a repressão a vozes dissidentes.

Antunes (2020) aponta que a concretização dessas ideias se manifesta no avanço de políticas de austeridade e repressão, nas quais o Estado atua em prol dos interesses do capital, enfraquecendo os mecanismos democráticos e reprimindo movimentos sociais. Essa análise revela que o neoliberalismo não é apenas uma questão econômica, mas um projeto político que transforma as relações sociais e busca silenciar a resistência, abrindo caminho para um estado de exceção sob a justificativa de garantir a ordem. Assim, ao refletirmos sobre a intersecção entre neoliberalismo, fascismo e as guerras de posições, é fundamental reconhecer como essas forças atuam em conjunto para moldar um novo cenário político que desafia os princípios democráticos e os direitos sociais. A compreensão desse processo histórico e político é essencial para construir uma resistência efetiva e uma nova hegemonia que valorize a justiça social e a participação democrática.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

*“Trabalhar menos!
Trabalhar todes!
Produzir o necessário!
Dividir a produção!”*

— *La Comuna, El Efecto, com Galo de Luta e Trupe Lona Preta.*

As considerações finais evidenciam que, no contexto atual, observa-se uma “crescente capacidade de trabalho socialmente combinada”, resultando em uma inter-relação acentuada entre as formas de extração de mais-valia relativa e absoluta, operando em escala ampliada e globalizada. A precarização do trabalho e a tentativa de desumanização da relação entre o trabalhador e o processo produtivo refletem um cenário alarmante que demanda reflexão crítica. (Antunes, 2001)

Ricardo Antunes, em sua análise, questiona a tese do fim do trabalho dentro do modelo de produção capitalista, afirmando que a mera sobrevivência da economia capitalista estaria comprometida diante de um tal desfecho. Ele destaca que a ideia de eliminação da classe trabalhadora é um equívoco, uma vez que a sociedade capitalista, enquanto produtora de mercadorias, mantém sua estrutura social intacta. Antunes afirma: “A simples sobrevivência da economia capitalista estaria comprometida, sem falar em tantas outras consequências sociais e políticas explosivas que adviriam desta situação” (Antunes, 2001, p.45). Isso evidencia a fragilidade da noção de que o trabalho poderia desaparecer, especialmente quando consideramos que os pilares constitutivos do modo de produção capitalista permanecem vigentes.

Ainda segundo Antunes (2001), “a tese do fim da classe trabalhadora, mesmo quando restrita aos países centrais, é desprovida de fundamentação, tanto empírica quanto analítica”(p.44). A falta de uma noção ampliada de trabalho, que reconheça sua multifacetada natureza, é um forte indício da fragilidade dessa tese.

Nesse sentido, a análise proposta pelo Professor Manuel Loff revela como o neoliberalismo, ao dismantlar o Estado de bem-estar social, cria as condições propícias para a ascensão de políticas de extrema direita e neofascistas. A precarização social e a erosão dos direitos civis e trabalhistas, associadas às políticas neoliberais, tornam-se terreno fértil para o fortalecimento de regimes autoritários. (Loff, 2024)

A partir das reflexões de Gramsci, compreendemos que o neoliberalismo não apenas estabelece uma hegemonia cultural e ideológica, mas também naturaliza a desigualdade e marginaliza as alternativas progressistas. Ao mesmo tempo, Antunes (2001) ilustra como a crise do trabalho e a precarização da vida alimentam o crescimento de movimentos reacionários.

A simples sobrevivência da economia capitalista estaria comprometida, sem falar em tantas outras consequências sociais e políticas explosivas que

adviriam desta situação. Tudo isso evidencia que é um equívoco pensar na desapareição ou fim do trabalho enquanto perdurar a sociedade capitalista produtora de mercadorias e — o que é fundamental — também não é possível perspectivar nenhuma possibilidade de eliminação da classe-que-vive-do trabalho, enquanto forem vigentes os pilares constitutivos do modo de produção do capital (p. 45).

Portanto, o neofascismo e a extrema direita não emergem de maneira isolada, mas como uma resposta organizada e violenta às contradições intrínsecas do neoliberalismo. A luta pela hegemonia, conforme descrito por Gramsci (2011), requer resistência tanto no campo das ideias quanto nas estruturas sociais. Somente por meio de uma crítica radical ao modelo neoliberal e à sua instrumentalização do Estado será possível enfrentar as ameaças autoritárias que ele propaga.

Para Loff (2024), a defesa dos direitos de todos, por todos, deveria ser uma prioridade, mas como podemos promover e garantir direitos quando muitos acreditam que apenas os seus são fundamentais? Em uma sociedade marcada por uma lógica individualista, onde uma geração inteira cresceu imersa no neoliberalismo, como podemos despertar a compreensão da verdadeira essência da comunidade? Em um mundo que se sustenta em premissas de meritocracia e merecimento, como reconhecer que todos são titulares de direitos, e que essa titularidade é um direito universal? Ainda assim, surge a pergunta: mesmo diante desse cenário, é possível fomentar uma compreensão genuína de comunidade e direitos coletivos se as pessoas não desenvolverem uma visão crítica desse sistema? A estrutura do Estado e a superestrutura permeada pelo capitalismo neoliberal permitem, de fato, o acesso e a transformação necessária para modificar esse sistema, ou acabam por reforçar as desigualdades que ele gera?

Além da mera discussão sobre direitos, é necessário vislumbrar uma revolução que transforme o sistema econômico e as estruturas de produção, acompanhada de uma reorganização do trabalho. Tal mudança poderia, de fato, libertar a ideologia dominada pelo capitalismo neoliberal e neofascista.

Neste capítulo, trago à tona uma poderosa frase da música da banda "El Efecto", que ecoa as lutas históricas dos movimentos socialistas: "Trabalhar menos, trabalharmos todos, produzir o necessário, distribuir tudo." Essa máxima encapsula a visão de um futuro onde a superação do capitalismo neoliberal e neofascista se torna não apenas um desejo, mas uma possibilidade.

É crucial reconhecer que o capitalismo neoliberal nos faz acreditar que não existe outra forma de vida. Ele se esforça para convencer a todos de que apenas um único e exclusivo modo de vida é viável neste mundo — aquele controlado por suas estruturas. Embora seja importante lembrar que existem vislumbres de outras formas de organização social, é inegável que

essas alternativas são constantemente marginalizadas e deslegitimadas. A ideia de uma sociedade verdadeiramente justa e igualitária, onde a diversidade de experiências possa florescer, parece cada vez mais distante, quase utópica, diante do controle absoluto que o capitalismo neoliberal exerce sobre as estruturas econômicas e políticas globais. A superação desse sistema, por mais necessária que seja, enfrenta obstáculos formidáveis, sugerindo que sua transformação pode estar muito além do alcance dentro das condições atuais.

Em última análise, embora a superação do capitalismo neoliberal pareça quase utópica, não devemos subestimar as forças de resistência e as brechas que podem surgir no sistema. Se por um lado as estruturas atuais parecem consolidar-se cada vez mais, por outro, pequenas ações coletivas, movimentos sociais e novas formas de organização podem, gradualmente, abrir caminhos para mudanças mais significativas. A tarefa, contudo, exige não apenas imaginação e persistência, mas também a capacidade de questionar e dismantelar as narrativas dominantes que nos fazem crer que outro mundo não é possível.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, R. (2018). **O Privilégio da Servidão. O novo proletariado de serviços na era digital**. São Paulo: Boitempo.

_____. (org.). 2020. **Uberização, trabalho digital e indústria 4.0**. 1. ed. São Paulo: Boitempo.

_____. **Trabalho e precarização numa ordem neoliberal**. In: GENTILI, P.; FRIGOTTO, G. (Org.). *A Cidadania Negada: políticas de exclusão na educação e no trabalho*. 2 ed. São Paulo: Cortez, 2001, p. 37-50.

EFFECTO, El. **La comuna**. Participação de Galo de Luta e Trupe Lona Preta. 2023.

Disponível em: <https://www.youtube.com/watch?v=xn518jdutLM&list=RDxn518jdutLM&start_radio=1a>. Acesso em: 20/09/2024.

GRAMSCI, Antonio. **O leitor de Gramsci** (org. CNC). RJ: Civilização Brasileira, 2011

_____. **Cadernos do cárcere**. Rio de Janeiro: Editora Civilização Brasileira, V. 1,

2011.

HARVEY, David. **A condição pós-moderna**. São Paulo: Loyola, 1992.

_____. **O neoliberalismo: História e implicações**. 5. ed. São Paulo: Edições Loyola, 2008. 256 p. ISBN 978-85-150-3536-6.

LOFF, Manuel. **Estado, poder e luta de classes: crise da hegemonia imperialista e resistência à reestruturação neoliberal**. Aula ministrada em: Programa de Pós-Graduação, Escola Politécnica de Saúde Joaquim Venâncio, Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 16 e 17 set. 2024.

_____. **“O bolsonarismo e o neofascismo adaptado ao Brasil do século 21”**. Entrevistado por Ricardo Viel. *Agência Pública*, 29 jul. 2019. Disponível em: <https://apublica.org/2019/07/o-bolsonarismo-e-o-neofacismo-adaptado-ao-brasil-do-seculo-21/>

CAPÍTULO 5

CULPABILIDADE DA PSICOPATIA NA PERÍCIA CRIMINAL

Marcela Lacerda Macuxi

Formada em Direito. Especialização em Perícia Criminal e Forense.
Bacharel em Psicologia. Pós-graduanda em Psicologia Jurídica – com foco em
Intervenções e Perícias – e em Teoria Cognitivo-Comportamental.
Palestrante em temas de grande relevância, abordando, especialmente, a violência
doméstica contra mulheres indígenas.

RESUMO

A psicopatia significa doença da mente e nas áreas da psicologia e psiquiatria os psicopatas são compreendidos como pessoas que estão entre a anormalidade e a doença mental, sendo pessoas que aparentemente normais não se adequam às normas da sociedade. O psicopata é uma pessoa que não sente remorso, afetividade e seus sentimentos são de egoísmo com conduta antissocial, além de serem conscientes dos seus atos. De acordo com a psicologia as doenças mentais podem justificar inimizabilidade como, por exemplo, retardo mental, esquizofrenia, dependência química, demência e psicoses não esquizofrênicas etc., enquanto a psicopatia com relação a culpabilidade é analisada no âmbito do direito de acordo com a particularidade do caso. Nesse contexto a equipe multiprofissional para analisar o indivíduo com relação a sua culpabilidade podem ser o Psiquiatra Forense, Psicólogo Jurídico e Assistente Social que utilizam entrevistas e exames psíquicos aprofundados, análise exaustiva de documentos médicos, saúde e outros, e responder a quesitos das partes e esclarecimentos.

Palavras-Chave: Psicopatia; Perícia criminal; Culpabilidade.

INTRODUÇÃO

Analisar a culpabilidade do psicopata no âmbito da legislação brasileira significa que o indivíduo criminoso precisa ser acompanhado por uma equipe multidisciplinar para que seja constatado que o mesmo não possuía condições intelectuais e cognitivas no momento do crime, sendo assim o juiz poderá decidir de forma fundamentada sobre a inimizabilidade e a aplicação da medida de segurança ao invés de medida privativa de liberdade. De acordo com a etimologia grega a expressão psicopatia significa doença da mente, pois *psyche* significa mente e *phatos* significa doença, mas em regra o psicopata não é considerado como um doente mental considerando que o mesmo não tem desorientações mentais e delírios, ou seja, a conduta do psicopata é consciente e muitas das vezes premeditada.

“Os psicopatas em geral, são indivíduos frios calculistas, dissimulados, mentirosos, que visam apenas o benefício próprio. São desprovidos de culpa ou remorso e, muitas vezes, revelam-se agressivos e violentos [1]”.

Outro entendimento sobre a conduta do psicopata é que ele não apresenta nenhum controle sobre seus atos. O psicopata é caracterizado como semi-imputável, pois não é considerado doente mental e de acordo com a Classificação Internacional de Doenças a psicopatia se trata de uma personalidade dissocial ou associal. Existem divergências de opiniões quanto a imputabilidade do psicopata e no âmbito da decisão jurídica o mesmo é considerado como semi-imputável [2].”

A autora do livro *Mentes Perigosas*, Ana Beatriz Barbosa Silva, afirma que o psicopata é “aquela pessoa que sabe a letra da música, mas não sente a melodia, ou seja, ela tem o raciocínio lógico cognitivo perfeito, sabe tudo categoricamente, aonde quer chegar e o que quer fazer... mas ele não tem afeto, nem empatia por ninguém [3].”

Diante do comportamento do psicopata o direito penal brasileiro é considerado inadequado para a punição do indivíduo, pois aplica a medida de segurança ou a redução de pena obrigatória, pois o artigo 26 do código penal considera que doente mental a pessoa com falta de discernimento, sendo enquadrado como semi-imputável ou inimputável [4]”,

“A psicopatia pode oscilar em níveis conforme cada indivíduo, o que traduz que nem todos chegam ao extremo da violência. É necessário diligenciar mais estudos na área, propor métodos de tratamento, como a forma de Terapia Cognitiva Comportamental, que, por tratar matéria da cognição, ajuda a reeducar o psicopata e como lidar com seus sentimentos, utilizando exercícios e ensinando técnicas de comportamento social [5]”.

MATERIAIS E MÉTODOS

O desenvolvimento da pesquisa foi realizado de forma descritiva, exploratória, qualitativa e com procedimentos técnicos bibliográficos baseados em artigos científicos publicados nas plataformas SciElo, Revista Processus Multidisciplinar Revista Brasileira de Criminalística, norma legal e jurisprudência brasileira. A busca nas plataformas foi realizada com as seguintes palavras chaves: psicopatia, inimputabilidade, perícia, crime. Os artigos selecionados foram do publicados no últimos 2022, sendo excluídos temas voltados para doença mental divergente da psicopatia.

Foram identificados vinte artigos relacionados ao tema e publicados no ano 2022 e foram selecionados dez artigos científicos para a revisão bibliográfica e desenvolvimento da pesquisa.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Os psicopatas são considerados pessoas de alta periculosidade e como característica marcante tem os variados *modus operandi*, pois o psicopata é manipulador e é capaz de fazer qualquer coisa para satisfazer seus desejos tornando-se incontroláveis. Os psicopatas são impulsivos e

praticam condutas típicas e antijurídicas, pois são pessoas que não se adequam as normas morais da sociedade e incapaz de sentir afeto, além de serem inteligentes, com notáveis reflexos mentais e são conscientes do que é “certo” e “errado”. “O cérebro do psicopata tem o menor atividade nas estruturas e campos ligados às emoções e maior nas ligadas à razão, o que leva estes a serem dotados de frieza em seus pensamentos e ações”. A psicopatia pode ser de grau leve e moderado-grave [6].

O tratamento dado ao psicopata no sistema penal brasileiro não é de inimputabilidade, mas de semi-imputável e nesse contexto ao invés de cumprir pena privativa de liberdade o psicopata criminoso é encaminhado pelo judiciário para cumprir a pena sob medida de segurança onde será aplicado ao mesmo tratamentos adequados a sua recuperação e que atendem a dignidade da pessoa humana. Nesse sentido o objetivo não é o tratamento do bem lesionado, mas o que mais importa é preservar a dignidade do psicopata, bem como preservar a dignidade social protegendo diretamente o direito à segurança pública [6].

A imputabilidade é definida como a capacidade de imputação, ou seja, é poder atribuir a responsabilidade a um indivíduo pela prática de um crime típico e antijurídico. A imputabilidade está relacionada a culpabilidade, ou seja, nada mais é do que exigir do indivíduo conduta diversa e potencial consciência da ilicitude do ato, enquanto a responsabilidade está baseada no princípio de que todo sujeito imputável tem a obrigação de responder pelos seus atos típicos e antijurídicos. Com relação a inimputabilidade o direito penal brasileiro prevê nos artigos 26, *caput*, e 27, §1º, os elementos *intelectivo* e *volitivo*. O elemento *intelectivo* significa a consciência do caráter ilícito do fato pelo indivíduo, enquanto o elemento *volitivo* que significa a capacidade do indivíduo em dominar suas próprias vontades. O artigo 26 dispõe que a isenção da pena só pode ocorrer quando for constatado que o indivíduo tem doença mental ou desenvolvimento mental incompleto ou retardado no tempo da ação ou omissão, ou seja, ser incapaz de entender que sua conduta tem caráter ilícito [7].

A interpretação dada pelo artigo 26 do código penal brasileiro para pessoas com doença mental é analisada por meio de elementos biológicos e/ou psicológicos e ao mesmo tempo determinar o comportamento biopsicológico. Sendo assim não basta que o indivíduo seja portador de anomalia psíquica, mas também ser incapaz de entender o que é fato ilícito e incapaz de autodeterminação do fato. Outros critérios são os biológicos e os psicológicos, sendo que o primeiro considera a doença mental ou o desenvolvimento mental incompleto ou retardado independente da capacidade do indivíduo compreender se o fato é ilícito, enquanto o segundo considera o efeitos, a capacidade de compreender a ilicitude do fato. A inimputabilidade é analisada sob os critérios do pressuposto causal, pressuposto cronológico e pressuposto consequencial [7].

Quando ficar comprovado a inimputabilidade a sentença do indivíduo será absolutória e a medida de segurança é aplicada com base nos

artigos 96 e 97 do Código Penal. Quando ocorrer a semi-imputabilidade a condenação do indivíduo será de redução da pena de um a dois terços ou a substituição da pena por medida de segurança com base no artigo 98. Com fundamento no artigo 149 do Código de Processo Penal a comprovação da existência da insanidade mental deverá ser feita com o procedimento de incidente de insanidade mental, ou seja, exame médico-legal conforme dispõe o Superior Tribunal de Justiça. De acordo com a Lei n. 7.209/84 a periculosidade é presumida, *ex vi legis*, no caso de inimputáveis, ou ser reconhecida pelo juiz como semi-imputável com base no laudo médico. A medida de segurança pode ser aplicada com a internação em hospital de custódia (HCTP) que são geridos pela Secretaria de Administração Penitenciária (Cesp) ou em outro estabelecimento adequado caso não tenha vaga no hospital e pode, também ser aplicada com tratamento ambulatorial, ou seja, recebe tratamento diário, mas não se afasta do convívio familiar. Porém o tratamento ambulatorial também pode ser substituído pela internação hospitalar a qualquer tempo se houver necessidade com fulcro no art. 97, § 4º do Código Penal [7].

“Os psicopatas podem ter uma compreensão intelectual das normas morais, mas não conseguem captar o significado que se atribui a essas normas. Indiscutivelmente, sem tal apreciação, a distinção entre certo e errado não tem nenhum significado real, análogo a certo e errado. A inimputabilidade prevista no referido artigo 26, caput, do Código Penal, não será aplicada à psicopatia, em razão desta não ser considerada doença mental ou um transtorno mental que retira o entendimento do agente. O psicopata não é inimputável, e a caracterização quanto à sua imputabilidade ou semi-imputabilidade dependerá da análise do caso concreto e do embasamento de laudo psiquiátrico realizado por psicólogo ou psiquiatra” [8].

A psicologia jurídica considera a psicopatia um tema relevante e que na maioria dos casos estão envolvidos judicialmente. A psicopatia também pode ser denominada como personalidade antissocial, sociopata, personalidade dissocial, personalidade psicopática, entre outras. Cientificamente pesquisadores enfatizam que a característica mais marcante de um psicopata é a total falta de empatia, incapacidade de se importar e amar alguém [9].

A psicopatia atualmente é diagnosticada pelo método *Psychopathy Checklist-Revised* (PCL-R) criado pelo psicólogo Robert D. Hare. O PCL é um instrumento utilizado para aferir o grau da psicopatia ou a antissocialidade de um indivíduo. O método utiliza um questionário com 20 perguntas sendo pontuado com uma escala numérica de 1 a 2 pontos da seguinte forma: 0 (zero) para não, 1 (um) para talvez e 2 (dois) para sim [10].

Os 20 elementos da escala de Hare são: (1) loquacidade/chame superficial; (2) autoestima inflada; (3) necessidade de estimulação/tendência ao tédio; (4) mentira patológica; (5) controle/manipulação; (6) falta de remorso ou culpa; (7) afeto superficial; (8) insensibilidade/falta de empatia; (9) estilo de vida parasitário; (10) frágil controle comportamental; (11)

comportamento sexual promíscuo; (12) problemas comportamentais precoces; (13) falta de metas realísticas em longo prazo; (14) impulsividade; (15) irresponsabilidade; (16) falha em assumir responsabilidade; (17) muitos relacionamentos conjugais de curta duração; (18) delinquência juvenil; (19) revogação de liberdade condicional e (20) versatilidade criminal [10].

CONCLUSÕES

A psicopatia não é considerada uma doença mental considerando a capacidade volitiva e psíquica do indivíduo. Nesse contexto a maioria da doutrina considera a psicopatia como um transtorno de personalidade, e outros doutrinadores não consideram, pois os psicopatas agem de forma premeditada e cuidadosa.

Sendo assim a jurisprudência brasileira considera o psicopata como semi-imputável e como pena é aplicado a medida de segurança que pode ser internação hospitalar ou atendimento ambulatorial.

Contudo, para julgar a conduta do indivíduo como semi-imputável é necessário que o mesmo passe por exame psicológico que comprove com base em laudo médico tal patologia. Vale lembrar que o juiz não deve necessariamente julgar o caso com base no laudo médico.

REFERÊNCIAS

[1] Magalhães LMB. Punibilidade do psicopata no direito penal brasileiro. *Conteúdo Jurídico*. Brasília/DF; 2022.

[2] Martins ALOP. Resenha do artigo intitulado de “Psicopatia à luz do direito penal brasileiro: análise da culpabilidade do psicopata e os possíveis riscos para a sociedade”. *Revista Processus*

[3] Dias IS. Responsabilidade Penal do Psicopata à Luz do Ordenamento Jurídico. Pontifícia Universidade Católica de Goiás. Goiânia; 2022.

[4] Figueira MÊM. Psicopatia x Direito: a inópia da norma penal diante do tema. FOR-PEI [internet]. 2022.

[5] Gonçalves AA. Nuances de psicopatia à luz da psicologia jurídica. *Repositório Universitário da Ânima*. São Judas/Butantã; 2022.

[6] Oliveira, JVMA. Psicopatia e imputabilidade penal: justificação sob o enfoque “jusfundamental” e criminológico. *Pontifícia Universidade Católica de Goiás*. Goiânia; 2022.

[7] Machado, RR. A psicopatia perante o direito penal brasileiro. *Pontifícia Universidade Católica de Goiás*. Goiânia; 2022.

[8] Stefanie, SMF. A psicologia e o estudo jurídico aos transtornos dos psicopatas no Brasil.

[9] Repositório Universitário da Ânima. Blumenau. 2022.

[10] Santos, AM. et al. Psicopatia e desenvolvimento infantil: traços e intervenções possíveis. **Research, Society and Development**, v. **11**, n. **7**, 2022.

[11] Mondin, MR; Prado, FR. A periculosidade apresentada pelos portadores de personalidade antissocial: breve estudo psicojurídico sobre os psicopatas. *Prudente Centro Universitário*. Paraná, 2022.

CAPÍTULO 6

A LENDA KANAIMÉ E UMA ANÁLISE FORENSE DA SANÇÃO PENAL

Marcela Lacerda Macuxi

Formada em Direito. Especialização em Perícia Criminal e Forense. Bacharel em Psicologia. Pós-graduanda em Psicologia Jurídica – com foco em Intervenções e Perícias – e em Teoria Cognitivo-Comportamental. Palestrante em temas de grande relevância, abordando, especialmente, a violência doméstica contra mulheres indígenas.

RESUMO

Este estudo trata da lenda do Kanaimé nas comunidades indígenas frente a justiça criminal brasileira. A metodologia aplicada foi pesquisa exploratória, qualitativa e procedimentos técnicos bibliográficos baseados em livros e artigos científicos. Historicamente em todas as comunidades indígenas a lenda do kanaimé é conhecida e lembrada com temor, mas poucas são as pessoas indígenas dispostas a compartilhar os fatos verídicos que vivenciaram ou que tenham conhecimento de ter ocorrido com amigos ou familiar. Comumente os indígenas afirmam que o kanaimé é um índio como qualquer outro que busca satisfazer a vontade de vingança em face de outro índio motivado por algum desafeto. Para tanto o kanaimé, também conhecido como rabudo, prepara espécies de drogas com plantas medicinais para ingerir e após estar quimicamente alterado vai em busca da vítima com o único objetivo de lhe tirar a vida com requintes de crueldade. Segundo a lenda o índio após consumir a droga preparada por si mesmo e ser possuído misteriosamente por um espírito maligno se transforma em algum bicho da natureza e sai em busca da sua presa. Em síntese diante da legislação brasileira o caso concreto é tipificado como homicídio e deve ser punido de acordo com a norma do código penal, mas apesar da gravidade dos fatos os índios defendem o seu direito a manterem seus costumes e cultura que lhe priorizam julgar seus próprios pares no âmbito da comunidade, ou seja, resguardar o respeito e preservação das próprias normas indígenas aplicadas pelo pajé é o mais importante que deve ser priorizado para garantir os direitos constitucionais dos índios.

Palavras-Chave: Crime. Justiça. Indígena. Mitologia.

INTRODUÇÃO

O presente estudo integra-se às pesquisas realizadas para o desenvolvimento deste artigo sobre as narrativas do kanaimé. Como apoiadora dos direitos indígenas e índia Macuxi bacharel em direito e psicologia, bem como especialista em perícia criminal, tracei alguns pontos

relevantes quanto as histórias que descrevem a morte de indígenas ao longo dos anos marcadas por requinte de crueldade.

Ocorre que a mitologia do kanaimé, como é conhecida nas comunidades indígenas, segundo pesquisas realizadas nos últimos anos não se trata apenas de mortes que ficaram no passado, mas que na atualidade ainda acontece divide opiniões em relação a crença de o kanaimé ser humano com espírito maligno, ser um bicho ou até mesmo ser um humano que por meio de rituais malignos incorpora em bichos da natureza para atacar suas vítimas.

Nesse contexto, que debate a autoria de mortes cruéis vale ressaltar que direitos e deveres são peculiares ao caso concreto envolvendo temas como a criminalidade, punibilidade e a valorização dos direitos indígenas como, por exemplo, a credibilidade do folclore e cultura do índio destoando o que é mito ou verdade, e em casos de crimes ocorridos em comunidades indígenas questiona-se a autoria do kanaimé como ser humano ou bicho, enquanto que familiares lamentam a perda da vítima sem respostas e sem justiça.

Considerando o tema em questão objetivou-se analisar a veracidade dos fatos históricos alegados ao longo dos anos nas comunidades indígenas que até a atualidade são dadas como verdadeiras, bem como promover o questionamento acerca da aplicação da norma legal para impor a investigação desses crimes brutais, pois nesse ponto a análise jurídica apresenta o impasse entre a justiça comum e o direito indígena de solucionar seus problemas na própria comunidade tendo como autoridade o Tuxaua.

Para tanto o presente estudo discorreu sobre a história do Kanaimé e descrevendo suas práticas criminosas, destacando a discussão sobre o direito de investigação e julgamento no caso que envolve indígenas como partes no processo e conseqüentemente origina a discussão sobre o direito de julgamento na comunidade em que vive.

O discurso também aborda a questão de ser mito ou verdade a autoria dos assassinatos serem cometidos por homem indígena ou por um bicho denominado historicamente como rabudo, o Kanaimé. A metodologia aplicada foi pesquisa exploratória, qualitativa e procedimentos técnicos bibliográficos baseados em livros e artigos científicos voltados para estudos indígenas e direito brasileiro.

A LENDA KANAIMÉ

Várias etnias indígenas têm suas histórias marcadas e lembradas formadas pelos povos a oeste e sudoeste do Monte Roraima, sendo formado por Arekuna, Kamarokoto e Taurepang e todos estes grupos compartilham da mesma mitologia que envolve o Kanaimé, um ser denominado como vingador.

Abandonado por seu pai, We i (o sol), Makunaima passou a vagar faminto pelo mundo primordial (pia

daktai) até encontrar wadaka tepuy, “a árvore que todos os frutos continua”, que decidiu cortar. Um forte cataclisma com dilúvios e incêndios sucedeu esse ato imprudente, que também foi responsável por alojar os diversos seres que viviam naquele tempo em seus atuais e respectivos domínios, como serras, bosques, floresta, rios e cachoeiras. Com efeito, o Monte Roraima é o toco que restou de wadaka tepuy, e as pessoas daquele tempo são os ancestrais dos Pemón e Kapon (Monticeli, 2020, pág. 3).

Segundo Monticelli (2020) a figura do Kanaimé é memorizada pelos ancestrais como um vingador que persegue suas vítimas por desafeto ou vingança até tirar suas vidas, incluindo a própria raça indígena que sente-se desprotegida dos perigos oferecidos pelo denominado Rabudo.

De acordo com as histórias contadas por indígenas o kanaimé é um indígena qualquer considerado inimigo de suas vítimas, e persegue as mesmas quando estão sozinhas e vulneráveis, desprotegidas e sem qualquer condição de se defender. Importa ressaltar que o Kanaimé, apesar de ser um índio, não tem consideração pela vida dos próprios familiares, ou seja, a vítima escolhida pode ser qualquer pessoa indígena ou não, parente ou amigo, branco ou índio será assassinato com requintes de crueldade da mesma forma.

Embora o Kanaimé seja muitas vezes compreendido como um fenômeno espectral, oriundo da malevolência de outsiders e de desconhecidos, os interlocutores de Whitehead, assim como os meus, também afirmam que ele pode ser confrontado e morto. Suas qualidades, portanto, seriam híbridas. Outra consideração de relevância que o autor comenta é que o Kanaimé concebe a si mesmo como alguém que caça por comida. Entre os Taurepáng do Bananal, diz-se que as vítimas desse assassino são por ele compreendidas como “cordeirinhos a serem abatidos (Monticeli, 2020, pág. 3).

O Kanaimé mata suas vítimas com requinte de crueldade, sendo que a mesma sofre devido vários procedimentos feitos em seu corpo ainda com vida, ou seja, língua perfurada com dentes de cobra, anus e barriga dilacerados de forma que são inseridos em seu corpo rabo de iguana, ou de tatu, no ânus através de sucessivas fricções, o agressor busca lesionar o reto da vítima. De acordo com Monticeli (2020) após esses procedimentos, o Kanaimé utiliza um objeto semelhante a um fino graveto para alargar o canal do ânus da pessoa. Com ele alargado, enfia uma puçanga — preparado de ervas e plantas mágicas — no interior do corpo.

Devido a crueldade praticada com a vítima ainda com vida é possível afirmar que as crenças referentes ao Kanaimé ser um bicho e não

homem, não podem ser aceitas e o crime deve ser investigado como caso de homicídio, considerando ainda a possibilidade de ser praticado por um psicopata que age a sangue frio.

Segundo a tese de doutorado de Rabelo Filho (2019) o Kanaimé é “identificado como um ser que só realiza coisas más, vive e se estrutura como qualquer indígena, mas que possui a tendência de se associar a espíritos malignos para violentar, destruir e ceifar a vida de pessoas que andam desacompanhadas”.

Os indígenas também atribuem o ataque do Kanaimé a motivos de vingança e perseguição, e para praticarem o homicídio afirmam que espiritualmente incorporam em animais para realizarem rituais e danças nas sepulturas de suas vítimas. Sendo assim, afirmam que para o ataque se tornam invisíveis bebendo sangue de animais, além de aparecerem em sonhos para atrair suas vítimas e também utilizam drogas e drogas do mato para sentirem seguros das ações que vão praticar, ou seja assassinato. (Rabelo Filho, 2019)

Diante desse contexto importa questionar dois pontos importantes, quais sejam, a competência para julgar o crime de homicídio ocultado sob pretexto de crença indígena e a importância da investigação e participação da psicologia forense com relação ao assassino, ora denominado de Kanaimé.

Para Azevedo (2019), considerando um caso de tentativa de homicídio em terra indígena, a abordagem do direito à diferença deve começar não só na área teórica, mas também na busca de decisões que vão além da ideia implícita no monismo de Estado e no positivismo jurídico, este último, num sentido mais amplo, na intersecção da lei com a legislação vigente, para que abra espaço para outras formas de articular e reconhecer decisões e práticas provenientes dos povos indígenas, bem como seus costumes e tradições.

Como resultado da sociodiversidade e da rearticulação do Direito nos moldes positivados, é possível encontrar no cenário do Judiciário roraimense, de forma particular, um caso jurisprudencial que pode trazer novas luzes sobre a discussão da diversidade e as decisões judiciais penais na temática indígena, apesar das dificuldades no campo jurídico estruturado. Essa pesquisa toca o caso do Primeiro Júri Popular Indígena, processo que tramitou sob o n. 0045.13.000166-7 (numeração única 000166-27.2013.8.23.0045), na Justiça Estadual de Roraima (Azevedo, 2019, 101)

Este cenário é, de certa forma, antitético aos chamados fundamentos modernos de compreensão o Estado como fonte de produção hegemônica de normas jurídicas através da retórica da cidadania. A igualdade e a soberania tentaram forçar a homogeneização cultural – a

sobrevalorização da identidade nacional – ou proibir (no sentido de desvio) práticas e comportamentos que não seguiram o manual de valores estabelecido com status legal.

No caso supracitado vítima e réus foram julgados pelo tribunal do júri indígena formado na comunidade de ambos e todos foram condenados de acordo com as regras indígenas, rejeitando a legislação penal brasileira que não foi aceita por nenhuma das comunidades indígenas participantes.

Por ora, mais uma vez, é possível ressaltar a possibilidade da própria comunidade acobertar o assassino denominado como suposto Kanaimé, e por fim fazer justiça pelos próprios meios imputando-lhe penalidades peculiares da comunidade indígena podendo até mesmo deixá-lo impune pelos crimes que cometeu.

No contexto das diferenças culturais indígenas Da Silva Araújo (2019, p. 2) traz a seguinte afirmação:

A literatura indígena contemporânea tem procedência na rebeldia que nasce também da exclusão. O escritor indígena atual problematiza a relação entre ficção e história, tradição oral e escrita, leitura e escrita, autor e leitor para reconstruir o seu lugar enquanto indígena. Trata-se de uma literatura de resistência, de luta pelo reconhecimento do direito às tradições, histórias, culturas, espiritualidade, à terra, respeitando as diferenças

Nas palavras de Azevedo (2019) “o reconhecimento das especificidades indígenas envolve noções peculiares que não se amoldam nas configurações jurídicas formais e demandam o direito à diferença, o que representa uma grande dificuldade no campo jurídico estruturado”.

MITO OU VERDADE

Nas comunidades indígenas as histórias sobre ataques de kanaimé são as mais diversas como, por exemplo, nos estudos realizados na tese de doutorado de Araújo (2003, p.137) indígenas entrevistados narram fatos divergentes acerca de quem ou o que é o kanaimé.

Durante sua pesquisa Araújo (2003, p. 137) questiona a uma indígena quem é o kanaimé e a resposta afirma que este nada mais é do que bandido dos brancos, sendo que tal resposta foi atribuída ao caso ocorrido recentemente no Estado de Roraima no ano de 1999 quando oito kanaimés foram presos acusados de tentar matar alguns tuxauas.

Em muitos casos o kanaimé é considerado pelos indígenas como assassino e espírito maligno, assim como também causador de malefícios que conduzem à morte e/ou até mesmo índio praticante de rituais de magia negra determinando a comparação com materiais de outros estudos analisados por Araújo (2003).

Segundo Da Silva Araújo (2019, p. 9) o Kanaimé é o próprio Makunaima que representa o mau:

O pajé, quando poderoso, ao recolher-se em isolamento na floresta após um sonho, é capaz, munido das forças da natureza, de configurar o sentido daquilo que sonhara. Para os indígenas, os pajés poderosos são semelhantes aos próprios Makunaimas, e alguns indígenas associam-nos até mesmo aos kanaimés, considerados seres encantados ocultos, perversos e assassinos, o que nos possibilita a leitura do makunaima como um kanaimé na obra Makunaima en el valle de los kanaimas. Cabe lembrar que a tradução de Makunaima seria o grande mau, numa junção de “maku” com o sufixo aumentativo “ima”.

Portanto, “diferentemente do cristianismo ocidental, os indígenas não têm uma visão dualista. Mitos indígenas promovem uma inter-relação e reaproximação de forças antagônicas como o 10 bem e o mal, o instinto e os valores espirituais”. (Da Silva Araújo, 2019, p. 9).

Comumente os relatos sobre os casos de ataques de kanaimé se resumem ao mesmo como primeiramente causador de uma doença na vítima e posteriormente sua morte. O ataque é descrito da seguinte forma: a vítima após uma surra tem seu pescoço quebrado e suas vísceras são retiradas para que no lugar sejam colocadas folhas verdes introduzidas pelo ânus, e após o ataque a vítima apresenta febre, vômito verde devido as folhas inseridas em sua barriga, pescoço roxo e corpo completamente quebrado vindo a falecer após dois ou três dias, enquanto que após o falecimento o pescoço continua mole, ou seja, não apresenta enrijecimento. (Araújo, 2003, p. 143)

Os indígenas relatam que com o falecimento da vítima ainda é possível ouvir a distância manifestações do kanaimé que segundo a crença ouvem-se gritos de animais, ou seja, os kanaimés entram nos bichos da floresta fazendo alvoroço e aguardam o sepultamento para depois remexer no túmulo e se alimentar do corpo das vítimas.

Segundo as pesquisas realizadas por Carvalho (2016, p. 15) os entrevistados conceituam o Kanaimé nos dias atuais como um bandido que rouba e mata suas vítimas com requintes de crueldade e mata por prazer sem se importar com o valor ou objeto da vítima.

Considerando que o Kanaimé é conhecido por suas atuações no Brasil, Venezuela e Guiana as histórias tem suas semelhanças, mas também acrescentam detalhes em cada versão promovendo dúvidas quanto a verdade dos fatos. A questão de como os mitos intervêm na vida cotidiana de uma comunidade é, sem dúvida, uma Sem dúvida um exercício estimulante e motivador, considerando alguns dos seus aspectos O dia a dia é de extrema importância, principalmente nos relatos coletados comunidades

indígenas. O conceito a ser atribuído ao mito é uma tentativa nesse sentido. A explicação das origens ou mesmo um discurso fundador desempenha um papel fundamental na história de um povo (CARVALHO, 2016, p. 21).

Esta tentativa de compreender o papel que o mito desempenha na sociedade, em comunidade é sem dúvida uma das razões para esta impulsiona a preocupação humana em busca de respostas mínimas a respeito sua própria história, o que é e como chegou até aqui, como se deu esse processo de construção em que o mito está presente e é por ele reforçado Histórias. (CARVALHO, 2016, p. 21)

As narrativas carregam e agregam elementos que tornam isso possível compreender a função do mito, não apenas uma representação simbólica, uma lenda, uma fantasia, mas uma construção que torna possíveis histórias não só são semelhantes porque consistem em histórias repetidas, mas também uma repetição de eventos que comprovam sua existência (CARVALHO, 2016, p. 21)

UM OLHAR FORENSE

Embora no caso brasileiro os direitos dos povos indígenas tenham sido reconhecidos pelo artigo 231 da Constituição de 1988, não houve estabelecimento de uma jurisdição indígena oficial ao lado do Estado, de modo que mesmo que os povos indígenas cometam crimes dentro e contra os territórios indígenas, os membros das suas comunidades podem ser processadas pelo judiciário nacional, que é quase inteiramente composto por pessoas não indígenas. Neste ponto vale ressaltar que na pesquisa realizada pelo Conselho Nacional de Magistratura (.CNJ) sobre o perfil dos juizes brasileiros, apenas 11 se declararam indígenas (Cruz, 2022).

Além disso, quando os povos indígenas são indiciados perante o judiciário, eles estão sujeitos às normas do processo penal brasileiro, que regulam os direitos e garantias dos acusados, bem como sua defesa e seu direito de expressão. Se as regras nele previstas não contemplarem adequadamente a diversidade, quem não demonstrar pertencer à cultura hegemônica será excluído de um processo justo.

O processo penal brasileiro consiste essencialmente no Código de Processo Penal, Decreto Legislativo nº 3.689, de 3 de outubro de 1941, que prescreve os procedimentos a serem seguidos para determinar a autoria, a culpa e a ilegalidade de um crime. Uma pesquisa neste padrão para os termos "índios" e "povos aborígenes" não contém nenhuma referência a essas palavras. Embora este código remonte a 1941, já sofreu diversas alterações legislativas e, apesar de sua aplicabilidade a crimes cometidos por povos indígenas (dado que não existe jurisdição indígena oficial no Brasil), não dá atenção à questão das diferenças étnicas: Ao aplicar a lei, o sistema de justiça adota uma postura autoritária e etnocêntrica e melhor e ignora os valores e ideias uns dos outros" (Cruz, 2022)

Embora uma jurisdição indígena independente não seja oficialmente reconhecida no Brasil, esses povos têm seus próprios processos

e sistemas de punição para atos ilícitos cometidos por seus membros”, de modo que mesmo que o Estado não reconheça uma jurisdição indígena com sistema próprio como legal, tem “Esse tipo de sistema tem uma existência real dentro dessas sociedades.

Notou-se também que, apesar da diversidade da população nacional e do número de povos indígenas presentes, quando os povos indígenas cometem crimes, mesmo dentro de suas próprias comunidades e contra outros povos indígenas, eles estão sujeitos ao processo penal tradicional, principalmente através de a lei de 1941, que não contém regulamentação específica para essas cidades. (Cruz, 2022)

As comunidades indígenas, mesmo sem o reconhecimento governamental da aplicação da sua lei e jurisdição como funcionários da sociedade, têm os seus próprios sistemas jurídicos baseados na sua organização social, costumes e tradições. Embora o Brasil não reconheça a jurisdição indígena independente, possui “normas que permitem a aplicação de formas de punição específicas da comunidade aos seus membros no caso de crimes cometidos por povos indígenas (Cruz, 2022)

Os artigos 56 e 57 do Estatuto do Índio (Lei 6.001/1973), além de atenuar as penas para crimes cometidos pelos povos indígenas, também dispõem sobre a execução de penas de prisão e de prisão no âmbito de um regime especial de semiliberdade no assistência indígena (Fundação Nacional do Índio - FUNAI), que as sanções criminais ou disciplinares impostas pelos próprios povos indígenas, de acordo com suas instituições, são toleradas pelo ordenamento jurídico, embora o termo “tolerado” tenha caráter discriminatório por representar uma grupo dominante que favorece a aplicação de punições por outro grupo dominado e respeitado, avaliadas e aceitas ou não executadas, representa um paradigma importante no reconhecimento dos direitos dos povos indígenas.

Com base nesse relatório, o Conselho Nacional da Magistratura (CNJ) criou um grupo de trabalho e emitiu a Resolução nº 287, de 25 de junho de 2019, que passou a estabelecer procedimentos para o tratamento de indígenas réus, acusados, condenados ou lesados. A resolução se baseia na autodeclaração, que é o direito do indivíduo de se reconhecer como indígena, direito que pertence apenas ao índio que se sente índio”, e esta definição não corresponde ao Estado.

Outra garantia garantida pela Resolução 287/2019 é a presença de um intérprete da comunidade indígena do interessado, o que representa um elemento importante para a presença dos povos indígenas no âmbito do o processo “A resolução também aborda medidas alternativas à prisão e ao tratamento criminal das mulheres indígenas (Cruz, 2022).

Vale lembrar o processo criminal de Roraima nº 0090.10.000302-0, que foi decidido muito antes da entrada em vigor da Resolução 287/2019 e que não aplicava leis não indígenas uma vez que o réu já era de sua comunidade havia sido sancionado.” O caso envolveu um indígena acusado de homicídio em território indígena. De acordo com a sentença publicada em

2016, embora o indígena já tivesse sido processado e punido em sua comunidade, ele também foi levado ao Judiciário no caso. O juiz de primeira instância reconheceu que o réu já havia recebido a sanção da sua comunidade, portanto o Judiciário não poderia impor qualquer punição adicional. Em recurso, o Tribunal de Roraima considerou que tal não era o caso. poderiam se sobrepor aos indígenas, se assim fosse, seria um caso de bis in idem (Cruz, 2022)

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Conforme observado neste artigo, o processo penal brasileiro, ainda marcadamente monista, tem se voltado cada vez mais para contextos interculturais, particularmente em julgamentos envolvendo povos indígenas. Este tipo de processo, como organizador dos direitos e garantias dos acusados, não pode mais se contentar em meramente representar a cultura hegemônica de uma sociedade predominantemente monista. Assim, as resoluções 287/2019 e 454/2022 do Conselho Nacional de Justiça (CNJ) passaram a introduzir o princípio da interculturalidade no Código de Processo Penal.

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, Bruno Rotta; GOMES, Thais Bonato; SALLET, Bruna Hoisler. Racismo Institucional e Povos Indígenas das Práticas Assimiladas às Estratégias de Enfrentamento. **Revista Direito.UnB, Maio-Agosto 2021, V. 05, N. 02, pp. 153-182.** Disponível em: <https://periodicos.unb.br/index.php/revistadedireitounb/article/view/36496>. Acesso em: 7 agosto, 2024.

ARAÚJO, Melvina Afra Mendes de. **Do corpo à alma: missionários da consolata e índios Macuxi em Roraima.** 2003. **Tese** (Doutorado) – Universidade de São Paulo, São Paulo, 2003. Disponível em: <https://www.teses.usp.br/teses/disponiveis/8/8134/tde-18012023-125209/>. Acesso em: 07 ago. 2024.

AZEVEDO, Thaís Maria Lutterback Saporetti. O “PRIMEIRO JÚRI POPULAR INDÍGENA” EM RAPOSA SERRA DO SOL-Poder Judiciário roraimense e possíveis apontamentos jusdiversos. **Confluências | Revista Interdisciplinar de Sociologia e Direito**, v. 21, n. 2, p. 100-122, 2019.

CARVALHO, Agnaldo Teixeira de et al. **Canaimé, a personificação do mal.** 2016. Disponível em: <http://repositorio.ufr.br:8080/jspui/handle/prefix/279>. Acesso em: 8 agosto, 2024.

CRUZ, Rogerio; JUNIOR, Américo; DEZEM, Guilherme. **2. O Processo Penal Brasileiro em Contextos Interculturais: Os Povos Indígenas** In: CRUZ, Rogerio; JUNIOR, Américo; DEZEM, Guilherme. **Justiça Criminal -**

Vol. 1 - Ed. 2022. São Paulo (SP): Editora Revista dos Tribunais. 2022. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/doutrina/justica-criminal-vol-1-ed-2022/1734145259>. Acesso em: 8 de Agosto de 2024.

DA SILVA ARAÚJO, Cassiane Ladeira. **A alma ameríndia: uma leitura junguiana do mito makunaima.** 2019. Dissertação (Estudos Literários). Universidade Federal de Juiz de Fora, Juiz de Fora, 2019. Disponível em: https://scholar.google.pt/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=A+alma+amer%C3%ADndia%3A+uma+leitura+junguiana+do+mito+makunaima&btnG=. Acesso em: 8 agosto, 2024.

MONTICELLI, Caio. Kanaimé, el gran asesino. **Ciencias Sociales y Religión**, Campinas, SP, v. 22, n. 00, p. e020028, 2020. DOI: 10.20396/csr.v22i00.13416. Disponível em: <https://periodicos.sbu.unicamp.br/ojs/index.php/csr/article/view/8670138>. Acesso em: 7 ago. 2024.

RABELO FILHO, Manoel Gomes. **Pajelança e Kanaimé: Discursos e Identidades dos Índios Universitários em Boa Vista-RR.** 2019. 248 p. Tese. (Doutor em Ciências da Religião) – Universidade Católica de Pernambuco, Recife, 2019. Disponível em: <http://tede2.unicap.br:8080/handle/tede/1240>. Acesso em: 07 agosto, 2024.

CAPÍTULO 7

ACOLHIMENTO FAMILIAR E O BEM-ESTAR DO MENOR

Marcela Lacerda Macuxi

Formada em Direito. Especialização em Perícia Criminal e Forense. Bacharel em Psicologia. Pós-graduanda em Psicologia Jurídica – com foco em Intervenções e Perícias – e em Teoria Cognitivo-Comportamental. Palestrante em temas de grande relevância, abordando, especialmente, a violência doméstica contra mulheres indígenas.

RESUMO

O presente estudo visa analisar o acolhimento familiar em face do bem-estar do menor. Apresenta-se com objetivo analisar qual o benefício que o acolhimento familiar pode proporcionar ao menor em prol do seu bem-estar respeitando o princípio do melhor interesse da criança. A metodologia proposta foi aplicada com base na doutrina e jurisprudência brasileira. A pesquisa caracterizou-se como qualitativa e exploratória, tendo sido utilizados como procedimento de coleta de dados o estudo da legislação e sua aplicabilidade. Obteve-se com resultado principal a constatação de que ao refletirmos sobre o processo do acolhimento familiar vimos que quando ambas as partes se acolhem, se aceitam e se respeitam se realiza a coexistência e surge o amor que se expande de forma espontânea se firmando como mais alto valor da vida. Assim, ficou evidenciado que o acolhimento familiar deve ser priorizado, diante da impossibilidade de permanência da criança ou adolescente no seio da sua família de origem, não se medindo esforços para que crianças e adolescentes tenham resguardado o direito constitucional à convivência familiar.

Palavras-Chave: Acolhimento Familiar. Bem-estar. Menor.

INTRODUÇÃO

Diante das mudanças experimentais no cerne das relações humanas e, em especial das relações familiares no decurso do tempo, sobretudo com o advento da Constituição Federal de 1988, emerge a importância do estudo do tema proposto.

Atualmente, o novo padrão enfrentado no bojo das relações familiares e de filiação alterou todos os parâmetros relativos aos conceitos de poder familiar, de convivência familiar e da própria estrutura familiar de um modo geral.

A consistência moral dos princípios constitucionais, a vigência do novo Estatuto da Criança e do Adolescente, inclusive a ratificação da

Convenção Internacional sobre os Direitos da Criança representaram o delineamento de novos paradigmas no âmbito das relações familiares.

Nesse contexto, notadamente, surge o cuidado que se deve ter com os valores e princípios jurídicos concernentes ao processo do acolhimento familiar principalmente quanto a valorização do homem como ser que precisa de forma imprescindível dos afetos do seio familiar. O acolhimento familiar e o bem-estar do menor representam a solução do abandono de crianças e adolescentes e suprem a falta da família biológica, e a sua aplicabilidade costumeira no cotidiano da sociedade e aceitação no sistema jurídico, possuem fundamentos de permissão inseridos nos valores e princípios jurídicos.

Ademais, especialmente no campo do Direito de Família, fica evidente a incapacidade dos textos legais, normas jurídicas positivadas, no sentido de acompanhamento da evolução social da família. Portanto, é certo que a abordagem do cuidado como princípio jurídico só se torna viável diante do reconhecimento da importância e necessidade da aplicação de princípios para a solução de determinados dissídios que escapam ao alcance da letra fria da lei e diante da impossibilidade de se afastar o conteúdo moral do Direito.

É exatamente o cuidado com o processo do acolhimento familiar de menores que a jurisprudência tem se preocupado e tentando assegurar o bem-estar buscando fundamentar suas decisões nas entrelinhas da dignidade da pessoa humana e de todos os direitos fundamentais. Desta forma, diante do ato do acolhimento familiar, tem-se que a mera aplicação de uma norma, muitas vezes, escapa ao cuidado que se pretendeu atingir quando da sua elaboração, logo cabe a aplicação dos princípios como absolutamente necessário para a resolução de casos mais complexos, sem que a lei positivada seja aplicada automaticamente.

Na análise do tema proposto é apresentado o Direito de Família com seus conceitos, natureza jurídica, princípios e previsão constitucional com o intuito de justificar a necessidade da constituição familiar e a importância de se conviver em família. Em seguida destacamos o instituto do acolhimento familiar com seus conceitos, natureza jurídica, e previsão constitucional balizando a discussão da importância que este ato representa em defesa do bem-estar do menor na família substituta.

Por fim, discutimos o acolhimento familiar relacionado ao bem-estar do menor fundamentando sua regularidade positivada na norma jurídica brasileira, e que tendo em vista o vínculo afetivo e o bem-estar do menor diante do princípio do melhor interesse da criança é aceito na jurisprudência, e que contribui suprimindo parcialmente com o abandono de crianças e adolescentes. O presente estudo trata-se de uma pesquisa com o objetivo de analisar o acolhimento familiar e o bem-estar do menor. Para tanto a pesquisa abordou o tema em questão de forma qualitativa, os objetivos com pesquisa exploratória e os procedimentos técnicos foram bibliográficos.

DIREITO DE FAMÍLIA

Na sociedade, e devido a interações, as pessoas tendem a conviver em grupos para satisfazer suas necessidades básicas, seja pessoal ou patrimonial e neste aspecto em especial a família. Nesse contexto a família torna-se o centro irradiador de vida, cultura e experiência onde o homem nasce e durante o seu desenvolvimento forma a sua personalidade para toda a vida. A família trata-se de uma instituição geradora e formadora de pessoas e núcleo essencial para a preservação e o desenvolvimento da nação.

O direito de família representa segundo Bittar (2006, p. 1) o conjunto de princípios e de regras que regem as relações entre o casal e os familiares, vale dizer, pessoas ligadas por vínculos naturais ou jurídicos, conjugais ou de parentesco.

Neste ramo do Direito regula as relações existentes entre os seus diversos membros e as influências que exercem sobre as pessoas e bens. De acordo com o Código Civil, examina-se sucessivamente o casamento, como base da família, as relações pessoais e patrimoniais entre os cônjuges, as relações entre pais e filhos, definindo-se as diversas espécies de filiação e o conceito de poder familiar, união estável e a tutela e a curatela, instituição protetora dos incapazes (WALD, 2005, p. 3).

A noção de família tem variado através dos tempos, podendo mudar seus conceitos, numa mesma época, a palavra tem sido usada em acepções diversas. Nos direito romano não apenas significava o grupo de pessoas ligadas pelo sangue, ou por estarem sujeitas a uma mesma autoridade, como também se confundia com o patrimônio nas expressões *actio familiae erciscundae*, *agnatus proximus familiam habeto* e outras (WALD, 2005, p. 3).

Atualmente, conhecemos, ao lado da família em sentido amplo, conjunto de pessoas ligadas pelo vínculo da cosanguinidade, ou seja, os descendentes de um tronco comum, a família em sentido estrito, abrangendo o casal e seus filhos legítimos, legitimados ou adotivos.

No direito de família destaca-se a importância primordial do elemento social e ético, dependendo, pois de uma realidade oriunda de contingências históricas. Abrange o direito de família, além de normas essencialmente jurídicas, diretrizes morais que só revestem o aspecto jurídico e passam a ser munidas de sanção quando frontalmente violadas (WALD, 2005, p. 4).

Os deveres de fidelidade e de assistência, que a lei impõe aos cônjuges, o dever de educação, que cabe aos pais em relação aos filhos, têm um conteúdo moral e só em casos extremados permitem a intervenção do Poder Judiciário com a aplicação das sanções previstas, que algumas vezes, inclusive, são apenas de caráter indireto, como ocorre na separação judicial (WALD, 2005, p. 4).

Ao contrário do direito das obrigações, essencialmente lógico e universal, o direito de família é local, e as suas reformas têm caráter menos técnico e implicam modificações de uma escala de valores, e algumas vezes

da ideologia dominante. As tradições históricas e as crenças religiosas de um povo se refletem diretamente no sistema de direito de família que adota (WALD, 2005, p. 4).

Assim, o direito de família se preocupa com o status ocupado pela pessoa dentro do poder familiar, defendendo os interesses não apenas do indivíduo, mas sim do grupo. Esse status ocupado pela pessoa pode ser adquirido ou modificado, seja por um fato jurídico que é o nascimento ou por um ato jurídico como, por exemplo, a adoção. Portanto, o direito de família é formalista, exigindo solenidades especiais para a prática dos atos fundamentais como o casamento, o reconhecimento de filho, adoção e até mesmo o acolhimento familiar.

CONCEITO E NOÇÕES GERAIS

O direito de família é conceituado de diversas formas caracterizando a família e sua origem, por exemplo, Venosa (2012, p. 2) considera a família em conceito amplo e em conceito restrito, sendo assim, em conceito amplo, como parentesco o conjunto de pessoas unidas por vínculo jurídico de natureza familiar compreendendo os ascendentes, descendentes e colaterais de uma linhagem, inclusive do cônjuge que nesse sentido se denominam parentes por afinidade ou afins. No conceito restrito a família compreende somente o núcleo formado por pais e filhos que vivem sob o pátrio poder ou poder familiar.

Já de forma diferenciada Diniz (2009, p. 4) não somente conceitua como também destaca elementos constitutivos em relação ao direito de família. Nesse sentido a autora constitui o direito de família afirmando a existência de um complexo de normas que regulam a celebração do casamento, sua validade e os efeitos que dele resultam, as relações pessoais e econômicas da sociedade conjugal e sua dissolução, a união estável, as relações entre pais e filhos, o vínculo do parentesco e os institutos complementares de tutela e curatela.

Em relação ao conceito do direito de família Diniz (2009, p. 4) afirma:

É, portanto, o ramo do direito civil concernente às relações entre pessoas unidas pelo matrimônio, pela união estável ou pelo parentesco e aos institutos complementares de direito protetivo ou assistencial, pois, embora a tutela e a curatela não advenham de relações familiares, têm, devido a sua finalidade, conexão com o direito de família.

A autora destaca ainda que dessa conceituação e em conformidade com a finalidade do direito de família as normas regem relações pessoais, patrimoniais e assistenciais que regulam respectivamente, por exemplo, relações entre parentes, tutor e pupilo e os filhos perante os pais.

De todos os ramos do direito segundo Gonçalves (2011, p. 17) o direito de família é aquele que está ligado de forma mais íntima com a própria vida visto que de modo geral, “as pessoas provêm de um organismo familiar e a ele conservam-se vinculadas durante a sua existência, mesmo que venham a constituir nova família pelo casamento ou pela união estável”. A família constitui a base do Estado tratando-se de uma realidade sociológica e tornando-se o núcleo fundamental em que repousa toda a organização social.

Latu sensu, o vocábulo família abrange todas as pessoas ligadas por vínculo de sangue e que procedem, portanto, de um tronco ancestral comum, bem como as unidas pela afinidade e pela adoção. Para determinados fins, especialmente sucessórios, o conceito de família limita-se aos parentes consangüíneos em linha reta e aos colaterais até o quarto grau (GONÇALVES, 2011, p. 17).

Em sentido restrito o autor supracitado acrescenta ainda que a família é constituída pelos pais e sua prole, embora esta não seja essencial à sua configuração. Sendo assim pode ser denominada pequena família, porque o grupo é reduzido ao seu núcleo essencial: pai, mãe e filhos, correspondendo ao que os romanos denominavam domus. Portanto, a família de acordo com as leis em geral:

Trata-se de instituição jurídica e social, resultante de casamento ou união estável, formada por duas pessoas de sexo diferente com a intenção de estabelecerem uma comunhão de vidas e, via de regra, de terem filhos a quem possam transmitir o seu nome e patrimônio (GONÇALVES, 2011, p.18).

Acrescenta-se ainda que Maria Helena Diniz no mesmo sentido do autor o autor também se refere as normas do direito de família, conforme sua finalidade ou o seu objetivo, regulam relações pessoais, patrimoniais e assistenciais.

Para Lotufo (2002, p. 22) vários são os sentidos atribuídos à palavra família. No Direito Romano as designações também variavam, mas no seu conceito mais referia-se à família *communi iure*, isto é, aquela formada pelo conjunto de pessoas que estavam sujeitas à pátria potestas e à *manus*, do mesmo chefe, caso estivesse vivo. De forma genérica entende-se que a família é um grupo formado por todas aquelas pessoas ligadas pelo parentesco, seja consangüíneo, civil ou por afinidade.

Em uma outra acepção, um pouco mais limitada, a autora acima citada entende que a família é composta somente pelas pessoas ligadas pelo vínculo de sangue. Restritamente, contudo, significa o núcleo formado pelo pai, mãe e sua prole, derivada do casamento, da união estável, da formação monoparental ou da adoção. Por outro lado, no que tange ao direito

sucessório, a família abrange o parentesco em linha reta até o infinito e a colateral até o quarto grau, ou seja, não ultrapassa os primos-irmãos.

Contudo, podemos considerar que o direito de família é mais amplo, não se refere somente às relações entre pessoas ligadas pelo parentesco, mas também a outras figuras que fazem parte do direito assistencial (muito embora tal instituto não advenha de relação familiar, porém em razão de sua finalidade mantém uma conexão com esse direito), como forma de assegurar proteção àqueles indivíduos, segundo Lotufo (2002, p. 22).

1.2 PRINCÍPIOS DO DIREITO DE FAMÍLIA De acordo com Diniz (2009, p. 18):

Com o novo milênio surge a esperança de encontrar soluções adequadas aos problemas surgidos na seara do direito da família, marcados por grandes mudanças e inovações, provocadas pela perigosa inversão de valores, pela liberação sexual; pela conquista do poder pela mulher, assumindo papel decisivo em vários setores sociais, escolhendo seu próprio caminho; pela proteção aos conviventes; pela alteração dos padrões de conduta social; pela desbiologização da paternidade; pela rápida desvinculação dos filhos do poder familiar etc. Tais alterações foram acolhidas, de modo a atender à preservação da coesão familiar e dos valores culturais, acompanhando a evolução dos costumes, dando-se à família moderna um tratamento legal mais consentâneo à realidade social, atendendo-se às necessidades da prole e de diálogo entre os cônjuges ou companheiros.

Nesse sentido, Gonçalves (2011, p. 21) afirma que “o Código Civil de 2002 procurou adaptar-se à evolução social e aos bons costumes, incorporando também as mudanças legislativas sobrevindas nas últimas décadas do século passado”. Surgiu, assim, com ampla e atualizada regulamentação dos aspectos essenciais do direito de família à luz dos princípios e normas constitucionais.

Segundo o autor essas alterações introduzidas visam preservar a coesão familiar e os valores culturais, conferindo-se à família moderna um tratamento mais apropriado à realidade social, atendendo-se às necessidades da prole e de afeição entre os cônjuges ou companheiros e aos elevados interesses da sociedade.

Gonçalves (2011, p. 21) apresenta os seguintes princípios como base em atender os interesses da sociedade regendo-se o novo direito de família: a) princípio do respeito à dignidade da pessoa humana, b) princípio da igualdade jurídica dos cônjuges e dos companheiros, c) princípio da igualdade jurídica de todos os filhos, d) princípio da paternidade responsável e planejamento familiar, e) princípio da comunhão plena de vida baseada na afeição entre os cônjuges ou conviventes e f) princípio da liberdade de constituir uma comunhão de vida familiar.

Para Figueiredo (2011, p. 227) os princípios que regem o direito de família, apresentados de forma mais ampla e detalhada, podem ser agrupados em duas categorias:

Na primeira categoria temos:

a) Princípio da dignidade da pessoa humana: trata-se do fundamento maior do Estado brasileiro previsto no art. 1o, III, da Constituição Federal. Pode ser entendido como o núcleo da condição humana, tendo como efeito indelével o respeito, a proteção e a intocabilidade de sua existência. Com relação ao direito de família, o princípio fundamenta as normas que cristalizam a emancipação de seus membros, permitindo uma existência digna de vida em comunhão com outras pessoas.

b) Princípio da solidariedade familiar: este princípio significa um vínculo de sentimento racionalmente guiado, limitado e autodeterminado que compele à oferta de ajuda, apoiando-se em uma mínima similitude de certos interesses e objetivos, de forma a manter a diferença entre os parceiros. Representa a queda do individualismo em favor de um indivíduo inserido num espaço socialmente equilibrado.

Na segunda categoria temos:

a) Princípio da igualdade: o art. 5º, caput, da CF consagra serem todos iguais perante a lei, sem distinção de qualquer natureza. Funciona ao mesmo tempo, como uma limitação ao legislador e como um mecanismo de interpretação para os juízes para evitar a edição ou aplicação, respectivamente, de regras que estabeleçam privilégios.

De acordo com Figueiredo (2011, p. 228) é necessário observar que hoje busca-se não só uma igualdade formal, mas sim uma igualdade substancial, na medida em que a lei deverá tratar igualmente os iguais e desigualmente os desiguais, na medida de suas desigualdades. O tratamento desigual dos casos desiguais é exigência do próprio conceito de justiça. A aplicação da igualdade substancial nas relações familiares surge, especificamente, nas seguintes hipóteses:

§ 5o do art. 226 da Constituição Federal – determina que os direitos e deveres referentes à sociedade conjugal são exercidos igualmente pelo homem e pela mulher.
§ 6o do art. 227 da Constituição Federal – determina que os filhos, havidos ou não na relação do casamento, ou por adoção, terão os mesmos direitos e qualificações, proibidas quaisquer designações discriminatórias relativas à filiação.

b) Princípio da liberdade: este princípio garante o livre poder de escolha ou autonomia de constituição, realizando a extinção da entidade familiar. Diz respeito não apenas à criação, manutenção ou extinção das relações familiares, mas também à sua permanente mutação.

c) Princípio da afetividade: este princípio representa a base do modelo contemporâneo das relações familiares. Juridicamente a afetividade é um dever imposto pelo Estado, especialmente aos pais em relação aos filhos e destes em relação àqueles, ainda que haja desafeição entre eles. Entre os cônjuges e companheiros se revela na ideia da convivência.

d) Princípio da convivência familiar: trata-se da garantia que todos os indivíduos possuem em especial as crianças e adolescentes, de manter laços afetivos duradouros entre pessoas que compõem o grupo familiar. Esta garantia não se esgota na chamada família nuclear, composta por pais e filhos, ou seja, se estende a todos os membros da comunidade afetiva. Por essa razão o Poder Judiciário possui decisões judiciais que asseguram aos avós o direito de visita de seus netos.

e) Princípio do melhor interesse da criança: o princípio do melhor interesse da criança previsto no art. 227 da Constituição Federal garante a ela, inclusive aos adolescentes, prioridade no tratamento de seus interesses, pelo Estado, pela sociedade e pela família. O princípio do melhor interesse é uma diretriz que exige do aplicador da lei a necessária tutela prioritária da população infantojuvenil.

Os princípios do Direito das Famílias, de acordo com Farias (2012, p. 79), têm necessariamente, de estar em aliança permanente com a principiologia constitucional, o que representará, seguramente, uma melhor apresentação do sistema civilista, aproximando de valores humanistas e com uma maior possibilidade de efetiva solução dos conflitos de interesses privados.

NATUREZA JURÍDICA DO DIREITO DE FAMÍLIA

Antigamente a família era considerada uma pessoa jurídica, mas com o passar do tempo essa posição foi superada, pois tal conceito não era preciso. Essa afirmação era feita com base nos direitos extrapatrimoniais que marcavam a personalidade da família, como o nome, o pátrio poder (hoje no Código Civil de 2002 poder familiar) e direitos patrimoniais como a propriedade de bem de família.

Como nos ensina Venosa (2012, p. 279) em nosso direito e na tradição ocidental, a família não é considerada uma pessoa jurídica, pois lhe falta evidentemente aptidão e capacidade para usufruir direitos e contrair obrigações. Assim, os pretensos direitos imateriais a ela ligados, o nome, o poder familiar, a defesa da memória dos mortos, nada mais são do que direitos subjetivos de cada membro da família e da mesma forma se posicionam os direitos de natureza patrimonial. A família nunca é titular de direitos, pois os titulares serão sempre seus membros individualmente considerados.

O autor afirma que a família é uma coletividade humana subordinada à autoridade e condutas sociais como instituição, denominando-a como entidades de grupos com personificação anômala.

De acordo com a doutrina os direitos de família são direitos subjetivos, em regra, extrapatrimoniais, de natureza personalíssima, sendo, portanto, irrenunciáveis, intransmissíveis e intransferíveis, pois se ligam à pessoa do seu titular, que deles não pode se desfazer, nem submetê-los a condição ou termo. Sendo assim, Diniz (2009, p.29) confirma dizendo que “por ser um direito extrapatrimonial, portanto personalíssimo, é irrenunciável, intransmissível, não admitindo condição ou termo ou o seu exercício por meio de procurador”.

Para Diniz (2009, p. 31) a natureza do direito de família é:

Direito extrapatrimonial ou personalíssimo (irrenunciável, intransmissível, não admitindo condição ou termo ou exercício por meio procurador). Suas normas são cogentes ou de ordem pública. Suas instituições jurídicas são direitos- deveres. É ramo do direito privado, apesar de sofrer intervenção estatal, devido à importância social da família.

Segundo a autora supra citada existe tendência de alguns estudiosos querer classificar o Direito de Família com armo do direito público, face aos princípios de ordem pública nele refletidos; ao caráter institucional, que se verifica quanto a certas relações jurídicas oriundas de manifestação de vontade, mas submetidas a efeitos preestabelecidos em lei, a ponto de os sujeitos não poderem alterá-las da maneira como lhes convém, a mesma afirma que ele pertence ao direito privado, devendo ser estudado onde se encontra, no Direito Civil.

As relações de família, embora envolvam direitos e interesses que são protegidos pelo Estado, acontecem entre os particulares, no próprio grupo familiar, não importando que a maioria das normas que as circundam seja cogente e de natureza estatutária não se pode desconsiderar que as relações nascem de atos de vontade e interessam diretamente aos particulares, que são as partes envolvidas, e só indiretamente devem interessar à sociedade (LOTUFO, 2002, p. 24).

Segundo Gonçalves (2011, p. 25):

A família constitui o alicerce mais sólido em que se assenta toda a organização social, estando a merecer, por isso, a proteção especial do Estado, como proclama o art. 226 da Constituição Federal, que a ela se refere como “base da sociedade”. É natural, pois, que aquele queira protegê-la e fortalecê-la, estabelecendo normas de ordem pública, que não podem ser revogadas pela vontade dos particulares e determinando a participação do Ministério Público nos litígios que envolvem relações familiares.

Carlos Roberto Gonçalves afirma que em razão da importância social de sua disciplina, predominam no direito de família, portanto, as normas de ordem pública, impondo antes deveres do que direitos.

Farias (2012, p. 52) reconhece o enquadramento da ralação de Direito das Famílias fundamentalmente no âmbito do direito privado, por se tratar da mais particular de todas as relações que podem ser estabelecidas no âmbito da ciência jurídica. Por certo, a relação familiar diz respeito a interesses particulares e está incluída na estrutura do Direito Civil porque o interesse fundamentalmente presente diz respeito, essencialmente, à pessoa humana. Exatamente por isso, possuem as relações familiares um caráter acentuadamente privado, destinando-se à tutela do ser, em seus múltiplos interesses morais e materiais.

É certo – e isso não se põe em dúvidas – que o Direito das Famílias possui idiossincrasias, particularidades, que servem para distingui-lo dos demais ramos da civilista – que, ao seu turno, são dotados de caracteres também particularizados. Afasta-se, portanto, a tentativa de inseri-lo na estrutura do direito público, como o fez JELLINEK, sob o frágil argumento de que haveria interesse estatal na organização dos núcleos familiares. Aliás, os únicos exemplos de inclusão da relação de família no âmbito do direito público foram os extintos regimes comunistas das antigas União Soviética, Iugoslávia, Tchecoslováquia e, ainda, da Bulgária. Também merece rejeição a tese de CICU, para quem as relações familiares constituiriam um *tertium genus*, uma nova espécie transgressora da divisão público-privada, em face da diminuição da autonomia privada (FARIAS, 2012, p. 52).

De qualquer modo, apesar de inserido topologicamente na engrenagem do Direito Civil, o Direito das Famílias sofre interseções e limitações de ordem pública, propiciadas pela natureza indisponível e personalíssima de algumas de suas normas jurídicas, notadamente aquelas atinentes às relações familiares existenciais. Como consequência, apresenta-se a norma de direito de família com irrenunciável, intransmissível, inusucapível (imprescritível), inalienável, não decaindo, nem prescrevendo e não admitindo termo ou condição (FARIAS, 2012, p. 53).

Apesar de encartada, topologicamente, na seara do direito privado a norma jurídica do Direito das Famílias pode, eventualmente, se apresentar cogente e de ordem pública, quando disser respeito a situações essenciais. É o exemplo dos institutos relativos à filiação e ao bem de família. Considerada a peculiar natureza que adquirem as normas familiares nas relações existenciais, vislumbra-se uma certa mitigação da autonomia privada embora não integralmente (FARIAS, 2012, p. 53).

O DIREITO DE FAMÍLIA NA CONSTITUIÇÃO DE 1988

Sabemos que a partir do século XIX os Códigos eram elaborados dedicando normas sobre a família e que naquela época a sociedade era rural e patriarcal, pois guardava traços profundos da família da antiguidade, por exemplo, o Código Civil de 1916. Uma das características, por exemplo, é que a mulher dedicava-se aos afazeres domésticos e na Lei a mesma não tinha os mesmos direitos do homem. Logo, o marido era considerado o chefe, administrador e o representante da sociedade conjugal. Já os filhos submetiam-se à autoridade paterna, como futuros continuadores da família.

Em determinada época o Estado absorveu da Igreja a regulamentação da família e do casamento sem, no entanto, afastar muito sua autoridade. Com isso manteve-se a indissolubilidade do vínculo do casamento e a incapacidade relativa da mulher, bem como a distinção legal de filiação legítima e ilegítima. Ocorre que gradativamente a partir da metade do século XX a legislação foi sendo modificada e atribuiu direito aos filhos ilegítimos e tornando a mulher plenamente capaz.

Atualmente a família socioafetiva tem sido priorizada na doutrina e na jurisprudência, visto que, como comentamos anteriormente, no século passado o Código Civil de 1916 e as leis posteriores vigentes na época, regulavam a família constituída unicamente pelo casamento, de modelo patriarcal e hierarquizada. Nos tempos modernos o enfoque dado ao Direito de família é identificada tem indicado novos elementos que compõem as relações familiares, destacando-se os vínculos afetivos que norteiam a sua formação segundo Gonçalves (2011, p. 33), e nesse contexto temos:

Superada a percepção da família como unidade produtiva e reprodutiva, pregada pelo Código Civil de 1916, a partir dos valores predominantes naquela época, descortinam-se novos contornos para o Direito das Famílias, fundamentalmente a partir da Lex Mater de 1988, que está cimentada, a partir de valores sociais e humanizadores, especialmente a dignidade humana, a solidariedade social e a igualdade substancial (FARIAS, 2012, p. 83).

“A Constituição Federal de 1988 recepcionou essa transformação e adotou uma nova ordem de valores, privilegiando a dignidade da pessoa humana, realizando verdadeira revolução no Direito de Família” como afirma Gonçalves (2011, p. 33):

Assim, o art. 226 afirma que “a entidade familiar é plural e não mais singular. Tendo várias formas de constituição. O segundo eixo transformador encontra-se no § 6º do art. 227. É a alteração do sistema de filiação, de sorte a proibir designações discriminatórias decorrentes do fato de ter a concepção ocorrido dentro ou fora do casamento.

A terceira grande revolução situa-se nos artigos 5o, inciso I, e 226, § 5o. Ao consagrar o princípio da igualdade entre homens e mulheres, derogou mais de uma centena de artigos do Código Civil de 1916.

Segundo Farias (2012, p. 83) a Constituição Federal de 1988 conduz ao raciocínio de que “a milenar proteção da família como instituição, unidade de produção e reprodução dos valores culturais, éticos, religiosos e econômicos, dá lugar à tutela essencialmente funcionalizada à dignidade de seus membros”. Trata-se de entidade de afeto e solidariedade, fundada em relações de índole pessoal, voltadas para o desenvolvimento da pessoa humana, que tem como diploma legal regulamentar a Carta Magna.

Desse modo, a entidade familiar visa efetivamente promover, em concreto, a dignidade e a realização da personalidade de seus membros, integrando sentimentos, esperanças e valores, servindo como alicerce fundamental para o alcance da felicidade.

Segundo Venosa (2012, p. 16) “a Constituição de 1988 consagra a proteção à família no art. 226, compreendendo tanto a família fundada no casamento, como a união de fato, a família natural e a família adotiva”.

Nesse sentido Bittar (2006, p. 16) nos ensina que:

No âmbito constitucional, foi dedicado capítulo próprio à organização da família, em que se definiram os novos princípios que devem governar as relações familiares, à luz da igualdade entre cônjuges e da paridade entre filhos. Em seu contexto, ante as premissas expostas, definiu-se a família como base da sociedade e assentada no casamento; a igualdade de direitos e de deveres entre marido e mulher na sociedade conjugal, a dissolubilidade do vínculo matrimonial; a paridade de direitos entre os filhos (arts. 226 e segs.). Instituiu-sea denominada entidade familiar, tornando-a suscetível de proteção do Estado, na defesa da mulher em união livre e de filhos havidos fora do matrimônio, a par de disposições outras em que definiram os novos rumos do direito de família.

No geral pode-se afirmar que a compatibilização da norma com a constituição teve como ponto culminante a promulgação da Lei Federal no 10.406, de 10 de janeiro de 2002, que instituiu o novo Código Civil Brasileiro, como assim nos confirma Gonçalves (2011, p. 33):

Todas as mudanças sociais havidas na segunda metade do século passado e o advento da Constituição Federal de 1988, com as inovações mencionadas, levaram à aprovação do Código Civil de 2002, com a convocação dos pais a uma “paternidade responsável” e a assunção de uma realidade familiar concreta, onde os vínculos de afeto se sobrepõem à verdade biológica, após as

conquistas genéticas vinculadas aos estudos do DNA. Uma vez declarada a convivência familiar e comunitária com direito fundamental, prioriza-se a família socioafetiva, a não discriminação de filhos, a coresponsabilidade dos pais quanto ao exercício do poder familiar, e se reconhece o núcleo monoparental como entidade familiar.

O Código de 2002 destina um título para reger o direito pessoal, e outro para a disciplina do direito patrimonial da família. Desde logo enfatiza a igualdade dos cônjuges (art. 1.511), materializando a paridade no exercício da sociedade conjugal, redundando no poder familiar, e proíbe a interferência das pessoas jurídicas de direito público na comunhão de vida instituída pelo casamento (art. 1.513), além de disciplinar o regime do casamento religioso e seus efeitos.

Nesse contexto é importante lembrar, diante do tema desse trabalho, que o novo diploma amplia, ainda, entre tantas outras alterações referente ao conceito de família “nova disciplina no instituto da adoção, compreendendo tanto a de crianças e adolescentes como a de maiores, exigindo procedimento judicial em ambos os casos”, de acordo com Gonçalves (2011, p. 34), portanto “as alterações pertinentes ao direito de família, advindas da Constituição Federal de 1988 e do Código Civil de 2002, demonstram e ressaltam a função social da família no direito brasileiro...”.

Assim, pode-se afirmar que todo e qualquer núcleo familiar merece especial proteção do Estado, a partir da cláusula geral de inclusão constitucional. Equivale dizer conforme Farias (2012, p. 85) que todas as entidades formadas por pessoas humanas que estão vinculadas pelo laço afetivo, tendendo à permanência, estão tuteladas juridicamente pelo Direito das Famílias, independentemente de celebração de casamento. É o que vem se denominando família eudemonista, isto é, tendente à felicidade individual de seus membros, a partir da convivência permitindo que cada pessoa se realize, pessoal e profissionalmente, convertendo-se em seres socialmente úteis, não mais se confinando ao estreito espaço da sua própria família.

A MEDIAÇÃO NAS AÇÕES PROCESSUAIS DE FAMÍLIA

Nas famílias os litígios são muitas vezes mais complexos e exige uma análise mais detalhada do caso concreto, o que conseqüentemente faz com que obrigue o Judiciário a ser mais flexível para almejar um resultado mais efetivo que não cause tantas conseqüências na vida familiar das partes já abaladas pelo conflito existente.

A mediação no direito de família propõe solucionar o conflito, ou pelo menos apaziguar, promovendo um acordo entre as partes, tornando a mídia responsável por um relacionamento mutuamente satisfatório, cooperando para a harmonização dos familiares.

É possível perceber que a mediação no direito de família intermedia uma possível manutenção no relacionamento entre as partes o que propõe

uma mudança de paradigma partindo do princípio em que as partes passam a visualizar o conflito de forma positiva e compreensiva oportunizando a conciliação como um fator natural.

Partindo dessa transformação os familiares tendem a conviver melhor e evitam-se novos conflitos, assim como também promove outros benefícios como a celeridade processual de uma ação que poderia levar anos para ser resolvida devido ao intenso fluxo de processos e morosidade judicial. Nesse sentido a mediação torna-se uma grande vantagem processual tendo em vista que as partes são preparadas para decidir de forma consensual superando as disputas emotivas (CACHAPUZ, 2003, p. 137).

Por ser um instituto antigo, a mediação tem sua origem e utilização em vários países como, por exemplo, na Europa e América do Norte, sendo aplicada há mais de 50 anos apresentando resultados satisfatórios e com um grande número de acordos. Recém sancionada no Brasil a mediação já solucionou inúmeras ações judiciais sendo reconhecida pelos operadores do direito (CACHAPUZ, 2006, p.24).

A mediação para apresentar resultados precisar ter suas técnicas bem utilizadas pelo mediador, bem como ser reconhecida pela sociedade como um instrumento processual na facilitação da resolução dos litígios amadurecendo o relacionamento das partes e prevenindo danos emocionais, pois dessa forma o sucesso da mediação não será apenas e exclusivamente um acordo formal assinado entre as partes, mas também apresentará resultados positivos no resultado justo e que desmotive sentimento de vingança e ressentimento.

Assim como a sociedade é dinâmica e gradativamente muda sua cultura, é possível que a mediação faça parte dessa transformação cultural da sociedade considerando que é extremamente necessário inovar abandonando vícios do litígio e a partir desse momento a mediação será procurada pelas pessoas e não oferecida pela justiça tornando-se um costume na tentativa de solucionar o conflito alcançando um resultado favorável sem mágoas e ressentimentos e ainda detectando o motivo da discórdia chegando a um senso comum.

A mediação não é uma terapia a ser desenvolvida pelo mediador, nem uma competição, apenas sinaliza um novo contexto em meio à divergência em que as partes podem expandir sua compreensão para alcançar a harmonia emocional e uma possível coexistência.

DO FORO COMPETENTE

As chamadas ações de famílias abrangem os processos contenciosos de divórcio, separação, reconhecimento e extinção de união estável, guarda, visitação e filiação.

Em relação às ações de divórcio e separação a regra prevista no Código de Processo Civil de 1973 estabelecia como foro competente o da residência da mulher (art. 100, inc. I), o que acabou gerando algumas

discussões em especial no campo constitucional, por suposta ofensa ao princípio da isonomia.

Em relação as ações de reconhecimento e extinção de união estável, como não havia previsão expressa no Código de Processo Civil de 1973, a jurisprudência passou a considerar como foro competente a residência da companheira, por aplicação análoga do comando inserto no art. 100, inc. I, do Código de Processo Civil de 1973. No caso das uniões homoafetivas, os tribunais mantiveram o mesmo entendimento, sendo que com adaptações conforme a jurisprudência a seguir:

[...] Cuidando-se de união estável homoafetiva de acordo com a ADI 4277 do STF e o artigo 1.723 do Código Civil deve ser interpretado conforme à Constituição Federal para excluir dele qualquer significado que impeça o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como família. Objetivando equilibrar o poder dos litigantes nas ações que visam reconhecer o estabelecimento das uniões estáveis homoafetivas, cabe analisar o artigo 100, inc. I do CPC conforme a Constituição Federal para que seja interpretado à luz do princípio da isonomia, aplicando-o também na fixação de competência das ações de reconhecimento de união estável entre pessoas do mesmo sexo. Atualmente tendo sido conferido às uniões homoafetivas os mesmos direitos dos relacionamentos heteroafetivos, também deve ser garantido aos envolvidos em relacionamentos familiares de pessoas do mesmo sexo, o foro privilegiado conferido à parte mais vulnerável financeira ou juridicamente nessas relações quando examinando cada caso concreto, de fato, verificar-se que a pretensão da parte menos favorecida ficará manifestamente prejudicada caso tenha que litigar em local diferente da sua residência [...] (TJDF, Rec.2013.00.2.019467-8, Ac. 748.333, 1aTurma Cível, Rel. Des. Alfreu Machado, j. 15.01.2014).

De acordo com o Código de Processo Civil de 2015, art. 53, inc. I, o foro competente deixará de ser o da residência da mulher para ser o do domicílio do guardião de filho incapaz e não existindo filho incapaz, será competente o foro do último domicílio do casal.

Se no entanto nenhuma das partes residir no antigo domicílio, será competente o foro de domicílio do réu (regra geral do artigo 46 do CPC/2015), sendo assim a nova redação da lei retira o foco da proteção dos interesses da mulher e o dirige, em um primeiro momento, para a proteção dos interesses do incapaz, ou, na inexistência de filho incapaz, o do casal.

Nas ações envolvendo pedido de guarda prevalece a regra insculpida no art. 147, inciso I do Estatuto da Criança e do Adolescente e na Súmula no 383 do STJ, ou seja, o foro de domicílio de quem exerce a guarda será competente para julgar ações sobre interesse de menores.

O mesmo entendimento se aplica aos pedidos de visitação e filiação, sendo que as questões sobre filiação de filhos não menores deverão em via de regra ser propostas nas seguintes ocasiões: a) do domicílio do réu, como regra, nos termos do art. 46, caput, do CPC/2015; b) do domicílio do autor, se for cumulada com pedidos de alimentos (artigo 53, inciso II); e c) do foro do inventário, caso o pedido seja cumulado com petição de herança.

DA CONCILIAÇÃO E MEDIAÇÃO

O Código de Processo Civil de 2015 em todos os tipos de ação processual promove a oportunidade acerca da mediação e da conciliação na resolução de conflitos litigiosos e consensuais.

No campo das ações relativas ao direito de família o CPC de 2015 abordou de forma mais clara e evidente essa oportunidade para a atuação do mediador ou do conciliador, conforme descreve o artigo 694:

Art. 694. Nas ações de família, todos os esforços serão empreendidos para a solução consensual da controvérsia, devendo juiz dispor do auxílio de profissionais de outras áreas de conhecimento para a mediação e conciliação.

Parágrafo único. A requerimento das partes, o juiz pode determinar a suspensão do processo enquanto os litigantes se submetem a mediação extrajudicial ou a atendimento multidisciplinar (BRASIL, 2015).

Em demandas que envolvem a mediação ou a conciliação é de suma importância a presença e participação de profissionais de outras áreas como, por exemplo, psicólogos e assistentes sociais para que a orientação das partes na busca da solução do conflito seja mais adequada possível ao caso concreto, além de considerar os aspectos jurídicos do caso concreto, bem como os reflexos sociais e psicológicos que poderão ser gerados como, por exemplo, pela ruptura da estrutura familiar.

A ideia de inserir a autocomposição no direito de família é apreciável, principalmente quando promove a participação de profissionais de outras áreas, devidamente nomeado pelo juiz, ao caso concreto com o objetivo de melhor compreender os sentimentos emotivos de cada parte envolvida no processo e na dinâmica familiar, com vistas a encontrar a solução que melhor atenda as peculiaridades do caso concreto.

De acordo com o artigo 694 c/c o art. 695¹, a tentativa da conciliação é uma fase obrigatória nesse tipo de procedimento, refletindo inclusive no

¹ Art. 695. Recebida a petição inicial e, se for o caso, tomadas as providências referentes à tutela provisória, o juiz ordenará a citação do réu para comparecer a audiência de mediação e conciliação, observado o disposto no art. 694.

trâmite processual, pois até o momento da audiência não se exigirá a contestação da parte ré, que só deverá apresentá-la quando não for possível a conciliação (art. 697²). Nessa hipótese, a parte ré será intimada na própria audiência passando a incidir, a partir de então, o prazo de 15 dias para a apresentação de sua defesa.

Vale ressaltar que em decorrência da ideia expressa no artigo 694 do Código de Processo Civil de 2015 é possível que a audiência de mediação e conciliação seja cindida em tantas sessões quantas sejam necessárias para viabilizar a solução consensual (art. 696³).

DA CITAÇÃO

Nos processos de ações de família a citação deve ser, via de regra, pessoal e com antecedência mínima de 15 dias da data da audiência conforme dispões o art. 695, §2o, mas no procedimento comum a citação deve ocorrer em pelo menos 20 dias (art. 334, CPC/2015)⁴.

No ato da citação não será mais entregue ao réu uma cópia da petição inicial, conforme dispõe o art. 695, §1o, sendo assegurado a este, contudo o direito de examinar o seu conteúdo a qualquer tempo. Essa medida de não entregar uma cópia da inicial ao réu tem o propósito de evitar o contato imediato do mesmo com as alegações da parte autora, pois é previsível dificultar uma possível resolução consensual do litígio tendo em vista as fortes emoções alegadas nas peças processuais no direito de família.

INTERVENÇÃO DO MINISTÉRIO PÚBLICO

Nos termos do art. 82, inc. II do CPC/1973, o membro do Ministério Público deveria intervir nas causas concernentes ao estado da pessoa, ao pátrio poder, à tutela, à curatela, à interdição, ao casamento, à declaração de ausência e às disposições de última vontade.

Mas com o Código de Processo Civil de 2015 a intervenção do Ministério Público poderá ocorrer nos seguintes casos:

Art. 178. O Ministério Público será intimado para, no prazo de 30 (trinta) dias, intervir como fiscal da ordem

² Art. 697. Não realizado o acordo, passarão a incidir, a partir de então, as normas do procedimento comum, observado o ar. 335; Art. 335. O réu poderá oferecer contestação, por petição, no prazo de 15 (quinze) dias, cujo termo inicial será a data: I – da audiência de conciliação ou de mediação, ou da última sessão de conciliação, quando qualquer parte não comparecer ou, comparecendo, não houver autocomposição; II – do protocolo do pedido de cancelamento da audiência de conciliação ou de mediação apresentado pelo réu, quando ocorrer a hipótese do *art. 334, § 4o, inciso I*; III – prevista no *art. 231*, de acordo com o modo como foi feita a citação, nos demais casos.

³ Art. 696. A audiência de mediação e conciliação poderá dividir-se em tantas sessões quantas sejam necessárias para viabilizar a solução consensual, sem prejuízo de providências jurisdicionais para evitar o perecimento do direito.

jurídica nas hipóteses previstas em lei ou na Constituição Federal e nos processos que envolvam:
I - interesse público ou social;
II - interesse de incapaz;
III - litígios coletivos pela posse de terra rural ou urbana.
Parágrafo único. A participação da Fazenda Pública não configura, por si só, hipótese de intervenção do Ministério Público.

Portanto, não há necessidade de intervenção obrigatória do órgão ministerial em todas as ações de família, mas somente quando houver interesse de incapaz, tal qual é a ideia inserida no art 698 do CPC/2015: “Nas ações de família, o Ministério Público somente intervirá quando houver interesse de incapaz e deverá ser ouvido previamente a homologação de acordo”.

DA ALIENAÇÃO PARENTAL

De acordo com o art. 2º da Lei no 12.318/2010 considera-se alienação parental:

A interferência na formação psicológica da criança ou do adolescente promovida ou induzida por um dos genitores, pelos avós ou pelos que tenham a criança ou adolescente sob a sua autoridade, guarda ou vigilância para que repudie o genitor ou que cause prejuízo ao estabelecimento ou à manutenção de vínculos com este.

Para tratar desses casos envolvendo alienação parental as ações de família buscam atuar não somente com aspectos jurídicos, mas também aspectos psicológicos, pois existe a necessidade de especialistas no sentido de auxiliar o magistrado ao tomar depoimento do incapaz que tenha sido vítima do ato (art. 699), além de colaborar com o aperfeiçoamento da atividade jurídica também evita que o incapaz seja revitimizado.

A mediação nesses casos ocorre por meio da interdisciplinaridade de profissionais e se tornam de suma importância devido a subjetividade do contexto familiar, bem como zelando pelo princípio do melhor interesse da criança. Sendo assim, o magistrado precisa de um auxiliar no âmbito da área profissional de psicologia, pois a desestruturação familiar já é por si só um desafio para os envolvidos que no momento se encontram numa dinâmica emocional aguçada e que precisam ser compreendidos para contribuir na resolução do litígio (RAMALHO, 2017).

Paralelamente é possível observar que gradativamente foi modificando a compreensão a respeito do papel do Estado na proteção das relações familiares. Ao Estado importa garantir a possibilidade de autorealização dos indivíduo, assegurando o ambiente e os meios propícios para que possam perseguir as suas próprias concepções de vida boa e essa missão é a justificativa e também o limite do Estado para intervir nas relações

familiares e na liberdade dos indivíduos. É portanto, sua justa medida e qualquer intervenção a mais ou a menos será tida como ilegítima.

O reconhecimento do caráter instrumental da família para a promoção da dignidade dos indivíduos e deste novo papel do Estado na tutela das entidades familiares encontra amplo amparo na Constituição Federal de 1988. Nesse sentido, o art. 226, *caput*, da CF/88 dispõe que “A família, base da sociedade, tem especial proteção do Estado”.

Assim como o art. 226, §7o, da Carta de 1988 determina que o planejamento familiar “fundado nos princípios da dignidade da pessoa humana e da paternidade responsável”, é “livre decisão do casal, competindo ao Estado propiciar recursos educacionais e científicos para o exercício desse direito”.

Na mesma linha, o art. 205, da Carta Magna de 1988 estabelece que a “educação, direito de todos e dever do Estado e da família, será promovida e incentivada com a colaboração da sociedade, visando ao pleno desenvolvimento da pessoa, seu preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Já os artigos 227 e 230 impõem à família, à sociedade e ao Estado os deveres de assegurar à criança, ao adolescente e ao jovem sua dignidade e demais direitos fundamentais, e de amparar pessoas idosas, defendendo sua dignidade e bem-estar.

Logo, se o Estado tem como principal meta a promoção de uma vida digna a todos os indivíduos, e se, para isso, depende da participação da família na formação de seus membros, é lógico concluir que existe um dever estatal de proteger não apenas as famílias constituídas pelo casamento, mas qualquer entidade familiar que seja apta a contribuir para o desenvolvimento de seus integrantes, pelo amor, pelo afeto e pela vontade de viver junto, ou pelo menos conviver de forma amigável solucionando conflitos por meio da mediação ou conciliação.

ACOLHIMENTO FAMILIAR

Antes de se falar sobre o acolhimento familiar é muito importante esclarecer que esse procedimento jurídico está previsto no Estatuto da Criança e do Adolescente no artigo 90, inciso IV, ou seja, o acolhimento familiar se trata de uma espécie de acolhimento institucional.

Art. 90. As entidades de atendimento são responsáveis pela manutenção das próprias unidades, assim como pelo planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos destinados a crianças e adolescentes, em regime de: I – orientação e apoio sociofamiliar; II – apoio socioeducativo em meio aberto; III – colocação familiar; IV – acolhimento institucional; V – prestação de serviços à comunidade; VI – liberdade assistida; VII – semiliberdade; VIII – internação (BRASIL, 1990).

As entidades supracitadas são as que atendem tanto os adolescentes e crianças em situação de direitos violados ou ameaçados ou as que abrigam adolescentes infratores. O cadastramento cabe ao Conselho Municipal e as entidades de atendimento podem aplicar medidas de proteção e medidas socioeducativas. As medidas protetivas são a orientação e apoio sociofamiliar; apoio socioeducativo em meio aberto; colocação familiar e abrigo. E as medidas socioeducativas são a liberdade assistida, a semiliberdade e a internação (ISHIDA, 2014).

É importante constar que no inciso III, §3º do artigo 90 do Estatuto da Criança e do Adolescente está previsto a importância do sucesso do acolhimento familiar para que o mesmo possa continuar a participar do programa, ou seja, é um critério exigido pelo Conselho Municipal de acordo com a lei.

Art. 90. §3º Os programas em execução serão reavaliados pelo Conselho Municipal dos Direitos da Criança e do Adolescente, no máximo, a cada dois anos, constituindo-se critérios para renovação da autorização de funcionamento: (...) III – em se tratando de programas de acolhimento institucional ou familiar, serão considerados os índices de sucesso na reintegração familiar ou de adaptação à família substituta, conforme o caso.

As entidades de atendimento são responsáveis pelo planejamento e execução de programas de proteção e socioeducativos destinados às crianças e adolescentes, identificados como regime de atendimento, que são elementos caracterizadores da natureza da entidade e podem ser classificados em governamentais e não governamentais. As entidades governamentais são diretamente ligadas à Administração Pública de forma direta ou indireta, enquanto as entidades não governamentais são criadas por iniciativa particular, muito embora possam receber recursos públicos para a sua manutenção (ROSSATO, 2012).

De acordo com a Lei 12.594/2012 a entidade de atendimento é definida como pessoa jurídica de direito público ou privado que instala e mantém a unidade e os recursos humanos e materiais necessários ao desenvolvimento de programas de atendimento.

O regime de atendimento de acolhimento familiar passou a ser importante com a promulgação da Lei 12.010/2009 que dispõe sobre a Adoção, pois ao lado da guarda e da tutela, o acolhimento familiar desempenha um importante papel temporário de manter a criança e o adolescente enquanto se busca a reestruturação da família natural. Portanto, são medidas de proteção aplicáveis em situações de risco à criança ou ao adolescente.

É importante frisar que o acolhimento familiar não se confunde com a colocação familiar, pois esta direciona-se à inserção da criança e do adolescente em família substituta quando não é possível a reinserção no grupo familiar de origem, enquanto a primeira tem o objetivo de propiciar meios para que ocorra esse retorno, trabalhando aspectos ligados à família, à criança e ao adolescente (ROSSATO, 2012).

Contudo o acolhimento familiar também pode ser feito sem que haja a intervenção da entidade de atendimento, como ocorre, por exemplo, quando o magistrado promove a entrega da criança ou do adolescente diretamente à família acolhedora, sendo o acompanhamento realizado pelos técnicos do Juízo, por ser uma forma mais usual (ROSSATO, 2012).

A marca registrada do acolhimento familiar é que a criança e o adolescente estarão sob os cuidados imediatos de uma família denominada família acolhedora, que é previamente cadastrada no respectivo programa. Trata-se de vocacionada função para qual se exige preparo especial e desprendimento, com o intuito de oferecer o carinho e cuidado especiais ao assistido (ROSSATO, 2012).

Nesta medida protetiva, a criança e o adolescente não são recebidos como filhos, até porque não são filhos, tendo em vista que a situação instalada é provisória, existente tão somente para que, após determinado período, passada a situação de risco e suprido o déficit familiar, possam aquelas pessoas retornar ao seu grupo familiar de origem. Logo, a família acolhedora poderá assumir a situação de guardião do assistido segundo o §2o do artigo 34 do ECA.

O PRINCÍPIO DO MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA

O princípio do melhor interesse da criança segundo Assis (2012, p. 85) primeiramente se estabelece no art. 2o da Declaração dos Direitos da Criança, de 1959, dispondo que:

A criança gozará de proteção social e ser-lhe-ão proporcionadas oportunidades e facilidades, por lei e por outros meios, a fim de lhe facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, de forma sadia e normal e em condições de liberdade e dignidade. Na instituição das leis visando este objetivo levar-se-ão em conta, sobretudo, os melhores interesses da criança. (Organização das Nações Unidas, 1959).

Segundo a autora a Declaração dos Direitos da Criança foi o primeiro documento que estabeleceu o princípio do melhor interesse da criança. A mesma acrescenta ainda que durante a comemoração dos 30 anos da Declaração dos Direitos da Criança, em 1989, foi publicada, pela ONU a Convenção Internacional dos Direitos da Criança, documento ratificado pelo Brasil pelo Decreto no 99.710/1990. Este princípio foi fundado nessa Convenção podendo ser descrito da seguinte forma:

O princípio do melhor interesse da criança significa que – incluindo o adolescente, segundo a Convenção Internacional dos Direitos da Criança – deve ter seus interesses tratados com prioridade, pelo Estado, pela sociedade e pela família, tanto na elaboração quanto na aplicação dos direitos que lhe digam respeito, notadamente nas relações familiares, como pessoa em desenvolvimento e dotada de dignidade (ASSIS, 2012, P. 85).

Neste sentido Pereira (2008, p. 45) comenta que o Brasil subscreveu e ratificou este princípio da seguinte forma, em seu art. 3.1: “Todas as ações relativas às crianças, levadas a efeito por instituições públicas ou privadas de bem-estar social, tribunais, autoridades administrativas ou órgãos legislativos, devem considerar, primordialmente, o interesse maior da criança”. Sendo que posteriormente em ratificação definitiva este princípio ficou instituído como “melhor interesse da criança”.

Na Constituição da República Federativa do Brasil de 1988, o princípio é encontrado no art. 227, que estabelece ser dever da família, da sociedade e do Estado assegurar à criança e ao adolescente, com absoluta prioridade. O mesmo princípio também é encontrado no Estatuto da Criança e do Adolescente nos arts. 4o e 6o. Assis (2012, p. 86) caracteriza este princípio mencionando que:

Sem considerá-los exaustivos, são analisados os seguintes aspectos: o amor e os laços afetivos entre a criança e os adultos envolvidos no conflito; a habitualidade do pai/mãe ou titular da guarda de dar à criança amor e orientação; a habilidade de atender às necessidades de alimentação, habitação e assistência médica da criança; o padrão de vida estabelecido; a saúde dos postulantes da guarda ou adoção; a análise do meio em que a criança vive, incluindo a residência, a escola, a comunidade; averiguação dos laços religiosos; a opinião da criança, quando tem possibilidade de manifestá-la; a habilidade do pai ou mãe guardião de encorajar e assegurar a comunicação do outro, não guardião, com a criança.

Portanto, no caso concreto este princípio deve atribuir o que for melhor para a criança como fundamento da decisão que deve focar sempre o interesse e proteção da mesma.

Pereira (2000, p. 40) nos ensina que é necessário distinguir regras de princípios para que haja uma melhor compreensão da ordem jurídica. Portanto, segundo Robert Alexy citado pela autora “os princípios teriam caráter mais geral que as regras. Afirma que, na realidade, a distinção entre as regras e princípios seria qualitativa”.

A autora nos explica que as regras são normas que, quando válidas, podem ser cumpridas ou não em sua totalidade, já os princípios são normas que ordenam que algo seja realizado na melhor maneira possível, consideradas as condições jurídicas e fáticas. Logo, são chamados de mandatos, e não mandatos definitivos como as regras, e diferenciam-se também pela forma através da qual solucionam seus conflitos e colisões, respectivamente.

Para ela a contribuição acerca dessa discussão foi adicionar o importante elemento da Argumentação, pois a argumentação é determinante para a aplicabilidade máxima da proporcionalidade e a obtenção da precedência nos casos concretos de colisão de princípios.

Portanto, “com status de princípio constitucional afirma-se o caráter normativo do “melhor interesse da criança” e a necessidade de sua ponderação frente a outros princípios constitucionais” (Pereira, 2008, p. 42).

Diante dessa discussão argumenta-se tal princípio conforme nos explica Delfino (2009, p. 16):

A convivência familiar “antes de ser um direito, é uma necessidade vital da criança, no mesmo patamar de importância do direito fundamental à vida.” Sabe-se que “durante toda a sua vida, é na família que o indivíduo encontra conforto e refúgio para sua sobrevivência”⁶⁶ e “(...) a criança não cresce sadiamente sem a constituição de um vínculo afetivo estreito e verdadeiro com um adulto (...)”

Nesse sentido temos a contribuição de Celso Lafer citado por Mello Gonçalves resultando na seguinte análise:

Na análise de Celso Lafer, a inserção de princípios gerais na Constituição Brasileira, como o da dignidade, objetiva marcar a passagem política do regime militar para o regime democrático, indicando um sentido de direção para a sociedade brasileira⁽⁹⁾, o qual, acrescenta-se, alcança também a legislação direcionada às pessoas menores de 18 anos.

De fato, tal qual na CF, a mudança de paradigma se faz sentir no ECA, cujo art. 3º assegura à criança e ao adolescente “todos os direitos fundamentais inerentes à pessoa humana”, de modo a que se desenvolvam “em condições de liberdade e de dignidade”, acrescentando o art. 15 seguinte às crianças e adolescentes a condição de sujeitos de direito. O ECA, art. 100, parágrafo único, I, introduzido pela Lei no 12.010/09, outrossim, inclui a “condição da criança como sujeito de direitos” entre os princípios que devem reger as medidas de proteção.

Sintetizando a exposição sobre a aplicabilidade do princípio “melhor interesse da criança” conclui-se que o mesmo alcança todas as crianças e adolescentes, em consequência da dignidade inerente à sua condição de pessoas em desenvolvimento, quer estejam inseridos em família natural, ou substituta, ou não.

ACOLHIMENTO FAMILIAR E O BEM-ESTAR DO MENOR

No sentido de promover o bem-estar do menor segundo Rossato (2012) o acolhimento institucional e o familiar tem o dever de emitir um relatório circunstanciado sobre a situação de cada criança ou adolescente acolhido e observar os princípios a serem seguidos, quais sejam a seguir:

a) preservação dos vínculos familiares e promoção da reintegração familiar, ou seja, trabalhar com as pessoas envolvidas em eventual conflito, oferecendo apoio, com o intuito de proporcionar o retorno da criança ou adolescente. Para tanto, a entidade de atendimento responsável, com auxílio do Conselho Tutelar e dos órgãos de assistência social, estimularão o contato da criança e adolescente com seus pais e parentes (ROSSATO, 2012).

b) integração em família substituta, quando esgotados os recursos de manutenção na família natural ou extensa, ou seja, tratando-se a medida de proteção de providência provisória, devem ser tomadas providências no sentido de propiciar o retorno da criança e adolescente. Se esse retorno não for possível, por uma série de razões, deverá ser integrada em família substituta, sob uma das modalidades (ROSSATO, 2012).

c) atendimento personalizado e em pequenos grupos, ou seja, o atendimento à criança e ao adolescente deve levar em conta as suas características e personalidade de cada indivíduo, não sendo possível a adoção de tratamentos genéticos. Nesse contexto, a individualização dos casos é um dos objetivos da Lei 12.010/2009, pela qual devem todos os envolvidos olhar para a criança e o adolescente como um indivíduo único, merecedor de atenção especial em razão de suas peculiaridades, experiência de vida, aspectos familiares e própria personalidade (ROSSATO, 2012).

d) desenvolvimento de atividade em regime de coeducação, ou seja, sendo a criança e o adolescente, seres em condição peculiar de desenvolvimento, e sendo que a formação como homens ou mulheres se dá no contato e confronto com pessoas de ambos os sexos, jovens e adultos, é muito importante que a educação, para que seja sadia, aconteça num ambiente rico de contatos variados. Quando se fala em educação, entende-se família, escola, lazer e qualquer outro momento do dia a dia da criança. Esses casos não são taxativos na lei, portanto a finalidade é evitar que certas instituições limitem artificialmente esse direito elementar e fundamental (ROSSATO, 2012).

e) não desmembramento de grupo de irmão, ou seja, o sucesso do atendimento de crianças e adolescentes depende, muitas vezes, da tentativa

de continuidade das relações familiares pré-existentes, tal como ocorre com o grupo de irmãos. Sendo assim nesses casos os irmãos devem permanecer juntos na mesma unidade oriunda da família (ROSSATO, 2012).

f) evitar, sempre que possível, a transferência para outras entidades de crianças e adolescentes abrigados, ou seja, não será possível colher bons resultados se houver a mudança contínua de local de atendimento da criança e do adolescente, afigurando-se correto mantê-los, na medida do possível, junto à mesma instituição (ROSSATO, 2012).

g) participação da vida da comunidade local, ou seja, crianças e adolescentes institucionalizados não podem permanecer alheios à realidade, ao mundo externo. Pelo contrário, deve ser incentivado o contato com a sociedade, com a comunidade, buscando a interação das pessoas em desenvolvimento com outros atores sociais (ROSSATO, 2012).

h) preparação gradativa para o desligamento, ou seja, por vezes, a manutenção da criança em entidade de atendimento é tão prolongada, que o desligamento poderá proporcionar danos, não sendo vislumbrados todos os benefícios que tal ato pode trazer. Por isso, verificando a possibilidade da inserção da criança e do adolescente em família substituta, por exemplo, deve a entidade propiciar que essa mudança seja realizada da forma mais tranquila possível (ROSSATO, 2012).

i) participação de pessoas da comunidade no processo educativo, ou seja, constitui dever fundamental da comunidade e da sociedade em geral promover a defesa dos direitos fundamentais de crianças e adolescentes. Nesse sentido, a participação no processo educativo é um dever de todos, infelizmente executado somente por uma pequena parcela da comunidade (ROSSATO, 2012).

No sistema de interpretação o jurista não pode se dispersar, pois Pereira (2000, p. 23) lembra que a doutrina se refere à integração da norma mediante recursos fornecidos pela própria ciência jurídica.

Portanto, o art. 4 da Lei de Introdução do Código Civil estabelece que na omissão da lei o juiz irá decidir o caso concreto de acordo com a analogia, os costumes e os princípios gerais de direito.

De acordo com Pereira (2000, p. 25) o princípio do melhor interesse da criança pode ser identificado como uma norma cogente não só em razão da ratificação da Convenção da ONU, mas também porque estamos diante de um princípio especial, o qual, a exemplo dos princípios gerais de direito, deve ser considerado fonte subsidiária na aplicação da norma. Sendo assim, destaca-se o seu caráter interpretativo, o referido princípio cumpre uma função hermenêutica dentro dos limites do próprio direito da infância-adolescência, ao mesmo tempo que permite interpretar, sistematicamente, suas disposições, reconhecendo a caráter integral dos direitos da infância.

Como princípio ou novo paradigma, a autora supracitada explica que o melhor interesse se apresenta em nosso sistema jurídico com seus próprios indicadores. Ao aplicá-lo, há que se considerar sua base constitucional e legal. Portanto, com a incorporação desse princípio não se

pode afastar a possibilidade de apontá-lo como um parâmetro importante neste momento de mudanças estruturais no que concerne à população infanto-juvenil no Brasil.

Por fim, segundo Pereira (2008, p. 370) o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente tem suas raízes na mudança havida na estrutura familiar nos últimos tempos, através da qual ela despojou-se de sua função econômica para ser um núcleo de companheirismo e afetividade, “locus do amor, sonho, afeto e companheirismo”.

CONCLUSÃO

Ao refletirmos sobre o processo do acolhimento familiar vimos que quando ambas as partes se acolhem, se aceitam e se respeitam se realiza a co-existência e surge o amor que se expande de forma espontânea se firmando como mais alto valor da vida.

No processo do acolhimento familiar é extremamente relevante o cuidado e o afeto como valores que interessam não só ao direito como a outras ciências humanas, reconhecendo limites, conquistas e sensações. É importante o carinho e a delicadeza em todos os momentos do acolhimento.

É fundamental que sejam promovidas campanhas de conscientização sobre o processo do acolhimento familiar, pondo fim a preconceitos e despreparos da sociedade em geral. Sabemos que muito se tem a fazer para combater a violência, o abandono e o desrespeito aos direitos da criança e do adolescente.

O acolhimento familiar deve ser priorizado, diante da impossibilidade de permanência da criança ou adolescente no seio da sua família de origem, não se medindo esforços para que crianças e adolescentes tenham resguardado o direito constitucional à convivência familiar. Na luta contra o abandono há de se buscar rapidez e eficiência nos processos do acolhimento familiar, prevalecendo o Princípio do Melhor Interesse como ferramenta essencial na garantia do bem-estar do menor.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Zamira de; RIBEIRO, Wesley Carlos. A base principiológica do Melhor Interesse da Criança: apontamentos para análise da (im) propriedade da expressão “Guarda de Filhos” quando do rompimento da conjugalidade dos genitores. **Revista Síntese Direito de Família**. v. 14, n. 71, abr/maio 2012.

BITTAR, Carlos Alberto. **Direito de Família**. 2 ed. Rio de Janeiro: Forense Universitária, 2006.

BRASIL. Código Civil. **Lei no 10.406, de 10 de janeiro de 2002**. Brasília, 2002. In: ANGHER, Anne Joyce. *Vade Mecum Universitário Rideel*. 12. ed. São Paulo: Rideel, 2012.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Promulgada em 05 de Outubro de 1988. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm> Acesso em: março, 2021.

BRASIL. **Constituição Federal de 1988**. Brasília, 1988. In: ANGHER, Anne Joyce. *Vade Mecum Universitário Rideel*. 12. ed. São Paulo: Rideel, 2012.

BRASIL. Estatuto da Criança e do Adolescente. **Lei no 8.069 de 1990**. Brasília, 2002. In: ANGHER, Anne Joyce. *Vade Mecum Universitário Rideel*. 12. ed. São Paulo: Rideel, 2012.

BRASIL. **Lei 9.099, de 26 de setembro de 1995**. Dispõe sobre Juizados Especiais Cíveis e Criminais. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9099.htm> Acesso em: março, 2021.

BRASIL. **Lei n. 13.105, de 16 de março de 2015**. Código de Processo Civil. DOU 17.3.2015. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2015-018/2015/Lei/L13105.htm> Acesso em: março, 2021.

BRASIL. **Lei no 13.140, de 26 de junho de 2015**. Dispõe sobre a mediação entre particulares como meio de solução de controvérsias e sobre a autocomposição de conflitos no âmbito da administração pública; altera a Lei 9.469, de 10 de julho de 1997, e o Decreto 70.235, de 6 de março de 1972; e revoga o § 2º do art. 6º da Lei 9.469, de 10 de julho de 1997.

BRASIL. **Manual de Mediação Judicial**. Conselho Nacional de Justiça. 2016. Disponível em: <<http://www.cnj.jus.br/files/conteudo/arquivo/2016/07/f247f5ce60df2774c59d6e2dddbfec54.pdf>> Acesso em: março, 2021.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. **Acesso à justiça**. Tradução de Ellen Gracie Northfleet. Porto Alegre: Fabris, 1988.

CARMONA, Carlos Alberto. **Arbitragem e processo: um comentário à Lei no 9.307/76**. 3. ed. São Paulo: Atlas, 2009.

CINTRA, Antonio Carlos de Araujo; GRINOVER, Ada Pellegrini; DINAMARCO, Cândido Rangel. **Teoria Geral do Processo**. 16. ed. São Paulo: Malheiros, 2009.

DALLARI, Dalmo de Abreu. **Elementos de teoria geral do Estado**. São Paulo: Editora Saraiva, 1983.

DELFINO, Morgana. **O Princípio do Melhor Interesse da Criança e o Direito à Convivência Familiar**: os efeitos negativos da ruptura dos vínculos conjugais. Rio Grande do Sul: FDU, 2009.

DI PIETRO, Maria Sylvia Zanella. **Direito Administrativo**. 22. ed., São Paulo: Atlas, 2009.

DINIZ, Maria Helena. **Curso de direito civil brasileiro: direito de família**. Vol. 5. 24 ed. São Paulo: Saraiva, 2009.

DONIZETTI, Elpídio. **Curso Didático de Direito Processual Civil**. 2017.

FARIAS, Cristiano Chaves de. **Curso de Direito Civil: direito de família**. Vol. 6. 4 ed. Salvador: JusPODIVM, 2012.

FARIAS, Cristiano Chaves de; ROSENVALD, Nelson. **Direito das Famílias**. 2 ed. Rio de Janeiro: Lumen juris, 2010.

FIGUEIREDO, Fábio Vieira. **Direito Civil**. 3 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

FILHO, José dos Santos Carvalho. **Manual de Direito Administrativo**. 11. ed. rev., ampl. e atual. Rio de Janeiro: Lumen Júris, 2004.

GONÇALVES, Carlos Roberto. **Direito Civil Brasileiro: direito de família**. Vol. 6. 8 ed. São Paulo: Saraiva, 2011.

GRECO, Leonardo. **Jurisdição voluntária moderna**. São Paulo: Dialética, 2003.

GRINOVER, Ada Pellegrini; LAGASTRA NETO, Caetano; WATANABE, Kazuo (Coord.). **Mediação e gerenciamento de processo: revolução da prestação jurisdicional**. 2a reimp. São Paulo: Atlas, 2008.

GUIMARÃES, Deocleciano Torrieri. **Dicionário Técnico Jurídico**. 14 ed. São Paulo: Rideel, 2011.

ISHIDA, V. K. **Estatuto da Criança e do Adolescente: doutrina e jurisprudência**. 15 ed. São Paulo: Atlas, 2014.

LOTUFO, Maria Alice Zaratini. **Curso avançado de direito civil: direito de família**. Vol. 5. São Paulo: Revista dos Tribunais, 2022.

MELLO GONÇALVES, Camila de Jesus. **Breves considerações sobre o princípio do melhor interesse da criança e do adolescente**. Disponível em: <http://www.lexeditora.com.br/doutrina_23385195_BREVES_CONSIDERACOES SOBRE O PRINCIPIO DO MELHOR INTERESSE DA CRIANÇA E DO ADOLESCENTE.aspx> Acesso em: mar. de 2021.

NEVES, Daniel Amorim Assumpção. **Manual de direito processual civil – Volume único**. 8. Ed. Salvador: Ed. Juspodivm, 2016.

PARKINSON, Lisa. **Mediação Familiar**. Belo Horizonte: Del Rey, 2016.

PEREIRA, Tânia da Silva (coord.). **O melhor interesse da criança: um debate interdisciplinar**. Rio de Janeiro: Renovar, 2000.

PEREIRA, Tânia da Silva.; OLIVEIRA, Guilherme de. (coord.). **O cuidado como valor jurídico**. Rio de Janeiro: Forense, 2008.

QUEIROZ, Antônio Augusto de. **Cartilha políticas públicas e o ciclo orçamentário**. Brasília, DF: DIAP, 2016. Disponível em: <https://www.diap.org.br/images/stories/cartilha_pp.pdf> Acesso em: março, 2021.

RAMALHO, Fabiana. **A mediação no âmbito do direito das famílias**. 2017. Disponível em: < <https://jus.com.br/artigos/60291/a-mediacao-no-ambito-do-direito-> RIZZINI, I. **Acolhendo crianças e adolescentes**. São Paulo: Cortez; Unicef, 2006.

ROSSATO, L. A. **Estatuto da Criança e do Adolescente Comentado**. 4 ed. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2012.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. **Processo Cautelar**. 25. ed. São Paulo: LEUD, 2009.

VENOSA, Sílvio de Salvo. **Direito Civil: direito de família**. 12 ed. São Paulo: Atlas, 2012.

WALD, Arnoldo. **O novo direito de família**. 16. ed. São Paulo: Saraiva, 2005.

WATANABE, Kazuo. **Da cognição no processo civil**. São Paulo: RT, 2011.

CAPÍTULO 8

MARAVILHAS LÍQUIDAS UMA ANÁLISE DA SOCIEDADE CONTEMPORÂNEA PELA ÓTICA DE ZYGUMUNT BAUMAN EM A “MODERNIDADE LÍQUIDA” E A NARRATIVA DE LEWIS CARROLL EM “ALICE NO PAÍS DAS MARAVILHAS”

Carla Regina dos Santos Campos

Pós-Graduação em Psicanálise e Análise do Contemporâneo, pela PUC/RS

RESUMO

Em “Alice no País das Maravilhas”, Lewis Carroll nos transporta para um mundo de absurdos e fantasias, onde as regras são volúveis e a lógica convencional é desafiada. Essa atmosfera caótica espelha de certa forma, na contemporaneidade, a experiência de viver em uma sociedade caracterizada pela mutabilidade e pela falta de estruturas sólidas. Zygmunt Bauman, por sua vez, desenvolve a teoria da “modernidade líquida”, descrevendo um contexto em que as instituições e relações sociais são efêmeras, fluidas e sujeitas a mudanças constantes. A rigidez dá lugar à flexibilidade, e a incerteza torna-se a norma. Esse cenário de liquidez na sociedade contemporânea espelha a atual crise pandêmica de ansiedade que vive o mundo e principalmente o Brasil. A instabilidade e a falta de previsibilidade exacerbam os níveis de ansiedade, tornando a sociedade contemporânea um terreno propício para o florescimento desse fenômeno e de muitos outros novos sintomas na “modernidade líquida”. Não podemos esquecer também que o mundo está se tornando um lugar cada vez mais instável para se viver, com a extensa exploração do homem sob a natureza. A resposta são catástrofes naturais, como a que acabamos de presenciar com as enchentes no Rio Grande do Sul. Um momento para pararmos e refletirmos qual o nosso papel na sociedade e na natureza. Freud falou, em seu texto de 1929/1930 sobre o papel da cultura no mal-estar da civilização, e assim como Freud observou esse mal-estar em sua época por conta da cultura, vemos hoje esse mesmo mal-estar, porém com toda a liquidez que a sociedade atual experimenta de forma acelerada, gerando enorme sensação de desespero e criando novos sintomas que ainda estamos descobrindo.

Palavras-Chave: modernidade líquida; ansiedade; sujeito contemporâneo, catástrofes naturais, enchentes, vulnerabilidade.

INTRODUÇÃO

Este artigo busca traçar paralelos entre a visão de Zygmunt Bauman sobre a “modernidade líquida” e a narrativa de Lewis Carroll em “Alice no País das Maravilhas”. Usaremos como exemplo e estudo as enchentes devastadoras no Rio Grande do Sul e suas consequências para os indivíduos e a sociedade. Ambos os autores oferecem lentes distintas para compreender a complexidade e a fluidez da sociedade contemporânea e seus efeitos na vida psíquica, emocional e física do indivíduo. Pretendo embasar o trabalho na obra dos dois autores referentes ao tema proposto e elencar à teoria psicanalítica freudiana, mais especificamente usar como referência a obra de Freud, *Mal-Estar na Civilização* (1930-1936), e outros textos pertinentes ao trabalho.

Vivemos em um tempo marcado pela instabilidade e pela fluidez das relações, dos valores e das estruturas sociais, o que Bauman denomina “modernidade líquida”. Nesta modernidade, nada é sólido, tudo se transforma rapidamente, criando uma constante sensação de incerteza e desorientação. Essa volatilidade, segundo Bauman, afeta profundamente a vida dos indivíduos, que se veem imersos em uma sociedade em que as bases que antes ofereciam segurança e previsibilidade são cada vez mais escassas. A escolha de abordar este tema é justificada pela necessidade de entender como essas características da modernidade líquida impactam a psique e o comportamento humano.

A obra “Alice no País das Maravilhas”, de Lewis Carroll, oferece uma alegoria potente para essa discussão, retratando uma protagonista que, ao atravessar para um mundo estranho e instável, se vê confrontada com a perda de parâmetros conhecidos e com a necessidade de constantemente se adaptar a novas realidades. A jornada de Alice no País das Maravilhas pode ser vista como uma metáfora para a experiência moderna: uma travessia por um espaço de incertezas, onde as regras parecem se dissolver a cada instante.

As enchentes que devastaram o Rio Grande do Sul não são apenas eventos naturais; são também símbolos poderosos das forças desestabilizadoras que permeiam a modernidade líquida. Histórias como a de famílias que perderam tudo — suas casas, pertences e, em alguns casos, entes queridos — ilustram de maneira visceral o impacto da incerteza e da imprevisibilidade na vida cotidiana. Essas experiências revelam como, em meio à destruição, os indivíduos são forçados a confrontar a liquidez do mundo ao seu redor e a redescobrir novas formas de existência, muitas vezes encontrando forças não apenas para sobreviver, mas para ajudar outras pessoas que também estão em necessidade. Este trabalho busca, portanto, não apenas entender essas enchentes a partir de uma perspectiva teórica, mas também dar voz àqueles que viveram essa realidade, mostrando como a teoria se entrelaça com a vida prática.

Este trabalho, ao conectar as reflexões de Bauman e Carroll com a realidade vivida nas enchentes, pretende mostrar como as condições da

modernidade líquida têm consequências profundas para o indivíduo, exacerbando sentimentos de insegurança, desamparo e mal-estar.

A obra freudiana "Mal-Estar na Civilização" será um alicerce fundamental para esta análise, oferecendo uma perspectiva psicanalítica sobre como esses sentimentos se manifestam na vida psíquica dos sujeitos e como a civilização, ao tentar conter e controlar essas forças caóticas, muitas vezes acaba gerando ainda mais sofrimento.

REFERENCIAL TEÓRICO

Modernidade Líquida e a Jornada de Alice: Uma Análise Psicanalítica:

A Alice, do clássico de Lewis criado há quase 140 anos, poderia ser muito bem uma jovem Alice do ano de 2024 de qualquer lugar do mundo globalizado e fluídico, que flui globalmente pela facilidade que se impõe com as redes sociais. Uma menina criativa, imaginativa, questionadora, um pouco impulsiva, cautelosa, empática, corajosa, líder, perspicaz, mas Alice também demonstra em sua narrativa, ao cair no buraco do coelho, uma terra estranha para ela, com seres estranhos, medos e inseguranças, incertezas, angústias, desafios. Porém, Alice consegue transcender todos os desafios. Alice se questiona:

- "Será que vou atravessar a Terra?"
- "E que garotinha ignorante ela vai pensar que sou por perguntar!"
- "Oh, como eu queria poder me encolher como um telescópio".
- "Não, primeiro vou olhar, e ver se está marcado "veneno" ou não".

Freud, em "Mal-Estar na Civilização", discute o conflito entre as pulsões individuais e as demandas da sociedade, o que pode ser visto na luta de Alice para manter sua identidade diante das transformações e absurdos do País das Maravilhas. A repressão e a necessidade de conformidade às normas sociais são temas que ressoam tanto na análise de Bauman quanto nas aventuras de Alice.

Alice, embora tenha coragem o bastante para enfrentar os desafios desse mundo desconhecido e surreal, muitas vezes se vê confusa de sua verdadeira identidade, sem saber quem ela é de fato, pois as coisas no país das maravilhas acontecem de uma forma tão rápida que chega a ser volúvel e líquida.

- "Quem é você? – perguntou a lagarta."
- "Eu... no momento, senhor, eu mal sei... pelo menos sei quem era quando me levantei hoje de manhã, mas acho que devo ter mudado várias vezes desde então".
- "Receio não saber me explicar, senhor- replicou Alice-, porque não sou eu mesma".

Os desafios psicológicos descritos por Bauman, como a ansiedade e a insegurança, são vividamente exemplificados na jornada de Alice. A

constante mudança e a ausência de um senso estável de realidade espelham a experiência de indivíduos na modernidade líquida.

Freud argumentaria que essa experiência de incerteza constante amplifica o mal-estar na civilização. A repressão das pulsões naturais e a necessidade de conformidade às novas e mutáveis normas sociais agravam a ansiedade e o estresse, conforme visto na experiência de Alice.

Tanto a modernidade líquida de Bauman quanto "Alice no País das Maravilhas" de Carroll oferece uma compreensão profunda dos desafios contemporâneos enfrentados pelos indivíduos. A fluidez das identidades, a superficialidade das relações interpessoais e os desafios psicológicos são temas centrais em ambas as obras, refletindo as tensões e ansiedades da sociedade moderna.

Integrando a perspectiva psicanalítica de Freud, especialmente de "Mal-Estar na Civilização", podemos entender melhor como essas experiências impactam a psique humana. A constante adaptação e a insegurança da modernidade líquida exigem um equilíbrio entre as pulsões do id, as demandas do superego e as funções do ego, resultando em um mal-estar psíquico que é bem exemplificado pela jornada de Alice.

Este artigo, ao traçar paralelos entre Bauman, Carroll e Freud, contribui para uma compreensão mais rica da complexidade e fluidez da sociedade contemporânea e seus efeitos na vida psíquica, emocional e física do indivíduo. A análise ressalta a importância de entender essas dinâmicas para abordar os desafios de saúde mental e bem-estar na sociedade moderna.

Byung-Chul Han, em "A Sociedade do Cansaço", argumenta que a sociedade contemporânea é marcada por uma pressão incessante para desempenho e produtividade, levando a um estado de exaustão e esgotamento psíquico:

"A sociedade do desempenho é uma sociedade de cansaço. Ela gera não apenas uma fadiga generalizada, mas também uma sensação de esgotamento e exaustão que se manifestam em diversas formas de distúrbios psíquicos" (HAN, 2017, p. 18).

A citação de Byung-Chul Han complementa a análise da modernidade líquida de Bauman e as experiências de Alice, adicionando uma camada importante sobre os efeitos do desempenho constante na saúde mental. Enquanto Bauman destaca a fluidez e a volatilidade das relações sociais e identitárias, Han enfatiza a pressão pelo desempenho como um fator crucial que exacerba o mal-estar psíquico na sociedade contemporânea.

Essa pressão constante para se adaptar, performar e reinventar-se, descrita por Bauman como uma característica da modernidade líquida, encontra eco na análise de Han sobre o cansaço. Alice, em sua jornada surreal, está constantemente desafiada a se ajustar a novas regras e

situações absurdas, refletindo a sensação de exaustão e confusão que Han identifica na sociedade moderna.

- "pois não consigo entender eu mesma, e ter tantos tamanhos diferentes em um só dia é muito confuso", diz Alice.

- "Oh, eu não sou específica quanto ao tamanho. Só que uma pessoa não gosta de mudar com tanta frequência".

Freud, por sua vez, discutiria esses fenômenos em termos de repressão e sublimação, onde o superego impõe demandas incessantes ao ego, resultando em um estado de mal-estar contínuo. A combinação dessas perspectivas oferece uma visão mais rica e completa dos desafios psíquicos enfrentados pelos indivíduos na sociedade contemporânea.

Fluidez e Resiliência: Entre águas e Incertezas

Em 2024, o Rio Grande do Sul enfrentou uma série de enchentes devastadoras que afetaram milhares de pessoas, causando danos significativos às infraestruturas e ao meio ambiente. Essas enchentes, resultado de chuvas torrenciais e mudanças climáticas, trouxeram à tona a vulnerabilidade das comunidades e a necessidade de respostas rápidas e eficazes.

Zygmunt Bauman argumenta que na modernidade líquida, nada é estável, e o indivíduo é constantemente confrontado com mudanças e incertezas. As enchentes no Rio Grande do Sul oferecem uma metáfora concreta para essa teoria. Tomemos, por exemplo, a história de Maria, uma moradora de uma pequena cidade que, em questão de horas, viu sua casa ser engolida pelas águas. O que Maria experimentou não foi apenas a perda material, mas também um profundo sentido de desorientação e vulnerabilidade, características centrais da modernidade líquida. Assim como as instituições e estruturas sociais que Bauman descreve como liquefeitas, a casa de Maria, outrora símbolo de estabilidade, transformou-se em um símbolo de incerteza. No entanto, em meio a essa devastação, Maria encontrou forças para se reerguer e, surpreendentemente, se tornou uma voluntária ativa, ajudando outras famílias a reconstruírem suas vidas. Este exemplo ilustra como, mesmo diante da fluidez e da incerteza, os indivíduos podem encontrar novos significados e formas de agir.

Definição de Modernidade Líquida

Zygmunt Bauman, em sua obra "Modernidade Líquida", descreve uma era caracterizada pela fluidez, incerteza e impermanência. Ao contrário das estruturas sólidas da modernidade anterior, a modernidade líquida é marcada por constantes mudanças, onde nada permanece fixo por muito tempo. As instituições, relações e identidades são todas permeáveis e suscetíveis a transformações rápidas.

As Enchentes como Metáfora da Modernidade Líquida

As enchentes do Rio Grande do Sul podem ser vistas como uma manifestação física da modernidade líquida. Assim como a modernidade descrita por Bauman, as enchentes são imprevisíveis e desestabilizadoras. Elas desafiam a estabilidade das comunidades, exigindo adaptação contínua e resiliência. A resposta às enchentes revela a capacidade das pessoas de se reorganizarem rapidamente em meio ao caos, refletindo a necessidade de flexibilidade e adaptabilidade na modernidade líquida.

A experiência de Alice do País das Maravilhas pode ser comparada à vivência das pessoas durante as enchentes no Rio Grande do Sul. Assim como Alice, as comunidades afetadas pelas enchentes encontram-se em um cenário de transformação constante, onde as regras habituais não se aplicam. A sensação de estar perdido e a necessidade de rápida adaptação são comuns tanto na jornada de Alice quanto na experiência das enchentes. As enchentes, assim, podem ser vistas como uma forma de "maravilha líquida", onde a imprevisibilidade e a necessidade de adaptação são centrais.

Na narrativa de Lewis Carroll, Alice é constantemente desafiada a adaptar-se a um mundo onde as regras parecem mudar a cada instante, um reflexo da experiência moderna. Esse sentimento de constante mudança e adaptação também é vivido pelas vítimas das enchentes. Considere o caso de Paulo, que, ao perder sua casa, precisou realocar sua família para um abrigo comunitário. O abrigo, com suas regras e condições temporárias, exigiu que Paulo e sua família se adaptassem rapidamente a uma nova realidade, onde a normalidade anterior parecia distante e inatingível. A experiência de Paulo, assim como a de Alice, exemplifica a necessidade de flexibilidade e resiliência frente a um mundo em constante mutação. Mas, além de apenas se adaptar, Paulo descobriu uma nova forma de se conectar com os outros ao seu redor, criando uma rede de apoio dentro do abrigo que ajudou muitas outras famílias a superar as dificuldades.

Visão de Byung-Chul Han sobre a Sociedade Contemporânea

Byung-Chul Han, em "A Sociedade do Cansaço", descreve uma sociedade onde a pressão por produtividade e a constante sensação de sobrecarga são prevalentes. A busca incessante por desempenho leva a um estado de exaustão, onde o cansaço físico e emocional são predominantes.

Enchentes e o Cansaço Social

As enchentes exacerbam o cansaço social descrito por Han. A necessidade de resiliência física e emocional durante esses eventos extremos amplifica a sensação de sobrecarga. As pessoas afetadas precisam mobilizar recursos internos e externos para lidar com as perdas e a reconstrução, aumentando o cansaço psicológico e físico. A constante

vigilância e a necessidade de adaptação refletem o estado de exaustão contínua que Han identifica na sociedade contemporânea.

Sigmund Freud e a Natureza Humana

Sigmund Freud, introduziu a ideia de que grande parte do comportamento humano é influenciado pelo inconsciente. As forças inconscientes, incluindo desejos, medos e traumas reprimidos, moldam nossas ações e reações de maneiras que muitas vezes escapam à nossa percepção consistente.

Enchentes e o Inconsciente Coletivo

As enchentes podem ser vistas como uma metáfora para as forças inconscientes que repentinamente irrompem na consciência coletiva. Assim como as águas da enchente transbordam e destroem o que está em seu caminho, os traumas e ansiedades reprimidas podem emergir de forma inesperada, causando desordem e exigindo uma reavaliação das estruturas existentes. A resposta às enchentes envolve não apenas a reconstrução física, mas também a adaptação psicológica e emocional, refletindo o processo terapêutico de trazer à luz e integrar os conteúdos inconscientes.

METODOLOGIA

A metodologia utilizada para a elaboração deste trabalho envolve uma abordagem multidisciplinar, que combina o estudo teórico das obras dos autores selecionados com a análise empírica de eventos contemporâneos.

A partir dessa base teórica, realizou-se uma pesquisa bibliográfica extensiva, incluindo artigos acadêmicos, ensaios e outros trabalhos que discutem a relação entre esses conceitos e a sociedade atual. Essa pesquisa foi fundamental para embasar as ideias propostas e para conectar as teorias dos autores estudados com a realidade social, especialmente no contexto das enchentes no Rio Grande do Sul.

Além disso, foi realizada uma análise crítica do panorama geral da sociedade contemporânea, focando nas manifestações do mal-estar descritas por Freud e ampliadas por Bauman e Han. Essa análise incluiu a observação de fenômenos sociais e culturais que refletem a fluidez e a incerteza da modernidade líquida, como as mudanças constantes nas estruturas sociais e a crescente sensação de vulnerabilidade individual e coletiva.

A metodologia também incorporou um estudo de caso específico sobre as enchentes no Rio Grande do Sul, que foram analisadas como um exemplo concreto das teorias discutidas. Esse estudo de caso envolveu a coleta de dados sobre o impacto das enchentes na vida das pessoas, incluindo relatos de moradores afetados, reportagens jornalísticas, e documentos oficiais que registram as consequências físicas, emocionais e sociais desses eventos. A análise desses dados permitiu uma conexão direta

entre a teoria e a prática, mostrando como os conceitos de liquidez, caos e resiliência se manifestam na vida real.

Por fim, a integração de todas essas abordagens culminou na construção de uma narrativa que explora as intersecções entre a teoria e a experiência humana, utilizando as enchentes como uma metáfora poderosa para os desafios e as possibilidades da modernidade líquida. Esta metodologia, ao combinar pesquisa teórica, análise crítica e estudo de caso, oferece uma compreensão profunda e multifacetada do tema proposto.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Na análise da obra de Zygmunt Bauman sobre modernidade líquida, observa-se que a fluidez das relações sociais e a volatilidade das estruturas impactam diretamente a identidade do indivíduo. Na modernidade líquida, a identidade é constantemente moldada e remodelada pelas mudanças incessantes da sociedade.

Em "Alice no País das Maravilhas", de Lewis Carroll, a protagonista Alice vivencia uma série de transformações que desafiam sua compreensão de identidade. Ao encontrar criaturas e situações que subvertem a lógica e a realidade, Alice questiona repetidamente "quem sou eu?".

A fluidez da modernidade descrita por Bauman encontra um paralelo claro na experiência de Alice. Bauman argumenta que, na modernidade líquida, os indivíduos enfrentam um estado contínuo de incerteza e adaptação, semelhante às mudanças e desafios que Alice enfrenta em sua jornada.

As enchentes do Rio Grande do Sul, quando vistas através das lentes de Bauman, Carroll, Han e Freud, revelam aspectos profundos da condição humana na modernidade. A imprevisibilidade e o impacto das enchentes refletem a fluidez e incerteza da modernidade líquida de Bauman. As experiências das comunidades durante as enchentes lembram a jornada de Alice, onde a adaptação rápida e o espanto diante do inesperado são centrais. O impacto psicológico e físico das enchentes espelha o cansaço e a sobrecarga descritos por Han, enquanto as emergências de forças inconscientes relembram a teoria de Freud sobre o inconsciente e a necessidade de integração.

Neste artigo, buscamos traçar paralelos entre a visão de Zygmunt Bauman sobre a modernidade líquida e a narrativa de Lewis Carroll em "Alice no País das Maravilhas", utilizando a teoria psicanalítica freudiana, especialmente a obra "Mal-Estar na Civilização", para aprofundar a compreensão dos efeitos da sociedade contemporânea na vida psíquica, emocional e física do indivíduo. Também utilizamos o conceito de "sociedade do cansaço" elaborado pelo filósofo Byung-Chul Han como um paralelo às idéias de Bauman e Lewis. Visto isto, podemos observar as seguintes características marcantes da sociedade contemporânea com base nas idéias dos autores apresentados neste trabalho:

Fluidez e Identidade

A modernidade líquida, conforme descrita por Bauman, é caracterizada pela constante mudança e volatilidade, impactando profundamente a formação e a estabilidade da identidade individual.

Em "Alice no País das Maravilhas", Alice enfrenta um mundo em constante transformação, questionando repetidamente sua própria identidade. Esta jornada simboliza a busca incessante por um senso de self estável em um contexto de mudanças contínuas.

Relações Interpessoais

Bauman destaca a superficialidade e efemeridade das relações na modernidade líquida, onde as conexões humanas são frequentemente transitórias e utilitárias.

As interações de Alice com os personagens do País das Maravilhas são breves e ilógicas, refletindo a volatilidade das relações interpessoais contemporâneas e a dificuldade de formar laços significativos e duradouros.

Desafios Psicológicos

A modernidade líquida impõe um estado constante de incerteza e ansiedade, gerando estresse e insegurança nos indivíduos.

A experiência de Alice, navegando por um mundo imprevisível e desordenado, espelha os desafios psicológicos enfrentados na modernidade líquida. A ansiedade e a confusão de Alice refletem a experiência contemporânea de viver em um mundo em constante transformação.

Relação com os Objetivos do Estudo

Os objetivos do estudo foram atingidos ao estabelecer paralelos claros entre a modernidade líquida de Bauman e a narrativa de Carroll, utilizando a teoria freudiana para interpretar os impactos psicológicos dessas experiências. O artigo demonstrou como a fluidez das estruturas sociais e a volatilidade das relações interpessoais, descritas por Bauman, se manifestam simbolicamente na jornada de Alice e como esses elementos contribuem para o mal-estar psíquico, conforme analisado por Freud.

Estudos Comparativos

Comparar a modernidade líquida com outras teorias sociológicas e filosóficas sobre a contemporaneidade, analisando suas implicações psicológicas e sociais.

Aplicações Clínicas

Investigar como a compreensão da modernidade líquida pode informar práticas clínicas na psicanálise e na psicoterapia, ajudando os profissionais a abordar melhor os desafios enfrentados pelos indivíduos na sociedade contemporânea.

Interdisciplinaridade

Desenvolver estudos interdisciplinares que integrem a psicanálise com a sociologia, a literatura e outras áreas do conhecimento para uma compreensão mais integrativa dos fenômenos contemporâneos.

Este artigo contribui para a compreensão dos complexos desafios da modernidade líquida e suas repercussões na identidade e na saúde mental dos indivíduos. Ao traçar paralelos entre Bauman, Carroll e Freud, oferecemos uma lente multifacetada para explorar a fluidez e a incerteza que caracterizam a sociedade contemporânea, destacando a relevância contínua dessas discussões para a prática psicanalítica e a saúde mental.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Compreender eventos extremos como as enchentes à luz dos conceitos teóricos explorados neste trabalho oferece uma perspectiva enriquecedora sobre a resiliência e a adaptabilidade humanas. A modernidade líquida de Zygmunt Bauman, com sua fluidez e instabilidade, nos mostra que vivemos em uma época onde as certezas se dissolvem, obrigando-nos a lidar com o imprevisível de maneiras inovadoras e, por vezes, dolorosas. Ao mesmo tempo, a narrativa de Alice no País das Maravilhas, de Lewis Carroll, nos lembra que, mesmo em meio ao caos e à aparente falta de lógica, existe a possibilidade de crescimento, de descobertas surpreendentes e de transformações pessoais profundas.

As enchentes no Rio Grande do Sul, enquanto fenômeno natural devastador, simbolizam a invasão do caos na vida cotidiana, rompendo com a normalidade e forçando indivíduos e comunidades a confrontarem suas fragilidades. No entanto, como observado ao longo deste estudo, essas adversidades também podem revelar uma faceta positiva da experiência humana: a capacidade de resistir, de encontrar novas formas de organização e de recriar o sentido da vida em meio ao colapso das estruturas familiares.

Byung-Chul Han, ao discutir a sociedade do cansaço e a perda de narrativas estáveis, contribui para essa reflexão ao destacar como, em uma era marcada pela liquidez, a busca por estabilidade pode ser uma fonte de exaustão. Ainda assim, ao enfrentarmos esses desafios, surgem oportunidades para reavaliar nossas prioridades, para redescobrir o valor das conexões humanas e para redefinir nossa relação com o mundo ao nosso redor. As teorias de Freud sobre o mal-estar na civilização adicionam uma dimensão psicanalítica a essa análise, mostrando como as pressões da modernidade afetam o inconsciente, gerando tensões internas que, paradoxalmente, podem levar à criação de novas formas de subjetividade e de identidade.

Essas considerações nos levam a uma conclusão essencial: mesmo nas adversidades, é possível encontrar maravilhas e oportunidades de crescimento. A resiliência humana, entendida aqui não apenas como a

capacidade de resistir às dificuldades, mas também de se reinventar e encontrar sentido nas incertezas, emerge como uma lição poderosa.

A adaptabilidade, vista tanto na capacidade das comunidades afetadas pelas enchentes quanto na maneira como indivíduos lidam com os desafios psíquicos da modernidade, revela-se uma ferramenta crucial para a sobrevivência e para a construção de novas realidades.

Portanto, ao integrar as perspectivas de Bauman, Carroll, Han e Freud, este trabalho propõe que, diante de um mundo cada vez mais fluido e incerto, a resposta não é apenas resistir ao caos, mas também aprender a navegar por ele, a abraçar a mudança e a descobrir as potencialidades escondidas nas águas turvas das crises. É nesse processo que as “maravilhas líquidas” emergem, não como meros sinais de destruição, mas como oportunidades para a renovação e o crescimento pessoal e coletivo.

As histórias de pessoas como Maria e Paulo nos mostram que, mesmo em meio às maiores adversidades, a capacidade humana de adaptação e resiliência pode florescer. Enquanto as enchentes devastaram suas vidas, essas pessoas não apenas resistiram ao caos, mas encontraram maneiras de transformar suas experiências em oportunidades de crescimento e solidariedade. Essas narrativas reforçam as ideias centrais de Bauman, Carroll, Han e Freud, mostrando como as teorias discutidas ao longo deste trabalho se manifestam concretamente na vida das pessoas.

O caos líquido, em vez de apenas destruir, pode também abrir portas para a reinvenção e a descoberta de novas formas de viver e de se relacionar com os outros. Assim, este estudo reafirma que, apesar das incertezas e desafios da modernidade líquida, há sempre espaço para a maravilha e o crescimento pessoal, mesmo nas circunstâncias mais difíceis.

REFERÊNCIAS

BAUMAN, Zygmunt. *Modernidade Líquida*. Rio de Janeiro: Jorge Zahar Editor, 2001.

Neste livro, Bauman apresenta sua teoria sobre a modernidade líquida, caracterizada pela fluidez, incerteza e volatilidade das relações e estruturas sociais contemporâneas.

CARROLL, Lewis. *Alice no País das Maravilhas*. Tradução de Maria Luiza Borges. São Paulo: Zahar, 2009.

A obra clássica de Lewis Carroll narra a jornada de Alice por um mundo de absurdos e transformações, oferecendo uma rica metáfora para analisar questões de identidade e realidade na sociedade contemporânea.

FREUD, Sigmund. *O Mal-Estar na Civilização*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Nesta obra, Freud discute os conflitos entre os impulsos individuais e as demandas da civilização, explorando temas de repressão, pulsões e o mal-estar psíquico resultante.

FREUD, Sigmund. *Introdução ao Narcisismo, Ensaio de Metapsicologia e Outros Textos (1914-1916)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Uma coletânea de textos onde Freud aprofunda suas teorias sobre a psique humana, incluindo a dinâmica do id, ego e superego, e o impacto da repressão e sublimação na saúde mental.

FREUD, Sigmund. *Além do Princípio de Prazer, Psicologia de Grupo e Outros Trabalhos (1920-1923)*. Tradução de Paulo César de Souza. São Paulo: Companhia das Letras, 2010.

Este volume inclui textos fundamentais de Freud sobre a teoria das pulsões e a psicologia das massas, relevantes para entender os desafios psicológicos na modernidade líquida.

HAN, Byung-Chul. *A Sociedade do Cansaço*, Tradução de Enio Paulo Giachini. Petrópolis, RJ: Vozes, 2017.

CAPÍTULO 9

RECOMENDAÇÕES PARA O MANEJO DA ASMA GRAVE EM CRIANÇAS

Janilson Barros de Sá

RESUMO

A asma grave em crianças representa um desafio significativo na pediatria pois é uma condição crônica que pode comprometer a qualidade de vida e levar a complicações severas se não for adequadamente diagnosticada. Este artigo revisa as definições e a importância do diagnóstico precoce, analisa os fatores de risco e as estratégias de fenotipagem da asma, além de discutir fundamentos do tratamento farmacológico e oferecer recomendações essenciais para o manejo dessa condição. A implementação dessas recomendações é crucial para otimizar os resultados clínicos e melhorar a qualidade de vida das crianças afetadas pela asma grave.

Palavras-Chave: Asma grave; crianças; tratamento farmacológico; fenotipagem; recomendações.

INTRODUÇÃO

A asma é uma das condições crônicas mais prevalentes na infância, afetando milhões de crianças em todo o mundo. Estima-se que aproximadamente 10% das crianças sejam diagnosticadas com asma, e entre essas, uma parte significativa apresenta formas graves da doença (Global Initiative for Asthma [GINA], 2022). A asma grave em crianças é caracterizada por exacerbações frequentes, limitações na atividade diária e um aumento nas hospitalizações, o que representa um elevado custo emocional e econômico para as famílias e para o sistema de saúde (NHLBI, 2020).

No Brasil, segundo o Estudo Internacional de Asma e Alergia na Infância (ISAAC), a prevalência de asma em crianças entre 13 e 14 anos varia entre 10% a 14% em diferentes regiões do Brasil (Azevedo et al., 2019). O aumento da prevalência tem sido associado a fatores ambientais, como a poluição e a urbanização, que afetam negativamente a saúde respiratória. Ademais, um estudo realizado no estado de São Paulo revelou que a prevalência de asma grave pode atingir até 10% das crianças asmáticas (Lemos et al., 2020).

Os critérios para avaliar a gravidade da asma em crianças incluem não apenas sintomas diários, mas também o uso frequente de medicamentos. As diretrizes da American Thoracic Society e do Global Initiative for Asthma (GINA) recomendam a avaliação da frequência de sintomas, uso de broncodilatadores e o impacto na atividade diária (Silva e

Pappa, 2021). Um estudo realizado na cidade de Fortaleza mostrou que cerca de 30% das crianças avaliadas apresentavam sintomas frequentes, o que indica a necessidade de terapia intensa para controle (Lima et al., 2020). Exacerbações graves resultando em internações são uma preocupação significativa, com o Brasil registrando cerca de 20.000 internações por ano devido a crises asmáticas em crianças (Datusus, 2022).

A infância é um período crítico para o desenvolvimento pulmonar e a conservação da função respiratória ao longo da vida. Portanto, a identificação e manejo adequados da asma grave é essencial não só para prevenir crises agudas, mas para garantir um crescimento saudável e desenvolvimento otimizado. As diretrizes atuais recomendam uma abordagem individualizada que considere as características clínicas, comorbidades e reação ao tratamento, destacando a necessidade de um plano de ação bem estruturado (GINA, 2022).

A asma grave em crianças é uma condição complexa que requer uma compreensão abrangente de sua fisiopatologia, fatores contribuintes e opções de tratamento. A individualização do tratamento com base nas características fenotípicas, ao lado de um forte suporte educacional e um gerenciamento proativo dos sintomas, pode melhorar significativamente os resultados clínicos e a qualidade de vida. À medida que o conhecimento sobre a asma avança, profissionais de saúde devem se atualizar sobre as diretrizes e as melhores práticas para garantir um cuidado eficaz e centrado no paciente.

Este artigo se propõe a explorar a condição da asma grave em crianças, enfocando a definição, os fatores de risco que a agravam, a importância da fenotipagem, as abordagens farmacológicas atuais e as recomendações práticas para um manejo eficaz.

DEFINIÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) define a asma como uma condição crônica inflamatória das vias aéreas, que se caracteriza por uma hiper-responsividade das vias aéreas, levando a episódios recorrentes de sibilância, falta de ar, opressão no peito e tosse. Esses sintomas podem variar em intensidade e frequência, sendo frequentemente desencadeados por fatores como alérgenos, poluição, infecções respiratórias e atividade física.

De acordo com o Relatório de Recomendação da Comissão Nacional de Incorporação de Tecnologias do Sistema Único de Saúde (Conitec) 2021, o controle da asma envolve dois aspectos principais: gerenciar os sintomas atuais e minimizar riscos futuros. Com base nesses critérios, a asma pode ser classificada como controlada, parcialmente controlada ou não controlada, geralmente avaliando-se a situação das últimas quatro semanas. Além disso, a gravidade da asma, que determina a necessidade de tratamento para controlar sintomas e crises, pode variar ao longo do tempo, não sendo uma característica fixa.

Desta forma, a asma é classificada em diferentes níveis de gravidade com base na necessidade de tratamento para gerenciar os sintomas e prevenir crises. Essa gravidade não é fixa, podendo variar ao longo de meses ou até anos. Assim, tem-se as seguintes divisões: A asma leve, controlada com terapias iniciais, usando medicamentos de alívio ou corticoides inalatórios em baixa dose; a asma moderada, gerenciada com tratamento intermediário, como doses baixas de corticoides inalatórios e beta2-agonistas de longa ação; e a asma grave, caracterizada por sintomas intensos e limitações significativas do fluxo aéreo, afetando pacientes com asma refratária que não respondem adequadamente aos tratamentos, necessitando de doses altas de corticoides inalatórios com beta2-agonistas para controle.

A asma grave na infância é definida como uma forma de asma que requer tratamento contínuo com corticosteroides inalatórios em doses altas, ou a utilização de terapia adicional com medicamentos como broncodilatadores de longa ação (LABA) para controle adequado dos sintomas (NHLBI, 2020). Esta definição se estende a crianças cuja condição não está adequadamente controlada, mesmo com adesão ao tratamento e à utilização de medicação de resgate. É importante ressaltar que "grave" não se refere apenas à intensidade dos sintomas, mas sim à incapacidade de controlar a doença sob a terapêutica padrão.

As comorbidades associadas à asma, como rinite alérgica, eczema atópico e sinusite, são prevalentes e requerem uma abordagem multidisciplinar para o manejo adequado. Estudos apontam que até **70%** das crianças asmáticas têm rinite alérgica, que pode agravar os sintomas da asma e aumentar a frequência das crises (Carvalho et al., 2021). Esses fatores combinados não apenas afetam a qualidade de vida das crianças, mas também impactam o controle da asma, exigindo que os médicos considerem tratamentos que abordem ambas as condições simultaneamente. Além disso, a presença de eczema atópico em crianças asmáticas demonstra a relação entre esses distúrbios alérgicos, com uma pesquisa revelando que **30-40%** das crianças asmáticas também apresentam eczema (Menezes et al., 2022). A interação entre essas condições requer um manejo cuidadoso e muitas vezes um tratamento colaborativo entre diferentes especialidades médicas.

A gravidade da asma pode ser classificada em: leve, moderada, grave. Os critérios para definir cada nível incluem a frequência e intensidade dos sintomas, a funcionalidade respiratória e a resposta ao tratamento (GINA, 2022). Dessa forma, essa inflamação envolve:

Células Inflamatórias

A inflamação das vias aéreas é mediada por diversas células, incluindo eosinófilos, mastócitos, linfócitos T e células epiteliais. Os eosinófilos são particularmente importantes na asma alérgica, onde sua atividade contribui para a inflamação e a remodelação das vias aéreas.

Mediadores Inflamatórios

A liberação de mediadores, como histamina, leucotrienos e citocinas, desencadeia a constrição das vias aéreas, aumento da secreção de muco e edema. O recrutamento dessas células e mediadores resulta em uma resposta inflamatória exacerbada que caracteriza a asma.

Remodelação das Vias Aéreas

Com o tempo, a inflamação crônica leva à remodelação das vias aéreas, com alterações estruturais, incluindo espessamento da parede brônquica e hiperplasia das glândulas mucosas. Essas mudanças podem resultar em um estreitamento permanente das vias aéreas, contribuindo para a gravidade da asma.

Hiperreatividade Brônquica

Uma característica distintiva da asma é a hiperreatividade brônquica, que se refere à tendência das vias aéreas de responder de forma exagerada a uma variedade de estímulos, como alérgenos, irritantes e mudanças climáticas. Isso resulta em sintomas como chiado, tosse e dificuldade respiratória.

INVESTIGAÇÃO E DIAGNÓSTICO

A investigação de casos de asma grave em crianças deve ser abrangente, começando por uma anamnese detalhada, realização de um exame físico completo e exames de função pulmonar. Segundo o Relatório de Recomendação da Conitec 2021, o diagnóstico de asma em crianças até quatro anos é clínico, com sinais como sibilância, dificuldade respiratória, tosse, cansaço e aperto no peito, associados a limitação variável do fluxo aéreo. A probabilidade de asma aumenta com sintomas que se agravam à noite, variam em intensidade, ocorrem durante infecções virais e são desencadeados por alérgenos ou irritantes.

Por outro lado, sinais que reduzem a probabilidade de asma incluem tosse isolada, refluxo gastroesofágico, secreção crônica, falta de ar com tontura, dor no peito e dispneia induzida por exercício com ruído. É crucial registrar os achados clínicos no diagnóstico inicial, pois os sintomas podem variar ao longo do tempo. Os profissionais de saúde devem, ainda, buscar informações sobre o histórico familiar de asma e alergias, exposições ambientais, sinais e sintomas específicos, fatores desencadeantes e a presença de comorbidades como rinite alérgica.

Anamnese e Exame Físico

A anamnese deve incluir a história familiar de doenças atópicas, o padrão de sintomas asmáticos como: tosse, dispneia, chiado e sensação de aperto no peito, histórico de exacerbações e a resposta a medicamentos (Cruz et al., 2020). A frequência e gravidade desses sintomas, juntamente

com a identificação de fatores desencadeantes, como alérgenos e exercícios, ajudam a elucidar a natureza da condição. Os sintomas devem ser avaliados em contextos diurnos e noturnos, bem como a frequência de uso de broncodilatadores de resgate.

O exame físico é crucial para identificar sinais de exacerbação, incluindo obstrução das vias aéreas, uso de músculos acessórios, taquipneia e cianose, além de sinais associados, como eczema e desconforto respiratório.

Testes Diagnósticos de Função Pulmonar

A espirometria é uma ferramenta fundamental para a avaliação da função pulmonar e deve ser realizada em crianças a partir dos 5 anos, podendo ser realizado em crianças de até 3 anos, desde que haja necessidade e cooperação, em centros de referência (Woolcock & Wilson, 2020). Entretanto, devido a dificuldades operacionais a cooperação dos pacientes menores de 6 anos de idade é um limitante para realização do exame. A espirometria pode ajudar a identificar padrões obstructivos e avaliar a resposta a broncodilatadores. A diminuição do volume expiratório forçado no primeiro segundo (FEV1) e a relação FEV1/capacidade vital forçada (CVF) são indicativos de obstrução. Além disso, testes de provocação brônquica, medições de frações de óxido nítrico exalado (FeNO) e testes cutâneos para alérgenos são úteis para entender a etiologia da asma e potencializar as opções de tratamento (NHLBI, 2020). Assim como em adultos, a limitação do fluxo aéreo na asma varia ao longo do tempo. Portanto, os exames de função pulmonar de um mesmo paciente podem mostrar resultados normais ou indicar obstrução grave, dependendo do controle da doença. Para pacientes em tratamento contínuo de asma persistente, é recomendado realizar espirometrias a cada seis meses para monitoramento clínico.

Os biomarcadores inflamatórios, como a fração de óxido nítrico exalado (FeNO), apresentam-se como ferramentas úteis para testagem da inflamação eosinofílica nas vias aéreas, frequentemente associada à asma alérgica (NHLBI, 2020). Porém de disponibilidade limitada fora dos centros universitários.

Testes como a provocação brônquica com metacolina podem diagnosticar a hiperreatividade das vias aéreas, confirmando a presença de asma em indivíduos com sintomas ambíguos. Em crianças, é mais comum realizar testes de broncoprovocação utilizando exercícios físicos.

FATORES QUE LEVAM À ASMA

Diversos fatores contribuem para o desenvolvimento e agravamento da asma em crianças, incluindo:

Genética

Estudos demonstram que a predisposição familiar é um dos fatores de risco mais significativos para a asma, com a presença de múltiplos genes

associados ao desenvolvimento da doença. Crianças com histórico familiar de asma ou outras atópicas estão em risco aumentado (Moffatt et al., 2010).

Exposição a alérgenos

A exposição a alérgenos ambientais, como ácaros, pêlos de animais, mofo e polens, é responsável por muitos casos de asma alérgica em crianças (Dahlén et al., 2019). Crianças que vivem em ambientes com alta carga alérgica estão em maior risco de desenvolver e agravar a asma.

Fatores ambientais

Estudos têm mostrado que a exposição a poluentes do ar e ao fumo passivo na infância está relacionada ao aumento da prevalência da asma e a exacerbações dessa condição. Poluentes como ozônio, dióxido de nitrogênio e partículas finas têm sido implicados na inflamação das vias aéreas e na suscetibilidade a infecções respiratórias (Lugogo et al., 2009).

Infecções respiratórias

A ocorrência de infecções virais, especialmente durante os primeiros anos de vida, foi associada ao desenvolvimento de asma. Vírus respiratórios, como o rinovírus, têm sido identificados como gatilhos importantes de exacerbações asmáticas (Lefebvre et al., 2019).

FENOTIPAGEM DA ASMA

A fenotipagem da asma grave é um conceito emergente que permite a categorização dos pacientes com base na apresentação clínica, características demográficas e inflamação. Os principais fenótipo observados são:

Asma grave alérgica

A asma grave alérgica em crianças é uma apresentação severa da doença respiratória caracterizada por inflamação crônica das vias aéreas, precipitada por mecanismos imunológicos relacionados a alérgenos. As crianças afetadas frequentemente manifestam sintomas persistentes e não controlados adequadamente pelas terapias padrão, resultando em episódios agudos de dispnéia, tosse e estertores pulmonares. Esses eventos são frequentemente induzidos por alérgenos ambientais, como pólen, ácaros da poeira doméstica, epitélio de animais e fungos, que exacerba a resposta inflamatória, especialmente em contextos de predisposição alérgica familiar.

Os sinais clínicos dessa condição incluem sibilância durante a respiração, dificuldade respiratória, particularmente em atividades físicas, tosse crônica, que tende a ocorrer predominantemente noturnamente ou ao despertar, e sensação de opressão torácica. A intensidade desses sintomas tende a aumentar durante períodos de exposição a alérgenos ou infecções respiratórias virais. O diagnóstico é estabelecido por meio de uma avaliação clínica abrangente, incluindo a anamnese e a investigação dos sintomas,

além de exames complementares, como espirometria, testes cutâneos de hipersensibilidade e, em alguns casos, testes de broncoprovocação e monitoramento do pico de fluxo expiratório.

Asma grave não alérgica

A asma grave não alérgica em crianças é uma forma severa da asma caracterizada por inflamação crônica das vias aéreas sem a presença predominante de mecanismos alérgicos. Essa condição se manifesta em crianças que apresentam sintomas persistentes de respiração ofegante, tosse, dispneia e opressão torácica, frequentemente exacerbados por fatores não alérgicos, como infecções respiratórias virais, poluentes ambientais, atividade física intensa, estresse emocional e exposição a irritantes, como fumaça de cigarro. Associada a fatores ambientais, este fenótipo pode ser mais desafiador de tratar e frequentemente não responde bem aos corticosteroides.

O diagnóstico da asma grave não alérgica em pediatria é realizado por meio de uma avaliação clínica completa, que inclui a coleta de anamnese detalhada e exame físico, juntamente com testes diagnósticos, como espirometria, que revela obstrução das vias aéreas. Os profissionais de saúde podem também investigar fatores desencadeantes específicos, considerando a natureza multifatorial da doença nesta população.

Asma induzida por exercício

A asma grave induzida por exercício (AIE) em crianças é uma forma específica de asma caracterizada pela exacerbação dos sintomas asmáticos após a realização de atividade física. Essa condição é particularmente relevante em ambientes escolares e esportivos, onde o exercício é frequentemente requerido e pode impactar significativamente a qualidade de vida das crianças afetadas.

A AIE ocorre devido a uma combinação de fatores fisiológicos e ambientais. Durante o exercício, especialmente em atividades aeróbicas, há um aumento na frequência respiratória e na ventilação, o que pode resultar em uma desidratação das vias aéreas e em uma diminuição do calor e da umidade do ar inspirado. Isso leva à hiperreatividade bronquial e à inflamação, resultando em sintomas como sibilos, tosse, dispneia e sensação de opressão no peito, que geralmente se manifestam durante ou após o exercício.

Estratégias de prevenção são essenciais para o manejo desse tipo de asma (Gern et al., 2010). Estudos indicam que a AIE é prevalente entre crianças com asma, afetando sua percepção e participação em atividades físicas. As diretrizes atuais recomendam aos profissionais de saúde que considerem a AIE como uma parte importante do gerenciamento da asma em crianças, permitindo assim que elas mantenham um estilo de vida ativo e participem de esportes.

A fenotipagem permite um tratamento mais direcionado, que é essencial para uma abordagem personalizada no controle da asma grave.

TRATAMENTO FARMACOLÓGICO DA ASMA GRAVE EM CRIANÇAS

O tratamento farmacológico da asma grave em crianças deve ser baseado nas diretrizes mais atualizadas do GINA, as principais abordagens terapêuticas incluem:

Corticosteroides inalatórios (CI)

São o pilar do tratamento da asma e, em casos graves, são usados em doses elevadas ou em combinação com outros agentes (GINA, 2022). Os corticosteroides inalatórios são medicamentos anti-inflamatórios que ajudam a reduzir a inflamação nas vias aéreas. Eles são considerados a primeira linha de tratamento para asma persistente.

Os medicamentos comuns e disponíveis no Brasil são budesonida, fluticasona e mometasona. São administrados diariamente. Embora possam levar algumas semanas para mostrar efeito completo, o controle dos sintomas é geralmente notado rapidamente. Entretanto, o uso prolongado pode levar a efeitos colaterais locais, como candidíase oral e disfonia. É recomendado o uso de espaçadores para minimizar esses riscos.

Broncodilatadores de ação prolongada (LABA)

Utilizados em combinação com corticosteroides, os LABA melhoram a função respiratória ao promover broncodilatação prolongada. É importante que sejam utilizados somente em associação com corticosteroides inalatórios para melhor controle dos sintomas. Agem relaxando os músculos das vias aéreas, promovendo a dilatação.

Os medicamentos comuns são formoterol e salmeterol. Devem ser usados regularmente para oferecer controle a longo prazo e não devem ser usados como monoterapia em asma persistente. Como efeitos colaterais, podem causar efeitos como taquicardia, tremores e hipocalcemia. Usados acima dos 6 anos de idade.

Broncodilatadores de Curta Ação

Os beta-agonistas de curta ação (SABA) são eficazes para alívio rápido de sintomas. Eles agem na musculatura brônquica promovendo relaxamento rápido das fibras musculares. São essenciais para o manejo da asma em situações de emergência, proporcionando alívio rápido dos sintomas (NHLBI, 2020).

Os medicamentos comuns são albuterol ou salbutamol. Podem ser usados como necessidade em crises asmáticas ou antes de atividades que possam desencadear sintomas. Entretanto, o uso excessivo pode levar a um controle inadequado da asma e ao aumento de exacerbações.

Medicamentos biológicos

Para crianças com asma grave de fenótipo específico, agentes biológicos como omalizumabe (anti-IgE) e mepolizumabe (anti-IL-5) podem ser considerados. Essas terapias visam diretamente os mediadores inflamatórios envolvidos na patogênese da asma e têm mostrado eficácia na redução das exacerbações (Peters et al., 2019). São administrados por injeção, podem ser utilizados em crianças acima de 6 anos quando em STEP 5. De efeitos colaterais e reações adversas podem incluir reações no local da injeção e conjuntivite, raramente, anafilaxia.

RECOMENDAÇÕES E MANEJO DA ASMA GRAVE

As recomendações a seguir são essenciais para o manejo eficaz da asma grave em crianças, focando em um planejamento multidisciplinar:

Educação do paciente e família

É necessário educar pacientes e responsáveis para que reconheçam sinais e sintomas de crises asmáticas. Desenvolver um plano de ação escrito pode empoderar as famílias a gerenciarem a condição de forma proativa (GINA, 2022).

Evitar Fatores Desencadeantes

Identificar e minimizar a exposição a fatores que podem desencadear crises asmáticas, como pólen, ácaros, mofo, fumaça de cigarro, poluição do ar, infecções respiratórias e mudanças bruscas de temperatura e exacerbações é fundamental para o tratamento não farmacológico da asma grave em crianças. Recomenda-se a revisão e modificação do ambiente da criança para reduzir a exposição a gatilhos conhecidos. Isso pode envolver medidas como a limpeza regular do ambiente e a utilização de purificadores de ar.

Acompanhamento regular

Consultas frequentes com um médico são fundamentais para monitorar a eficácia do tratamento e fazer ajustes quando necessário. O seguimento regular deve incluir a avaliação da função pulmonar e utilização de questionários de controle da asma. O uso de dispositivos como medidores de pico de fluxo é recomendado para monitorar o fluxo aéreo expiratório e avaliar o controle da asma.

Atividade Física Regular

A atividade física, com a devida precaução, é importante para a saúde geral e o desenvolvimento infantil. As crianças com asma devem ser incentivadas a praticar atividades, especialmente aquelas que podem ajudar a melhorar a saúde respiratória, como natação e esportes em ambientes controlados.

Terapias Complementares

Algumas crianças podem se beneficiar de terapias complementares, que podem ajudar na gestão do estresse e admissibilidade emocional. Técnicas de relaxamento, yoga e meditação são práticas que podem ter um impacto positivo na percepção dos sintomas.

Vacinação

As crianças com asma devem estar com calendário vacinal atualizado, especialmente a vacina contra influenza e pneumocócica, a fim de prevenir infecções respiratórias que possam agravar a asma (Dahlén et al., 2019).

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M. F., et al. (2020). **Prevalência de Asma Grave e Fatores Associados em Crianças no Nordeste do Brasil**. Revista Brasileira de Saúde Pública, 46(1), 9-20.

BRASIL, Ministério da Saúde. (2023). **Protocolos Clínicos e Diretrizes Terapêuticas de Doenças Respiratórias**. Disponível em: <https://www.gov.br/saude>.

AZEVEDO, J. C. et al. (2019). **Prevalência de asma em crianças e adolescentes no Brasil: resultados do estudo ISAAC**. Revista Brasileira de Alergia e Imunologia, 37(2), 173-179.

CARVALHO, C. R. et al. (2021). **A associação entre asma e rinite alérgica em crianças: uma revisão**. Jornal Brasileiro de Pneumologia, 47(5), e20210160.

COMISSÃO NACIONAL DE INCORPORAÇÃO DE TECNOLOGIAS NO SISTEMA ÚNICO DE SAÚDE – CONITEC (2021). **Relatório de recomendação – Protocolos clínicos e Diretrizes Terapêuticas**.

CRUZ, A. A., et al. (2020). **Accurate diagnosis and management of asthma: a review**. *European Respiratory Review*, 29(155), 200012.

DAHLÉN, S. E., et al. (2019). **The Role of Allergens in Asthma**. *Allergy*, 74(2), 171-184.

PINTO, R. M. C. et al. (2021). **Recomendações para o manejo da asma grave da Sociedade Brasileira de Pneumologia e Tisiologia**. *Jornal Brasileiro de Pneumologia*. Disponível em <https://www.jornaldepneumologia.com.br/details/3594/pt-BR/recomendacoes-para-o-manejo-da-asma-grave-da-sociedade-brasileira-de-pneumologia-e-tisiologia-%E2%80%93-2021>.

DATASUS. (2022). **Sistema de Informações Hospitalares – Dados sobre internações por asma em crianças**. Disponível em: <http://datasus.gov.br>.

- FIGUEIREDO, E. M. et al. (2022). **Acesso a medicamentos para asma em populações vulneráveis: um desafio para a saúde pública.** Revista de Saúde Pública, 56, 10.
- FIGUEIREDO, E. M., et al. (2022). **Educação em Saúde: Impacto na Adesão ao Tratamento em Crianças com Asma.** Revista de Saúde Pública, 56, 10.
- FITZGERALD, J. M., et al. (2021). **Obesity and asthma: insights from epidemiology.** *Current Opinion in Pulmonary Medicine*, 27(1), 51-57.
- FREMONT, J. A., et al. (2018). **Viral infections and asthma exacerbation: a review.** *Expert Review of Respiratory Medicine*, 12(5), 391-397.
- GERN, J. E., et al. (2010). **Viral Respiratory Illnesses and Asthma.** *Current Opinion in Pulmonary Medicine*, 16(1), 25-30.
- GLOBAL INITIATIVE FOR ASTHMA (GINA). (2022). **Global Strategy for Asthma Management and Prevention.** Disponível em: www.ginasthma.org.
- JACKSON, D. J., et al. (2020). **The role of viral infections in asthma.** *The Journal of Allergy and Clinical Immunology*, 145(6), 1593-1601.
- JIANG, H. et al. (2023). **Effectiveness of Biologics for Asthma in Children: An Updated Review.** *Allergy*, 78(8), 1945-1955.
- LEMOS, D. M. et al. (2020). **Asma grave em crianças: caracterização epidemiológica e clínica.** Revista Brasileira de Alergia e Imunologia, 38(3), 270-277.
- LEFEBVRE, A., et al. (2019). **Viral Upper Respiratory Tract Infection and Asthma Exacerbation.** *Current Allergy and Asthma Reports*, 19(8), 31.
- LIMA, A. C., et al. (2021). **Doença Respiratória e Poluição do Ar na Região Norte do Brasil: Uma Revisão.** *Jornal Brasileiro de Pneumologia*, 47(4), 229-240.
- LIMA, M. A. et al. (2020). **Prevalência e fatores associados à asma em crianças em Fortaleza.** *Pediatric Pulmonology*, 55(8), 2073-2080.
- LUGOGO, N. L., et al. (2009). **Environmental Pollution and Asthma.** *Global Health Action*, 2, 2: 2099.
- LUKACS, N. W., et al. (2017). **Airway inflammation in asthma: what we know and what we don't.** *European Respiratory Review*, 26(144), 160117.
- MARQUES, C. F., et al. (2021). **Acesso a Medicamentos para Asma no SUS: Um Estudo em Diferentes Regiões do Brasil.** Revista de Saúde Pública, 55, 15.

- MEDEIROS, C. M., et al. (2020). **Imunoterapia em Asma Alérgica: Uma Revisão das Diretrizes**. Revista Brasileira de Alergia e Imunologia, 38(3), 115-120.
- MELO, G. G. et al. (2021). **Adesão ao tratamento em crianças com asma: fatores determinantes**. Jornal Brasileiro de Pneumologia, 47(3), e20210018.
- MELO, R. F., et al. (2021). **Impacto do Desmatamento e Poluição em Problemas Respiratórios na Região Centro-Oeste do Brasil**. Revista Brasileira de Alergia e Imunologia, 39(3), 135-143.
- MENEZES, E. M. et al. (2022). **Prevalência de eczema atópico em crianças com asma**. Revista de Alergia, 7(1), 45-52.
- MOFFATT, M. F., et al. (2010). **A Large-Scale, Genome-Wide Association Study of Asthma**. *New England Journal of Medicine*, 363(13), 1211-1221.
- NATIONAL HEART, LUNG, AND BLOOD INSTITUTE (NHLBI). (2020). Guidelines for the Diagnosis and Management of Asthma.
- NETA, E. C. et al. (2021). **Prevalência de infecções respiratórias em crianças com asma**. Revista Brasileira de Pneumologia, 47(2), e20210149.
- OLIVEIRA, R. R., et al. (2021). **Educação em Saúde e Controle da Asma: Uma Necessidade Urgente**. Jornal de Pediatria, 97(6), 655-661.
- OLIVEIRA, R. R. et al. (2021). **Uso de corticosteroides inalatórios em crianças asmáticas: um estudo de adesão**. Jornal de Pediatria, 97(2), 150-157.
- PELOZATTO, F. R., et al. (2022). **Avaliação Psicológica em Crianças com Asma: Importância de Apoio Emocional**. Jornal de Pediatria, 98(1), 27-35.
- PEREIRA, L. P., et al. (2022). **Aspectos Climáticos e Prevalência de Asma na Região Sul do Brasil: Um Estudo Epidemiológico**. Jornal de Alergia e Imunologia, 40(2), 98-106.
- PETERS, J. R., et al. (2019). **Biological therapies for asthma: a systematic review and meta-analysis**. *BMJ*, 365, l4875.
- SANTOS, T. F., et al. (2022). **Vigilância em Saúde das Doenças Respiratórias no Brasil: Desafios e Avanços**. Revista de Vigilância em Saúde, 3(1), 45-58.
- SILVA, A. R. e Pappa, M. (2021). **Diretrizes para diagnóstico e tratamento da asma em crianças**. Jornal Brasileiro de Alergia e Imunologia, 39(1), 1-16.
- SILVA, J. R., et al. (2020). **Poluição Atmosférica e Saúde Respiratória nas Regiões Metropolitanas do Brasil**. Jornal Brasileiro de Pneumologia, 46(3), 153-162.

SOUZA, V. M. et al. (2021). **Análise da relação entre asma e rinite alérgica em crianças atendidas em pronto-socorro.** *Revista de Alergia*, 6(2), 120-125.

SILO, P. J., et al. (2022). **Importância da Educação em Saúde para Crianças com Doenças Crônicas.** *Revista de Saúde da Criança e do Adolescente*, 7(2), 76-85.

WENZEL, S. E. (2012). ***Asthma: Defining of Severe Asthma.*** *Asthma and Allergy Proceedings*, 33(5), 362-374.

WENZEL, S. E. (2016). ***Asthma: insights and advances in the biology of asthma.*** *American Journal of Respiratory and Critical Care Medicine*, 194(9), 991-994.

WOOLCOCK, A. J., & WILSON, J. W. (2020). ***Asthma: Pathophysiology, Diagnosis, and Therapy.*** *Thoracic Medicine*, 51(2), 457-475.

WORLD HEALTH ORGANIZATION. (2021). ***Asthma Factsheet.*** WHO.

CAPÍTULO 10

CONSEQUÊNCIAS DE UMA LIDERANÇA TÓXICA: IMPACTOS ORGANIZACIONAIS E HUMANOS

Érico Jovino Sales

Administrador, Especializado em Gestão de Pessoas e
Mestre em Direção e Gestão de Pessoas

RESUMO

A liderança tóxica, caracterizada por ações abusivas e autoritárias, pode ter consequências graves para as empresas e seus funcionários. Este estudo examina os efeitos prejudiciais de uma liderança, incluindo uma redução na produtividade, um aumento na rotatividade de funcionários, danos à saúde mental e física, uma proteção da cultura organizacional e um dano à privacidade de uma empresa. Por meio de uma revisão de literatura e análise de casos reais, são propostos métodos para mitigar os problemas e práticas para promover ambientes de trabalho saudáveis.

Palavras-Chave: Liderança Tóxica; Impactos Organizacionais; Impacto Humano.

INTRODUÇÃO

A liderança é um dos fatores determinantes para o sucesso de uma organização, influenciando diretamente a cultura, o desempenho e o bem-estar dos colaboradores. No entanto, quando essa liderança é tóxica, seus efeitos podem ser devastadores. Segundo Lipman-Blumen (2005), líderes tóxicos são aqueles que infligem danos deliberados ou involuntários a seus subordinados e à organização como um todo. Este artigo explora as consequências de uma liderança tóxica e propõe medidas para mitigar esses efeitos, baseando-se em revisões de literatura e estudos de caso.

DEFINIÇÃO E CARACTERÍSTICAS DA LIDERANÇA TÓXICA

A liderança é fundamentada na confiança, integridade e coerência. Quando um líder não faz o que fala, as consequências podem ser devastadoras tanto para a organização quanto para os indivíduos que dela fazem parte. Este tipo de comportamento afeta diretamente a credibilidade, mina a confiança dos colaboradores e prejudica a cultura organizacional.

Assim, comportamentos que prejudicam o ambiente de trabalho incluem manipulação, autoritarismo, abuso de poder e falta de empatia. Segundo Schmidt e Hanges (2009), líderes ruins geralmente criam um ambiente de trabalho hostil, o que resulta em desgaste emocional e desmotivação dos funcionários.

Ademais, outros autores, como Ashforth (1994), apontam que líderes tóxicos utilizam práticas de micro gestão, críticas excessivas e coerção para manter o controle, gerando um ambiente de desconfiança e medo. Esses comportamentos não apenas afetam diretamente os colaboradores, mas também têm repercussões negativas para a organização como um todo.

IMPACTOS DA LIDERANÇA TÓXICA

Queda na Produtividade

A falta de coerência no discurso e nas ações de um líder pode resultar em desmotivação. Quando os funcionários descobrem que suas expectativas não são atendidas e que suas promessas não são cumpridas, eles deixam o trabalho e perdem a excitação. Isso pode levar a uma queda significativa na produtividade, pois os funcionários perdem o senso de sentido em seus esforços quando descobrem que seus líderes não são confiáveis ou comprometidos com as metas que foram determinantes.

Com isso, a queda na produtividade dos colaboradores realmente existe quando nos deparamos com líderes tóxicos. Deci e Ryan (2000) destacam que o ambiente de trabalho controlado e opressor resulta em baixa motivação intrínseca, reduzindo a eficiência e a qualidade do trabalho. Em ambientes tóxicos, os funcionários frequentemente se sentem desvalorizados e inseguros, o que compromete diretamente seu desempenho.

Aumento da Rotatividade de Funcionários

Outro impacto significativo é o aumento da rotatividade de funcionários. Tepper (2000) sugere que a liderança abusiva leva ao aumento do turnover, pois os colaboradores preferem abandonar o ambiente tóxico a continuar enfrentando situações de abuso. O turnover elevado não apenas gera altos custos de recrutamento e treinamento para a organização, mas também afeta o moral dos funcionários remanescentes.

Efeitos na Saúde Mental e Física dos Colaboradores

A saúde mental e física dos colaboradores é diretamente impactada por uma liderança tóxica. Hogh, Hoel e Carneiro (2011) mostram que o assédio moral e o abuso psicológico no local de trabalho são fatores de risco significativos para o desenvolvimento de transtornos mentais, como ansiedade e depressão, além de problemas físicos, como doenças cardiovasculares. O estresse crônico associado ao ambiente de trabalho tóxico pode levar ao esgotamento (burnout) e ao absenteísmo.

Deterioração da Cultura Organizacional

Schein (2010) argumenta que a cultura organizacional é moldada pela liderança. Em organizações com líderes tóxicos, a cultura organizacional tende a se deteriorar, resultando em um ambiente de baixa colaboração, falta de confiança e conflitos internos. A deterioração da cultura impacta

diretamente a inovação e a capacidade da organização de se adaptar a mudanças no mercado.

Danos à Reputação do Líder e da Organização

A reputação da empresa também é prejudicada por líderes tóxicos. Pfeffer (2018) destaca que, em um mundo cada vez mais transparente, empresas que permitem comportamentos abusivos em sua liderança podem sofrer danos à sua imagem pública, resultando em perda de clientes, investidores e talentos. A má reputação pode ter impactos financeiros de longo prazo, afetando a sustentabilidade do negócio.

Ademias, a reputação de um líder está diretamente ligada à sua capacidade de cumprir suas promessas e de ser coerente em suas ações. Quando uma líder falha nesse aspecto, sua reputação é afetada, tanto internamente quanto externamente. Colaboradores, clientes e parceiros começam a duvidar da sua capacidade de liderança. A longo prazo, isso pode prejudicar não apenas a imagem do líder, mas também a reputação da empresa como um todo. A empresa pode ser vista como uma organização que não cumpre seus compromissos, o que afeta a confiança de clientes e parceiros comerciais.

ESTUDO DE CASO: UBER E A CRISE DE LIDERANÇA

Um dos casos mais emblemáticos de liderança tóxica é o da Uber, sob a direção de Travis Kalanick. A cultura de trabalho abusiva e hostil, promovida pela alta liderança, resultou em uma crise de imagem global para a empresa. Relatos de assédio sexual, discriminação e má conduta ética foram amplamente divulgados, levando a investigações internas e externas, e, eventualmente, à renúncia de Kalanick em 2017. Este caso ilustra como a liderança tóxica pode comprometer seriamente o desempenho e a reputação de uma organização.

Estratégias de Mitigação da Liderança Tóxica

Para mitigar os efeitos de uma liderança tóxica, as organizações devem implementar estratégias que promovam o bem-estar dos colaboradores e a sustentabilidade do negócio. Algumas dessas estratégias incluem:

- i. **Treinamento e Desenvolvimento de Líderes:** Investir em programas de desenvolvimento de liderança que enfatizem empatia, comunicação eficaz e gestão emocional. Goleman (1995) destaca a importância da inteligência emocional para líderes eficazes.
- ii. **Avaliações 360 Graus:** Implementar avaliações de desempenho 360 graus, que permitem que os colaboradores forneçam feedback anônimo sobre seus líderes. Bracken, Rose e Church (2016) mostram que esse tipo de avaliação pode ajudar a identificar comportamentos tóxicos e promover uma cultura de responsabilidade.

iii. Políticas de Tolerância Zero: Adotar políticas de tolerância zero para comportamentos abusivos e criar canais seguros para denúncias, incentivando os colaboradores a relatarem condutas impróprias sem medo de retaliação.

iv. Fortalecimento da Cultura Organizacional: Promover uma cultura organizacional que valorize o respeito, a colaboração e o bem-estar dos funcionários. Cameron e Quinn (2011) defendem que uma cultura positiva pode servir como um amortecedor contra os efeitos da liderança tóxica.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As consequências da liderança tóxica são amplas e impactam negativamente tanto os indivíduos quanto as organizações. A queda na produtividade, o aumento da rotatividade, os danos à saúde dos colaboradores, a deterioração da cultura organizacional e os prejuízos à reputação corporativa são apenas alguns dos efeitos adversos observados. As organizações devem adotar uma abordagem proativa para identificar e corrigir comportamentos tóxicos, promovendo um ambiente de trabalho saudável e sustentável.

REFERÊNCIAS

Ashforth, B. (1994). Petty tyranny in organizations. **Human Relations**, 47(7), 755-778.

Bracken, D. W., Rose, D. S., & Church, A. H. (2016). The evolution and devolution of 360° feedback. **Industrial and Organizational Psychology**, 9(3), 761-794.

Cameron, K. S., & Quinn, R. E. (2011). **Diagnosing and changing organizational culture: Based on the competing values framework**. John Wiley & Sons.

Deci, E. L., & Ryan, R. M. (2000). The “what” and “why” of goal pursuits: Human needs and the self-determination of behavior. **Psychological Inquiry**, 11(4), 227-268.

Goleman, D. (1995). **Emotional intelligence: Why it can matter more than IQ**. Bantam Books.

Hogh, A., Hoel, H., & Carneiro, I. G. (2011). Bullying and employee turnover among healthcare workers: A three-wave prospective study. **Journal of Nursing Management**, 19(6), 742-751.

Lipman-Blumen, J. (2005). **The allure of toxic leaders: Why we follow destructive bosses and corrupt politicians—and how we can survive them**. Oxford University Press.

Pfeffer, J. (2018). **Dying for a paycheck: How modern management harms employee health and company performance—and what we can do about it**. HarperCollins.

Schein, E. H. (2010). **Organizational culture and leadership**. John Wiley & Sons.

Schmidt, A. A., & Hanges, P. J. (2009). **Under the influence of tyrannical leadership: The role of organizational climate in employee reactions to abusive supervisors**. University of Maryland.

Tepper, B. J. (2000). Consequences of abusive supervision. **Academy of Management Journal**, 43(2), 178-190.

CAPÍTULO 11

CONCEPÇÃO, EVOLUÇÃO HISTÓRICA E NORMATIVA DO TEATRO COMO INSTRUMENTO DIDÁTICO PARA O DESENVOLVIMENTO COGNITIVO E SOCIAL DO ALUNO

Fernanda Carina Nascimento Melo Eickhoff

Pedagoga pela Faculdade Cândido Rondon de Campo Verde/MT
UNIRONDON (2012)

Bacharel em Direito pela Faculdade de Ciências Sociais Aplicadas de
Primavera do Leste/MT - UNIC (2017)

Jéssica Laís Vilhame Aragão

Pedagoga pela Faculdade Cândido Rondon de Campo Verde/MT
UNIRONDON (2012)

Educadora Física pela Faculdade Albert Einstein de Brasília
Polo Campo Verde/MT.

RESUMO

Este artigo visa apresentar uma pesquisa bibliográfica em torno do tema o teatro na escola como um instrumento educacional para a formação de um cidadão crítico e participativo. Considera a trajetória histórica do teatro, sua chegada ao Brasil e a transformação em uma ferramenta pedagógica capaz de modificar o aluno, direciona para assumir uma postura diante de seus direitos e deveres civis e políticos dentro da sociedade. O teatro evoluiu assim como a civilização, passando de um método de veneração à natureza, deuses e heróis, para a transformação em espetáculo, dando origem a grandes evoluções cênicas. Atribuindo a mobilidade dos cenários expandindo o teatro pelo mundo todo. No Brasil o teatro teve início no período colonial com os fins de catequizar os índios. Começou a ter o devido reconhecimento por meio da arte quando o Ministério da Educação criou a Lei de Diretrizes e Base da educação em 1961 e 1971. Aderindo à arte como uma disciplina opcional nas escolas, ganhando espaços até a atual lei formalizar a Arte como disciplina obrigatória. Para compreender a importância do teatro na educação, fez-se necessário estudar as manifestações teatrais, evidenciadas desde a infância através de brincadeiras. Cabe ao educador usar de forma eficaz esse instrumento didático vinculado a valores culturais pré-estabelecidos nos alunos para formação de um futuro cidadão consciente e praticante.

Palavras-Chave: Teatro, Instrumento Didático, Formação, Cidadania.

INTRODUÇÃO

Para compreender o teatro como uma ferramenta educativa dentro do ambiente escolar, servindo de suporte para educação da cidadania, na formação de educandos críticos, conscientes e formadores de sua própria opinião, é necessário comparar as mudanças sociais e culturais da civilização. Assim como, fazer uma paráfrase com o que havia de regulamento e lei da educação da Arte no Brasil, com o que se tem hoje e o que deveria ser acrescentado, para que a educação da Arte na instituição de ensino tivesse a relevância necessária para atingir o êxito na educação social. Ainda levar em conta a formação continuada da equipe pedagógica, o preparo e a postura do professor para lidar com questões culturais da atualidade.

Para que haja uma compreensão da importância do teatro no contexto escolar faz-se necessário apresentar os primórdios do teatro, sua trajetória histórica e suas transformações sociais. O teatro surge juntamente com a civilização através de rituais para benefícios com a natureza. Logo após passou a ser praticado em festivais anuais em adoração a deuses e heróis da época. Com esse mesmo caráter ritualístico o teatro surge na Grécia em canções dionisíacas, em honra ao deus Dionísio (Baco), onde já reuniam pessoas como público para assistir essas apresentações, com grandes evoluções cênicas, espetáculos e cenários, levando essa arte para diversos lugares.

Sua chegada ao Brasil ocorreu no período colonial, por meio dos portugueses com interesse religioso de catequizar os índios usando o teatro como instrumento de transmissão de conhecimento. O teatro brasileiro foi se libertando aos poucos da função catequizadora, surgindo as primeiras atividades cênicas sem as características de rituais primitivos, se formalizando como arte por meio de representação de culturas e transmissão de conhecimentos.

Contudo, a arte entra em evidência no Brasil a partir da semana da Arte Moderna, em São Paulo, no ano de 1922, como forma de exposição de trabalhos artísticos e não com caráter educativo. Mesmo assim, foi um grande passo para o desenvolvimento da Arte brasileira.

Após esse período inicia-se um processo de aceitação da Arte no contexto escolar brasileiro seguindo várias mudanças que ocorriam na sociedade e definindo-se tendo como ponto forte as normativas da legislação determinadas pelo Ministério da Educação. Inicialmente a Leis de Diretrizes e Bases (LDB) de 1961 e a de 1971, que não definia a Arte com o caráter hodierno na LDB de 1996, que amparada pelos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN), remete ao desenvolvimento do aluno com objetivo de melhorar sua a compreensão dos valores sociais, valorizando as ideias, pensamentos, o meio cultural e as suas necessidades como cidadão.

Dentro desta mesma perspectiva faz-se necessário a observação de diversos aspectos sobre o indivíduo e o teatro naturalmente evidenciado nas manifestações teatrais infantis, através de jogos e brincadeiras

denominadas por muitos estudiosos como o faz-de-conta. A escola tem a proposta de valorizar dentro do seu contexto essas primeiras manifestações teatrais e aos poucos inserir conceitos e significados do teatro sem perder essa ludicidade anteriormente encontrada, mas sim, potencializando os conceitos culturais pré-estabelecidos nos alunos para a prática da cidadania.

Busca-se com este artigo levantar uma reflexão para a inclusão do teatro como instrumento didático da educação básica a fim de melhorar a socialização e a participação consciente dos alunos no exercício de seus papéis como cidadãos. Através de uma intervenção consciente na construção e desenvolvimento do conhecimento do educando, tendo em vista que o mesmo é o futuro cidadão. Salientando a importância do tema escolhido, como uma ferramenta poderosa em favor da educação que vem possibilitar de forma democrática o desenvolvimento de todos, para que possam manifestar suas aptidões, explorar a expressão e a fala, eliminando problemas como de insegurança, baixa autoestima, falta de concentração, postura e a própria interação social. Tornando possível a construção de uma base mais sólida no que tange a educação, propiciando em muitos momentos a interdisciplinaridade levando a uma aprendizagem mais significativa.

Dentro dessa temática os PCN's proporcionam com seus objetivos o desenvolvimento do educando em diversas dimensões, ampliando assim as habilidades cognitivas, afetivas, motoras e sociais do aluno.

ASPECTOS HISTÓRICOS E NORMATIVOS SOBRE O TEATRO

Para que se possa iniciar uma reflexão em torno do teatro como um instrumento pedagógico, uma ferramenta de transmissão e troca de conhecimento dentro de uma proposta curricular e que contemple os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCN (BRASIL, 1997), que atualmente visa o desenvolvimento biopsicossocial do aluno, faz-se necessário entender a origem do teatro, a sua história e a sua evolução na sociedade. Além da Arte como disciplina e o teatro nela inserido, fazendo uma comparação no que se tem registro, tanto nas transformações que ocorreram na sociedade, e, que em consequência, geraram mudanças significativas sobre as políticas educacionais, quanto à ação do teatro na melhoria da formação da personalidade da criança. Enfatizando a importância do teatro no desenvolvimento humano e da civilização.

O teatro é tão antigo quanto à civilização. Surgiu com um caráter totalmente ritualístico, no qual utilizava uma espécie de dança imitativa, acreditando que concebiam poderes sobrenaturais em relação à natureza; eram ritos em busca de fertilidade, bênçãos para a colheita, o sucesso nas batalhas e até mesmo exorcização de maus espíritos. O teatro passou a ser praticado em períodos de festivais anuais em honra e adoração a deuses e heróis da época, representando suas lendas. (DEZOTTI, 2006).

O teatro grego seguiu com esse mesmo caráter em seus primeiros contextos com as canções dionisíacas, em honra ao deus Dionísio (Baco), onde as pessoas se reuniam em adoração durante seis dias para analisar a

qualidade das apresentações, sendo seus respectivos autores/atores/cantores aplaudidos quando fossem admirados pelo público, ou as mesmas eram encerradas quando não fosse do agrado de quem as assistiam. O teatro grego ainda é de grande referência ao teatro que visualizamos hoje em diferentes espaços cênicos, pois o mesmo era representado pelos gêneros da tragédia e da comédia, muitas vezes sátiras sobre a política do governo da época: “[...] Organizavam-se cantos corais e danças sobre um tablado baixo, uma arena chamada Theatron, que em grego significa ‘local onde se vai para ver.’[...]” (COLL; TEBEROSKY, 2004, p.196).

No decorrer dos anos, o teatro atendeu as necessidades do clero e passou a ser realizado para a nobreza, quando se expandiu e começou a ser representado em várias localidades. Surgiram festivais religiosos que até o século XVII eram apenas representados por homens, a partir de então, aberto para participação das mulheres. E, ainda, grandes evoluções cênicas surgiram com a mobilidade de cenários, dando aos poucos ao teatro características novas e perdendo as greco-romanas. Téspis um ator grego foi o primeiro ator que se tem registro em alguns estudos que adotou essa característica, pois percorria de cidade em cidade representando suas peças teatrais, carregavam seus objetos de trabalho em uma carroça que era seu meio de locomoção, e suas interpretações foram tão bem aceitas que foi reconhecido e ganhou diversos prêmios durante a sua jornada. (PORTAL SÃO FRANCISCO).

Tendo estes conceitos mundiais, para se compreender a trajetória do teatro no Brasil é preciso resgatar alguns fatos históricos relevantes, começando pelo século XVI, durante o período colonial, das grandes navegações, a partir da chegada dos portugueses ao país, que juntamente com religião trouxeram a arte do teatro como um instrumento de transmissão de conhecimentos e da cultura portuguesa. Arte do período colonial retratava a arte missionária e o barroco são modelos que mais favorecem para o estudo do teatro. Os jesuítas representavam e encenavam os textos religiosos, os quais mais tarde tiveram o reconhecimento da autoria ao padre José de Anchieta, para transmitir conhecimento e catequisar os índios. (BARSA, 2001).

Segundo os Parâmetros Curriculares, “o teatro, como arte, foi formalizado pelos gregos, passando dos rituais primitivos das concepções religiosas que eram simbolizadas, para o espaço cênico organizado, como demonstração de cultura e conhecimento”. (BRASIL, 1997, p.57).

Pode-se começar a compreender através dessas representações feitas há tempos atrás pelos jesuítas a importância e o papel fundamental que o teatro exerce na educação e transmissão de conhecimentos, de informações e de culturas de um povo para outro povo e de geração para geração. Viu-se aqui a utilização do teatro como um instrumento de ensino e uma metodologia eficaz na mão do educador, mesmo que esse não tenha nenhuma formação específica na área de teatro, ou ao menos um local onde

ensinar, usando apenas o corpo e a criatividade nata do ser humano como transmissor de conhecimentos.

O teatro brasileiro foi aos poucos se libertando da função catequizadora. Mas somente na segunda metade do século XVIII que foram aparecendo as primeiras representações teatrais sem nenhum vínculo com o ensino da catequese para os índios. (BARSA, 2001).

O estopim da arte no Brasil se dá a partir da Semana da Arte Moderna que aconteceu no estado de São Paulo, no ano de 1922, onde se reuniram vários artistas de diversas modalidades como em artes plásticas, música, poesia, dança, entre outras, que passaram a serem formalizadas como uma ferramenta de ensino. (BRASIL, 1997).

Segundo informa o PCN, o ensino da Arte nas escolas brasileiras só se liberta dessa característica de apresentação entre as décadas de 20 e 70, quando volta-se para o desenvolvimento do aluno com o objetivo de melhorar a compreensão da sociedade, valorizando suas ideias, pensamentos e necessidades como cidadãos. Foi nesse mesmo espaço de tempo, mais especificamente nos fins dos anos 60 e na década de 70, que se iniciaram as manifestações artísticas dentro das escolas, as quais compreendiam os festivais de música e teatro através de mobilizações de alunos (BRASIL, 1997).

Anteriormente, a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB) incluiu de forma opcional, ou seja, não obrigatório o ensino de artes no Brasil através da lei nº 4.024/61 (BRASIL, 1961).

Depois de dez anos da lei, acima a Arte é incluída no currículo escolar pela Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, de 1971, com o título de Educação Artística, porém, ainda não com a relevância necessária, pois não era reconhecida como disciplina, mas sim, apenas como uma atividade educativa na escola através do trabalho com a música e apresentação cênica (BRASIL, 1997).

As atividades de teatro e dança, somente eram reconhecidas quando faziam parte das festividades escolares em celebrações de datas como Natal, Páscoa ou Independência, ou nas festas de final de período escolar. O teatro era tratado como uma única finalidade: a de apresentação. As crianças decoravam os textos e os movimentos cênicos eram marcados com rigor. (BRASIL, 1997, p. 22).

Houve após este período, todo processo de aceitação da Arte como uma disciplina obrigatória nas escolas brasileiras, visualizadas ao longo da história como as manifestações artísticas puras até estas serem consideradas como ferramentas de ensino. São as diversas transformações que ocorreram no que diz respeito tanto a conteúdos, formação, atuação e papéis de professores e alunos, quanto a metodologias, propostas e políticas educacionais.

Seguindo essa mesma ideia da valorização do desenvolvimento do potencial do aluno como um todo, se percebe a importância para estes em terem acesso ao ensino também da área de artes, tornando a disciplina de Arte obrigatória nas escolas:

(...) convictos da importância de acesso escolar dos alunos de ensino básico também à área de Arte, houve manifestações e protestos de inúmeros educadores contrários a uma das versões da referida lei, que retirava a obrigatoriedade da área. (BRASIL, 1997, p. 25).

A partir da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases n. 9.394/96, o ensino de Arte torna-se obrigatório no currículo de Educação Básica, valorizando o aluno e seu meio cultural, de modo que todas as modalidades nela inserida sejam trabalhadas de forma organizada e sequencial. (BRASIL, 1997)

Os Parâmetros Curriculares Nacionais mostram que o teatro é facilitador ou transmissor cultural, pois tem como fundamento a vida do ser humano, sua experiência, conhecimentos adquiridos, vontades, sentimentos e sensações. “A sua ação é a ordenação desses conteúdos individuais e grupais”. (BRASIL, 1997, p.57)

A forma que os professores trabalhavam o ensino de Arte nas escolas na primeira metade do século XX era como reprodução de exercícios e modelos contidos nos manuais e livros didáticos que dificilmente reproduziam a realidade vivenciada pelos alunos, e nem abordavam as diversas modalidades de artes, deixando de lado o teatro apenas para eventualidades pela falta de formação do professor.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais enfatizam que o professor deve ser conhecedor da importância e dos benefícios que o teatro traz para o desenvolvimento do aluno, deixando claro, a maneira que o professor sistematiza suas aulas:

O professor deve organizar as aulas numa sequência, oferecendo estímulos por meio de jogos preparatórios, com o intuito de desenvolver habilidades necessárias para o teatro, como atenção, observação, concentração e preparar temas que instiguem a criação do aluno em vista de um progresso na aquisição e domínio da linguagem teatral. É importante que o professor esteja consciente do teatro como um elemento fundamental na aprendizagem e desenvolvimento da criança e não como transmissão de uma técnica. (BRASIL, 1997, p.58)

Considerando as ideias da autora Karinne Rodrigues citada abaixo sabe-se que mesmo com a tentativa de obrigatoriedade estabelecida nos

Parâmetros Curriculares Nacionais de acordo com a atual Lei de Diretrizes e Bases, ainda há muitas brechas e saídas para que as escolas trabalhem a disciplina de Arte da maneira que mais lhes convir. Percebe-se que na realidade de muitas escolas a Arte ainda não recebe a atenção e a relevância necessária para o ensino, principalmente do teatro visto no PCN como forma de intervenção, pois ainda é usado apenas como ferramenta optativa de apresentação em datas comemorativas. Isso ocorre devido a uma má elaboração de conteúdos e pela falta de formação e capacitação de professores na área.

A arte nas escolas é muitas vezes considerada supérflua por ser esta concepção fundamentada no entendimento que os alunos têm outras necessidades primárias no processo de escolarização, ou seja, acredita-se que as necessidades de apreensão dos conteúdos escolares básicos estão em primazia, quando comparados com as necessidades das artes ou da liberdade. (RODRIGUES, 2008, p.165)

Karinne Rodrigues (2008) afirma que presenciar o fato de o professor ao se deparar com a disciplina de artes em sua grade curricular, pensa e afirma que a arte na vida do ser humano não passa de um simples passatempo e que o teatro é visto perante a escola e os demais colegas de trabalho como “pau de toda obra”, como um “quebra galho”. Isso acontece com o uso do teatro na escola, o professor não está sabendo a ferramenta importantíssima que tem em mãos, e claro sabe-se que em sua maioria não fazem uso dessa poderosa ferramenta.

O TEATRO COMO ESTRATÉGIA DIDÁTICA PARA FORMAÇÃO DO CIDADÃO

No ser humano o teatro se manifesta naturalmente desde sua infância, onde em suas brincadeiras espontâneas nas quais faz-se passar por outras pessoas, um personagem com o qual se identifica ou gosta, ou mesmo quando brincam de escolinha e escolhem quem vai ser o professor e os alunos, inventando falas ou relembrando as ditas pelo professor (a) na sala de aula. Quando brincam de casinha e imitam ações e gestos e reproduzem falas da mãe, do pai ou adulto referência para a criança; quando se transformam em cavaleiros e montam em seus cavalos (vassoura) e saem a galopar pela casa com suas espadas (espumadeira de arroz), entre muitas outras brincadeiras que fluem da imaginação espontânea e lúdica da criança (DEZOTTI, 2006).

A partir dessas brincadeiras ou jogos é que se reconhece o princípio do teatro como atividade lúdica e divertida reproduzida pela própria criança, que sem mesmo conhecer ou saber, o que está fazendo são suas primeiras manifestações teatrais.

Essas manifestações teatrais em que as crianças usam a criatividade e simulam situações fora da realidade através de personagens ou transformam-se em alguém ou algo, foram analisadas por inúmeros estudiosos que não chegaram a uma única terminologia, ficando conhecidas como o jogo de faz-de-conta:

[...] a inexistência de uma terminologia unificada e consensual para designá-lo. Termos como “jogo infantil” (Freud), “jogo simbólico” (Piaget), “brinquedo” (Vygotsky), “jogo de papéis” (Elkonin), “jogo dramático” (Peter Slade), “dramatização” e, até mesmo, “teatro infantil” tem sido utilizado, indistintamente, para se referirem às ações representacionais cênicas de natureza lúdica da criança. (JAPIASSU, 2007, p.27).

A criança quando inicia o contato com a comunidade escolar já apresenta suas primeiras manifestações teatrais infantis através dos jogos de faz-de-conta que brincava em casa, que consiste em uma atividade de improvisação e imitação dos adultos. A partir do que o aluno já possui, aos poucos o professor deve começar a introduzir conhecimentos sobre o teatro: “Gradualmente, a criança passa a compreender a atividade teatral como um todo, o seu papel de atuante e observa um maior domínio sobre a linguagem e todos os elementos que a compõem”. (BRASIL, 1997, p.58)

Segundo o PCN, “[...] cabe a escola estar atenta ao desenvolvimento do jogo dramático oferecendo condições para o exercício consciente e eficaz, para aquisição e ordenação progressiva da linguagem dramática.”. Então, compreende-se que o dever da escola volta-se para manter a ludicidade e a espontaneidade criativa da criança, e, ao mesmo tempo tornar essas ações cênicas conscientes para os alunos, dando-lhes um significado e um motivo mais real, de forma que, o teatro cumpra sua função de integração social, entendendo aos poucos e de forma prazerosa, o funcionamento da vivência em sociedade e dos elementos culturais no qual o mesmo está inserido, a partir da interação com os colegas ou com o seu grupo escolar, ajudando assim, no processo de formação da personalidade crítica do aluno (BRASIL, 1997, p. 57).

Esse jogo de faz-de-conta exige inconscientemente do aluno várias habilidades e competências: sua observação, imaginação, criatividade, conhecimento informal do mundo, expressão corporal o conviver com outras pessoas entre várias outras habilidades que em consequência desse exercício, a criança se desenvolve e articula em si aspectos cognitivos, comunicativos, sociais, psicomotores, biológicos e afetivos, através do seu potencial criador, facilitando a vivência em sociedade.

Assim, o teatro funciona como uma forma de auxílio para pessoas que possuem dificuldades de interagir com meio social. Através da inclusão pelas atividades teatrais o aluno perde o medo de enfrentar o mundo, e expor suas opiniões como cidadão crítico. Os Parâmetros Curriculares Nacionais

afirmam que o teatro “É, por excelência, a arte do homem exigindo a sua presença de forma completa: seu corpo, sua fala, seu gesto, manifestando a necessidade de expressão e comunicação” (BRASIL, 1997, p. 57).

Seguindo a afirmação acima sobre a necessidade de comunicar-se presente na vida do ser humano, há inúmeras atividades teatrais que por meio de dinamismo, exercícios de alongamentos faciais e corporais desenvolvem a espontaneidade e exploram o aluno a fundo para que crie um sistema de comunicação próprio, envolvendo não só a oralidade como também a escrita e a expressão, para que facilite sua interação com o meio social em que vive.

Segundo Cézar Coll e Ana Teberosky (2004) o exercício de improvisar é ótimo para despertar essas habilidades do aluno, pois apresenta vários elementos e possibilidades de inúmeras situações, onde a criança precisa libertar a criatividade, a memória e a atenção para conseguir desenvolver uma estória coerente, com clareza de início, meio e fim, durante toda a realização da atividade de construção.

Uma atividade de improvisação indicada por Coll e Teberosky (2004), é a de criar coletivamente uma estória que deva haver um personagem principal, um local aonde a estória vai se passar e um objetivo para o personagem ou para a própria estória. Pode ser previamente estabelecido pelo professor, ou tudo sugerido e escolhido pelos alunos democraticamente, para que a partir da escolha tudo possa acontecer, e a estória se desenrolar de inúmeras formas, acontecendo situações inesperadas para um adulto, mas extremamente possível para uma criança. Conforme as ações vão aparecendo, vai se registrando de alguma forma de acordo com as possibilidades e faixa etária da turma com as devidas alterações de concordância e coerência feita pelo condutor (educador), para que, ao ser concluído o exercício, realize a leitura para todos para fazer alguma alteração final se necessário, e encená-la, com o narrador contando os fatos para que os outros participantes interpretem as ações lida.

É extremamente importante enfatizar que ao fim de uma atividade desse tipo, feita pelo grupo naquele momento inconsciente, como a prática de elaboração, criação e encenação de uma peça teatral, para que possam começar a formalizar seus conhecimentos e formular conceitos em relação ao teatro dentro do contexto de Artes.

Em uma peça teatral como as que vimos na televisão e nos diferentes tipos de teatro é comum que os textos já sejam entregues aos atores prontos e sistematizados os personagens com as suas respectivas falas, ações e cenários. Quando o teatro sugere a característica do improvisado como a atividade exemplificada acima, leva os participantes a criarem, a pensarem em algo que vivenciaram, viram, ou lembraram ações de alguma pessoa ou personagem já existente, que pode enquadrar na estória que estão criando. Para isso, precisam que liberem e viajem no mundo da imaginação e se divirtam aprendendo e adquirindo conhecimento.

É importante, mesmo que a improvisação tenha liberdade de criação, aos poucos o educador agregue em sua atividade, objetivos a serem alcançados dentro ou fora do texto teatral, regras a serem cumpridas e respeitadas para que a partir daí comece a adotar a concepção de que em todos os grupos sociais e em várias atividades e funções nelas exercidas existem direitos e deveres a serem respeitados, começando a formar um indivíduo com consciência na execução e prática da cidadania.

Percebe-se a partir de uma atividade, como a do jogo do improviso, que são inúmeros os recursos utilizados pelas crianças durante atividades teatrais ou no jogo de faz-de-conta que exige um pouco mais do pensamento e raciocínio. “No dinamismo da experimentação da fluência criação propiciada pela liberdade e segurança, a criança pode transitar livremente por todas as emergências internas integrando imaginação, percepção, emoção, intuição, memória e raciocínio.” (BRASIL, 1997, p. 57).

Além de o aluno desenvolver o seu lado biológico e psicológico, a área cognitiva é extremamente importante para que a criança cresça, conheça, aprenda, desenvolva e se relacione com outras pessoas de maneira espontânea e lúdica. O relacionamento social, o viver em sociedade, as funções de cada um nela inserido, estão presentes no exercício do teatro a partir do copiar e repetir ações e falas dos adultos que auxilia o aprendizado da cultura de um determinado meio.

Em relação a isso Coll e Teberosky (2004, p.198) afirmam que:

[...] É divertido brincar, e também nos dá a possibilidade de aprender como os adultos se comportam.[...] Quando meninos e meninas brincam de representar as atitudes do adulto a sua volta, passam a inventar suas próprias histórias. Dessa forma, aprendem a se relacionar com seu grupo e com as pessoas em geral.

O teatro proporciona o desenvolvimento do aluno em vários aspectos durante todo o seu processo de criação, desde postura, capacidade de análise e síntese; aptidões de leitura, escrita e interpretações; desinibição; sensibilidade; coordenação motora fina e coordenação motora global, facilidade de socialização; habilidades de liderança e de coordenar; definição de sonoridade, identificação de diferentes sons e capacidade de escuta; e, conhecimento da questão social entre diversos outros aspectos. Isso tudo exige dos alunos um esforço intelectual, raciocínio, criatividade, força, expressão corporal, muita comunicação e coletividade, pois se trata de um processo bem amplo e complexo, que envolve diferentes tipos de habilidades existentes nas heterogeneidades das práticas nas escolas.

O teatro se trabalhado dentro da escola de maneira correta, a contemplar os Parâmetros Curriculares Nacionais pode proporcionar experiências incríveis aos alunos, além desenvolver capacidades e habilidades que mais precisam para uma melhor qualidade de vida, não só dentro como fora da escola também. Segundo Oliveira e Stoltz (2010, p.1):

“A atividade teatral age, portanto, na ZDP, em situação de interação e cooperação entre a criança e seus colegas com a supervisão do professor e cria, por outro lado, novas ZDPs”.

O aluno que participa do teatro desde sua infância como atividade extraclasse ou em alguma escola, consegue interagir melhor com o meio, expressam seus sentimentos com mais facilidade, pois o teatro não desenvolve só habilidades sociais, como também trabalha o lado afetivo-emocional do aluno, libertando-o da timidez, do medo, da vergonha, da inibição, elevando a autoestima, a segurança e a confiança do potencial do aluno. Assim, a Zona de Desenvolvimento Proximal (ZDP)¹, passa por frequentes transformações durante todo o desenvolvimento da criança até a fase adulta, e a partir de estímulos externos exercidos pelo educador, pelos colegas de sala, pelos objetos utilizados nas aulas e pelas brincadeiras. Acontecem as construções, criações e reconstruções de conceitos e significados que impulsionam o desenvolvimento do aluno através da aprendizagem significativa e do processo de ensino e aprendizado.

O teatro proporciona oportunidades da livre expressão, ampliando o universo de diálogo do aluno, a sua capacidade de negociação, a sua tolerância, o respeito com o próximo, tudo isso devido a convivência com o diferente, pois as atividades teatrais escolares devem valorizar a cultura dos alunos, dando-lhes informações para formalização dos conhecimentos mais específicos para que haja uma melhor compreensão para solucionar melhor as situações e acontecimentos do cotidiano. Segundo os Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1997, p. 89), “o jovem encontra no teatro um espaço de liberdade para se confrontar por meio de diálogo e da representação com questões éticas como justiça e solidariedade”.

Para que a escola consiga propiciar através do teatro a formação de alunos críticos e conhecedores de sua cultura e a importância de sua participação na mesma, o atual regimento define vários objetivos a serem alcançados no educandos que praticam atividades teatrais como disciplina ou que trabalhem com as mesmas durante as aulas de Arte ou em algum projeto escolar.

Pode-se verificar diante da leitura dos objetivos lançados pelo PCN de 1998, quatro temáticas de conteúdos para uma melhor compreensão do aluno em relação ao teatro, onde a princípio precisa-se ter uma base de conhecimento da história do teatro, transformações sociais e sua estrutura em si, ampliando assim seu conhecimento sobre a questão social.

Para isso o educando precisa:

¹ Zona de Desenvolvimento Proximal: Vygotsky alegou que os conceitos científicos não vêm para o aprendiz de uma forma já pronta. Eles passam por um desenvolvimento substancial, dependendo do nível da habilidade da criança em compreender o modelo do adulto. (FOSNOT, 1998, p. 35)

Compreender o teatro em suas dimensões artística, estética, histórica, social e antropológica; • compreender a organização dos papéis sociais em relação aos gêneros (masculino e feminino) e contextos específicos como etnias, diferenças culturais, de costumes e crenças, para a construção da linguagem teatral; [...] • conhecer e distinguir diferentes momentos da História do Teatro, os aspectos estéticos predominantes, a tradição dos estilos e a presença dessa tradição na produção teatral contemporânea; • conhecer a documentação existente nos acervos e arquivos públicos sobre o teatro, sua história e seus profissionais; (BRASIL, 1998, p. 90).

A partir dos objetivos acima, o educador pode seguir mediando a construção do conhecimento dos educandos através dos elementos do teatro o processo de aquisição da linguagem teatral de acordo com os recursos e a realidade escolar e aprimorar o vocabulário do educando sua capacidade de análise e síntese, leitura, escrita e interpretação, visão crítica sobre suas ações individuais e coletivas. Pode ainda,

improvisar com os elementos da linguagem teatral. Pesquisar e otimizar recursos materiais disponíveis na própria escola e na comunidade para a atividade teatral; empregar vocabulário apropriado para a apreciação e caracterização dos próprios trabalhos, dos trabalhos de colegas e de profissionais do teatro; (BRASIL, 1998, p.90)

Dentro dessa temática o professor deve ter um contato e acompanhamento mais constante e detalhado em relação a produção e aprendizado dos alunos, pois os mesmos começam manifestar suas opiniões e críticas sobre suas próprias construções, para que possa mediar a formação do conhecimento do aluno. Segundo o PCN, um dos objetivos propostos durante o ensino do teatro como disciplina escolar é o de “• acompanhar, refletir, relacionar e registrar a produção teatral construída na escola, a produção teatral local, as formas de representação dramática veiculada pelas mídias e as manifestações da crítica sobre essa produção;” (BRASIL, 1998, p.90).

O teatro inserido nas instituições de ensino não tem o objetivo de avaliar os alunos como artistas ou atores, mas sim, a sua compreensão em relação a valores culturais e éticos, o respeito às regras e ao próximo, o compromisso e responsabilidades sociais, atitudes individuais e/ou coletivas no exercício da cidadania tendo a devida atenção com a valorização do novo e do diferente. Cabendo ao professor trazer em sua bagagem estratégias que não fiquem presas a métodos e técnicas tradicionalistas, mas proporcione ao aluno de maneira divertida o contato com novas informações e tecnologias, possibilitando assim o crescimento e a construção ao seu aprendizado.

Nesta temática o PCN apresenta como finalidade

estabelecer relação de respeito, compromisso e reciprocidade com o próprio trabalho e com o trabalho de colegas na atividade teatral na escola; • conhecer sobre as profissões e seus aspectos artísticos, técnicos e éticos, e sobre os profissionais da área de teatro; • reconhecer a prática do teatro como tarefa coletiva de desenvolvimento da solidariedade social (BRASIL, 1998, p. 90).

Observa-se nos objetivos exposto nos Parâmetros Curriculares Nacionais, que o aluno deve ter o contato com os conteúdos do teatro respeitando sua idade cronológica para que aos poucos consiga receber, processar e assimilar as informações adquiridas, de forma que não confunda ou sobrecarregue as habilidades cognitivas do educando. Para que isso ocorra com eficácia o educador precisa seguir a ordem das temáticas, levando os alunos a iniciar a construção do seu conhecimento começando com a compreensão da história, da origem, das transformações sociais, dos conteúdos programados do teatro, para iniciar a formalização da linguagem teatral, para então, fazer suas primeiras críticas e expor suas opiniões sobre o próprio trabalho em uma evolução conforme sua idade e habilidades cognitivas. Por último, trabalhar a questão da educação de alunos compromissados, responsáveis e sensíveis, conscientes da existência de valores individuais e/ou coletivo dentre e dos seus direitos e deveres como cidadãos praticantes.

Assim, o objetivo do ensino do teatro na escola não é ter o olhar voltado para análise da formação artística do aluno, “mas para o domínio, a fluência, criatividade e o desenvolvimento psicomotor da criança, bem como para o desenvolvimento da sensibilidade para os assuntos relacionados à Arte”. (SILVA; TAVARES, 2011, p. 157) Sendo assim, o teatro não deve ser visto apenas como uma alternativa ou auxílio para outras disciplinas para facilitar o entendimento do aluno, mas sim, como uma grande ferramenta de apoio e formação muito além de uma simples modalidade de Arte na educação escolar.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O ensino, numa concepção construtivista pode ser compreendido como um conjunto de condições que possibilita ao aluno a construção de seu conhecimento, o que ocorre por meio do contato com um ambiente que deve estar voltado para o fornecimento de tais condições, no qual as práticas e/ou posturas didático-pedagógicas dos profissionais envolvidos no processo de ensino e aprendizagem dão origem às oportunidades para a referida construção. Dessa forma, a inserção de atividades de cunho lúdico, tem ganhado cada vez mais importância no âmbito educacional, por permitir maior

dinamismo, por meio de outros métodos que contribuem de forma considerável para a melhoria da aprendizagem.

Verifica-se que, a capacidade cognitiva de cada aluno reflete em sua aprendizagem, bem como na apreensão dos conteúdos, conceitos e conhecimentos propostos pela figura determinante do professor. Considerando que este tem papel central nas escolhas de materiais, recursos e métodos de abordagem didático-pedagógica.

Levando em consideração que o comportamento dos indivíduos em sociedade se dá por meio de preceitos morais e éticos, adquiridos inicialmente no âmago da família e reforçados posteriormente, através do contato com outros meios de ordens diversas, como igrejas, escolas, entre outros; os quais têm por finalidade estabelecer padrões comportamentais segundo as situações em que cada indivíduo possa se enquadrar, pode-se crer que a função da escola na formação dos cidadãos constitui-se com a inserção de elementos no processo de ensino e aprendizagem que promovam o estabelecimento da cidadania como algo inerente ao indivíduo. Nesse contexto o teatro colabora ao dinamizar o andamento das aulas, atuando como um meio e não como um fim.

Diante do exposto, pode-se afirmar que a finalidade do teatro inserida nas instituições de ensino, não é analisar as competências artísticas de seus alunos, mas sim, a educação de valores culturais e éticos, o desenvolvimento da sensibilidade, do respeito às regras e ao próximo, compromisso, solidariedade, ações individuais e/ou coletivas dentro dos espaços sociais exercendo práticas de cidadania tendo a devida atenção com a valorização do novo e do diferente. Assim, é fundamental que o professor esteja atento às mudanças sociais e tecnológicas, pois atualmente a educação não pode seguir apenas métodos e técnicas tradicionais voltadas somente para o repasse de informações, mas envolver o aluno nas atividades, possibilitando assim o crescimento e a construção de seu aprendizado.

REFERÊNCIAS

BARSA: Teatro Zwigli v. 14. 506 p. **Nova Enciclopédia Barsa**. São Paulo: Barsa Consultoria Editorial: 2001 v.18. Vários colaboradores.

BRASIL, Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. LDB. Lei n. 4.024/61. Brasília: MEC/SEF, 1961.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília: MEC/SEF, 1997.

_____. Ministério da Educação e Cultura. Secretaria do Ensino Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais**: Arte. Brasília:

MEC/SEF, 1998, p. 116. Disponível em: <http://portal.mec.gov.br/seb/arquivos/pdf/arte.pdf>. Acesso em: 06 maio 2012.

COLL, Cézár; TEBEROSKY, Ana. **Aprendendo Arte**: conteúdos essenciais para o ensino fundamental. Cidade: Ática, 2004, 256 p.

DEZOTTI, Clara Beatriz O. da Silva. **O Teatro como meio de comunicação**: Um estudo sobre a utilização do *tableau* na Proposta Pedagógica de Arte do Ensino Fundamental e Médio da Rede Estadual de Ensino do Estado de São Paulo. (Dissertação de Mestrado). Marília-SP: 2006. p. 119. Disponível em: <http://www.unimar.br/pos/trabalhos/arquivos>. Acesso em: 29 mar 2012, às 18h 27 min.

FOSNOT, Catherine Twomey (Org). **Construtivismo**: teoria e prática. Trad. Sandra Costa. Porto Alegre: ArtMed,1998. P. 247.

JAPIASSU, Ricardo Ottoni Vaz. **Metodologia do ensino de teatro**. Coleção Ágere Campinas, SP: Papyrus, 2001, 224 p. Disponível em: <<http://books.google.com.br>>. Acesso em: 06 dez. 2011. As 12h43min.

OLIVEIRA; STOLTZ. Maria Eunice de; Tania. **Teatro na escola**: considerações a partir de Vygotsky. Educar em revista Educ. rev. nº 36 Curitiba 2010. Dossiê: cognição, afetividade e educação. Acesso em: 22 março 2012 às 10h 53 min. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?pid=50104-40602010000100007&script=sci_arttext

PORTAL SÃO FRANCISCO. **ORIGEM DO TEATRO**. Colégio São Francisco de Assis. SP. não paginado. Disponível em: <http://www.portalsaofrancisco>. Acesso em: 22 março 2012 às 10h 30 min.

RODRIGUES, Karinne L. **O professor de arte que temos e o professor de arte que queremos**. Akrópolis Umuarama, v. 16, n.3, p. 165-170, jul./ set. 2008.

SILVA, Joana D'Arc da; TAVARES, Helenice Maria. **A dimensão psicomotora da educação**: teatro como alternativa pedagógica. Revista Lentes Pedagógicas – ISSN 2236--9309 (Online): 2011. Vol.1, No. 2 151.

CAPÍTULO 12

EFICÁCIA DA ABA NA PROMOÇÃO DE HABILIDADES SOCIAIS E COMPORTAMENTAIS ADAPTATIVAS

Willian Orany Sa e Silva

Faculdade de Minas

RESUMO

Este artigo científico tem o objetivo de tratar da ABA – Análise do Comportamento Aplicado é um tipo comum de terapia. Você trabalha com um consultor de saúde mental (psicoterapeuta ou terapeuta) de forma estruturada, participando de um número limitado de sessões. A ABA ajuda o cliente a se conscientizar de pensamentos imprecisos ou negativos para que você possa ver situações exigentes com mais clareza e responder a elas com mais eficácia. A ABA pode ser uma ferramenta muito útil, sozinha ou em combinação com outras terapias, para tratar distúrbios de saúde mental, como depressão, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) ou transtorno alimentar. No entanto, nem todos que se beneficiam da terapia cognitivo-comportamental têm uma doença mental. A ABA pode ser uma ferramenta eficaz para ajudar qualquer pessoa a aprender a lidar melhor com situações estressantes da vida.

Palavras-chave: ABA. Saúde Mental. Ferramenta. Análise.

INTRODUÇÃO

Há quase 45 anos, Baer et al. (1968) descreveu uma nova disciplina – a Análise do Comportamento Aplicada (ABA). Essa disciplina se distinguiu da análise experimental do comportamento por seu foco no impacto social, ou seja, na resolução de problemas socialmente importantes em ambientes socialmente importantes.

A ABA produziu intervenções notavelmente poderosas em áreas como educação, deficiências de desenvolvimento e autismo, psicologia clínica, medicina comportamental, gerenciamento de comportamento organizacional e uma série de outros campos e populações.

Os analistas do comportamento há muito reconhecem que desenvolver intervenções capazes de melhorar o comportamento do cliente resolve apenas uma parte do problema. O problema do amplo impacto social deve ser resolvido com intervenções implementadas efetivamente em ambientes socialmente importantes e em escalas de importância social (Baer et al. 1987; Horner et al. 2005b; McIntosh et al. 2010).

Em muitos casos, as demonstrações de eficácia não são suficientes para produzir ampla adoção e implementação cuidadosa desses procedimentos. Os principais tomadores de decisão podem ser mais influenciados por outras variáveis do que os aumentos e diminuições nos comportamentos de nossos clientes. Além disso, mesmo quando o comportamento do cliente é um fator muito poderoso na tomada de decisão, isso não garante que os dados empíricos sejam a base para a seleção do tratamento; anedotas, apelos à filosofia ou marketing tiveram prioridade sobre a evidência de resultados (Carnine, 1992; Polsgrove, 2003).

Neste trabalho, temos o intuito de inferir sobre a aplicabilidade da ABA, na seara da Terapia Ocupacional.

Necessidade de Implementação de Práticas baseadas em Evidências nas Intervenções Comportamentais

Em todas as configurações em que os analistas do comportamento trabalham, tem havido uma lacuna persistente entre o que é conhecido da pesquisa e o que é realmente implementado na prática. Os analistas do comportamento se preocupam com a adoção fracassada de práticas baseadas em pesquisa há anos (Baer et al. 1987). Mesmo nos campos em que os analistas do comportamento produziram intervenções poderosas, a grande maioria da prática atual falha em aproveitá-las.

Os analistas do comportamento não foram os únicos a reconhecer problemas sérios com a qualidade das intervenções utilizadas em ambientes de prática. Na década de 1960, muitos no campo da medicina reconheceram uma séria lacuna entre a pesquisa e a prática. Os estudos sugeriram que uma porcentagem relativamente pequena (as estimativas variam de 10 a 25%) das decisões de tratamento médico foi baseada em evidências de alta qualidade. Isso levantou a questão preocupante de qual base foi usada para as decisões restantes se não fosse evidência de alta qualidade. Essas preocupações levaram ao desenvolvimento da prática médica baseada em evidências (Goodman, 2003).

A lacuna pesquisa-prática parece ser universal entre as profissões. Por exemplo, Kazdin (2000) relatou que menos de 10% dos tratamentos de saúde mental de crianças e adolescentes relatados na literatura profissional foram sistematicamente avaliados e considerados eficazes e aqueles que não foram avaliados são mais propensos a serem adotados em ambientes de prática.

Em reconhecimento de suas próprias lacunas de pesquisa para prática, várias profissões adotaram uma estrutura ABA. Enfermagem e outras áreas da saúde, serviço social, psicologia clínica e educacional, fonoaudiologia e muitas outras adotaram essa estrutura e a adaptaram às necessidades específicas de sua disciplina para ajudar a orientar a tomada de decisões. Os frameworks de PBE não apenas têm ajudado a estruturar a prática profissional, mas também têm sido usados para orientar a política federal.

A ABA é mais amplamente um esforço para melhorar a tomada de decisões em ambientes aplicados, articulando explicitamente o papel central da evidência nessas decisões e, assim, melhorando os resultados.

A ABA aborda um dos desafios de longa data; A necessidade de apoiar e disseminar efetivamente as intervenções nos sistemas sociais mais amplos nos quais nosso trabalho está inserido. Em particular, a ABA aborda o fato de que muitos tomadores de decisão não são suficientemente influenciados pelas melhores evidências relevantes para decisões importantes. A ABA é uma declaração explícita de um dos princípios centrais – um compromisso com a tomada de decisões baseada em evidências. Dado que a estrutura da ABA está bem estabelecida em muitas disciplinas intimamente relacionadas nos contextos institucionais mais amplos em que operamos (por exemplo, políticas federais e agências de financiamento).

Elementos chaves da Terapia

A Terapia, em uma análise, visa ensinar os pacientes a serem seus próprios terapeutas, ajudando-os a entender suas maneiras atuais de pensar e se comportar e equipando-os com as ferramentas para mudar seus padrões cognitivos e comportamentais desadaptativos. Os elementos-chave da Terapia podem ser agrupados entre aqueles que ajudam a promover um ambiente de empirismo colaborativo e aqueles que apoiam o foco estruturado e orientado para o problema da ABA.

O empirismo colaborativo (Wright, 2006) baseia-se no estabelecimento de uma relação terapêutica colaborativa na qual o terapeuta e o paciente trabalham juntos como uma equipe para identificar cognições e comportamentos desadaptativos, testar sua validade e fazer revisões, se necessário. Um dos principais objetivos desse processo colaborativo é ajudar os pacientes a definir problemas de forma eficaz e adquirir habilidades no gerenciamento desses problemas.

A Terapia Ocupacional também conta com elementos não específicos da relação terapêutica, como rapport, genuinidade, compreensão e empatia. Inicialmente, para auxiliar o relacionamento colaborativo, o terapeuta explica a lógica do modelo cognitivo-comportamental e ilustra a descrição usando exemplos da própria experiência do paciente.

O foco da ABA é orientado para o problema, com ênfase no presente. Ao contrário de alguns dos outros tratamentos de fala, ele se concentra em problemas e dificuldades 'aqui e agora'. Em vez de se concentrar nas causas do sofrimento ou dos sintomas do passado, ele procura maneiras de melhorar o estado de espírito atual do paciente. A Terapia Ocupacional envolve o estabelecimento de metas mutuamente acordadas. As metas devem ser 'SMART', ou seja, específicas, mensuráveis, alcançáveis, realistas e limitadas no tempo. Por exemplo, uma meta para um paciente com transtorno obsessivo compulsivo pode ser reduzir o tempo gasto lavando as mãos de 5 horas por dia para 1 hora por dia ao final de 3 semanas de terapia.

O terapeuta ajuda o paciente a priorizar os objetivos decompondo um problema e criando uma hierarquia de objetivos menores a serem alcançados. As sessões com ABA são estruturadas para aumentar a eficiência do tratamento, melhorar a aprendizagem e concentrar os esforços terapêuticos em problemas específicos e soluções potenciais. As sessões começam com um processo de definição de agenda no qual o terapeuta auxilia o paciente na seleção de itens que podem levar a um trabalho terapêutico produtivo naquela sessão em particular. Além disso, as tarefas de casa são usadas para estender os esforços do paciente além dos limites da sessão de tratamento e para reforçar o aprendizado dos conceitos da ABA.

A Terapia é um tratamento estruturado e de tempo limitado. Para ansiedade ou depressão não comórbida, a ABA normalmente dura de 5 a 20 sessões. Se os transtornos do eixo II estiverem presentes, que são transtornos de personalidade ou deficiências intelectuais, o tratamento pode precisar ser estendido devido ao padrão generalizado e ao longo da vida desses transtornos e à mudança mais lenta observada com a então Terapia Cognitiva.

A Terapia Cognitiva comportamental (TCC) visa mudar a forma como uma pessoa pensa (cognitiva) e o que ela faz (comportamento). A TCC, portanto, usa técnicas cognitivas e comportamentais. As intervenções específicas escolhidas dependem da formulação do indivíduo.

Em circunstâncias ideais, estão disponíveis evidências consistentemente de alta qualidade que se aproximam das especificidades da situação de prática; infelizmente, nem sempre é esse o caso, e os praticantes de ABA baseados em evidências devem prosseguir apesar de uma base de evidências imperfeita.

O uso da melhor evidência disponível especifica que o profissional toma decisões com base no melhor. Embora essa afirmação possa parecer bastante óbvia, vale a pena ressaltar o ponto porque as implicações são altamente relevantes para os analistas do comportamento.

Em uma área com considerável pesquisa relevante de alta qualidade, os padrões de evidência devem ser bastante altos. Mas em uma área com pesquisa mais limitada, o profissional deve aproveitar as melhores evidências disponíveis. Isso pode exigir uma confiança provisória em pesquisas um pouco mais fracas ou apenas indiretamente relevantes para a situação específica em questão. Por exemplo, idealmente, os praticantes de ABA baseados em evidências confiariam em resultados experimentais bem controlados que foram replicados com a população precisa com quem estão trabalhando. No entanto, se esse tipo de evidência não estiver disponível.

Essa ideia de usar as melhores evidências disponíveis é muito diferente de usar apenas evidências de altíssima qualidade (ou seja, tratamentos empiricamente apoiados).

Sobre a utilidade da ABA

Smith (2013) argumentara que os métodos de pesquisa usados pelos analistas do comportamento para avaliar esses tratamentos deveriam ser expandidos para descrever de forma mais abrangente a utilidade das intervenções.

O autor sugeriu que muita pesquisa ABA é conduzida em configurações que não se aproximam das configurações típicas de serviço, otimizando o controle experimental em detrimento da validade externa. Nessa mesma linha de raciocínio, ele observou que é importante testar a generalidade dos efeitos entre os clientes e identificar as variáveis que predizem a eficácia diferencial. Sugeriu também relatar sistematicamente os resultados de todos os participantes da pesquisa (por exemplo, o modelo de intenção de tratar), e a seleção intencional de participantes forneceria um relato mais completo das situações em que os tratamentos são bem-sucedidos e aqueles em que não são bem-sucedidos (Smith, 2013).

Smith (2013) argumentou que os pesquisadores deveriam incluir resultados mais distais e socialmente importantes porque, com um alvo estreito, “o comportamento pode mudar, mas continua sendo um problema para o indivíduo ou pode ser apenas um pequeno componente de um conjunto muito maior de problemas, como vício ou delinquência”. Ele destacou que, para melhor apoiar a prática efetiva, a pesquisa deve demonstrar que uma intervenção produz ou contribui para produzir os resultados socialmente importantes que levariam um consumidor a dizer que o problema está resolvido.

Os praticantes de ABA baseados em evidências reconhecem que o processo de seleção e implementação de tratamentos sempre inclui algum nível de incerteza (Detrich et al. 2013). Um dos princípios fundamentais da ABA compartilhado com muitas outras profissões é que a melhor evidência sobre a eficácia de uma intervenção não vem de revisões sistemáticas da literatura, guias de melhores práticas ou princípios de comportamento, mas de contato contínuo e próximo com os resultados relevantes (Bushell e Baer 1994).

Incorporação do Sistema Conceitual

As características críticas de um caso devem ser identificadas e mapeadas no sistema conceitual da ABA. Não basta reconhecer que uma determinada característica do ambiente é importante; também deve ser entendido em termos de sua provável função comportamental.

Essa conceituação inicial é necessária para gerar hipóteses razoáveis que possam ser testadas em análises mais aprofundadas. Desenvolver a habilidade de descrever casos em termos de funções comportamentais prováveis normalmente requer uma grande quantidade de treinamento formal e informal, bem como aprendizado contínuo com a experiência.

Integração de Valores e Contexto do Cliente

Em todos os aspectos de seu trabalho, os praticantes de ABA devem integrar os valores e preferências do cliente e de outras partes interessadas, bem como as características do contexto específico que podem afetar a eficácia de uma intervenção.

Esses fatores podem ser considerados variáveis adicionais que o analista do comportamento deve atender ao planejar e prestar serviços analíticos do comportamento. Por exemplo, quando os dados de avaliação sugerem que o comportamento serve a uma função específica, uma gama de alternativas de intervenção pode ser considerada.

As declarações de um responsável pelo cliente (ou mesmo o cliente) podem sugerir que um tipo de intervenção pode não ser viável devido a recursos limitados, enquanto outro tratamento pode ser aceitável com base em considerações financeiras, recursos disponíveis ou outros fatores práticos; o analista do comportamento deve ter o treinamento e a experiência para avaliar e incorporar esses fatores na seleção inicial do tratamento e reavaliar essas preocupações como parte do monitoramento do progresso tanto para a integridade do tratamento quanto para a melhoria do cliente.

Desenvolvimento Profissional Contínuo

A perícia clínica não é estática; em vez disso, requer desenvolvimento profissional contínuo. A experiência clínica em ABA requer contato contínuo com a literatura de pesquisa para garantir que a prática reflita o conhecimento atual sobre os procedimentos de avaliação e intervenção mais eficazes e eficientes.

A literatura crítica inclui pesquisas empíricas primárias, bem como revisões e sínteses. Além disso, o consenso profissional sobre temas importantes para a prática profissional evolui ao longo do tempo. Por exemplo, na ABA, tem havido uma ênfase maior recentemente na ética e na competência de supervisão.

Todas essas dinâmicas apontam para a necessidade de desenvolvimento profissional contínuo. Isso se reflete na exigência de que os analistas de comportamento certificados empreendam esforços contínuos para manter a competência nas habilidades que usam lendo a literatura apropriada, participando de conferências e convenções, participando de workshops e/ou obtendo a certificação da ABA.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O reconhecimento explícito do papel da perícia clínica da Terapia Ocupacional utilizando a ABA tem implicações importantes para a formação de analistas do comportamento.

Essa estrutura sugere que a tomada de decisão está no centro da Terapia da ABA e pode ser um tema organizador para os programas de treinamento da ABA. Os programas de treinamento podem ensinar sistematicamente os alunos a articular a cadeia de lógica que é a base para

suas recomendações de tratamento. A cadeia de lógica incluiria declarações sobre qual pesquisa foi considerada e por que, como os valores do cliente influenciaram a tomada de decisão e como os fatores contextuais influenciaram a seleção e adaptação (se necessário) do tratamento. Este tipo de treinamento pode ser incorporado em todas as atividades instrucionais.

Além de influenciar nossa prática analítica de comportamento, a estrutura Terapêutica da ABA impacta nosso relacionamento com o campo mais amplo de serviços humanos, bem como indivíduos e agências que controlam contingências relevantes para profissionais e cientistas.

As características da ABA enfatiza a seleção de tratamentos apoiada por pesquisas e decisões baseadas em dados sobre o progresso do tratamento que sempre estiveram no centro da ABA. O reconhecimento de longa data da ABA da importância da validade social se reflete na definição de Terapia. Essa estrutura da ABA oferece muitas consequências profissionais positivas para cientistas e profissionais, ao mesmo tempo em que promove o melhor da tradição analítica do comportamento e faz contato com os desenvolvimentos em outras disciplinas e no contexto mais amplo em que os analistas do comportamento trabalham.

REFERÊNCIAS

BAER DM, WOLF MM, RISLEY TR. Algumas dimensões atuais da análise do comportamento aplicada. *Revista de Análise do Comportamento Aplicada*. 1968; 1: 91-97. doi: 10.1901/jaba.1968.1-91.

BAER DM, WOLF MM, RISLEY TR. Algumas dimensões ainda atuais da análise do comportamento aplicada. *Revista de Análise do Comportamento Aplicada*. 1987; 20:313-327. doi: 10.1901/jaba.1987.20-313.

BUSHELL D, JR., BAER DM. Instrução mensuravelmente superior significa contato próximo e contínuo com os dados de resultados relevantes. *Revolucionário!* In: Gardner R III, Sainato DM, Cooper JO, Heron TE, Heward WL, Eshleman J, Grossi TA, editores. *Análise do comportamento na educação: foco na instrução mensurável superior*. Bosque do Pacífico: Brooks; 1994. pp. 3-10.

DETRICH R, SLOCUM TA, SPENCER TD. Educação baseada em evidências e melhor evidência disponível: Tomada de decisão sob condições de incerteza. In: Cook BG, Tankersley M, Landrum TJ, editores. *Avanços na aprendizagem e deficiências comportamentais*, 26. Bingley, Reino Unido: Emerald; 2013. pp. 21–44.

GOODMAN KW. *Ética e educação baseada em evidências: falibilidade e responsabilidade na ciência clínica*. Nova York: Cambridge University Press; 2003.

HORNER RH, SUGAI G, TODD AW, LEWIS-PALMER T. Apoio ao comportamento positivo em toda a escola. In: Bambara LM, Kern L,

editores. *Apoios individualizados para alunos com problemas de comportamento: desenhando planos de comportamento positivo*. Nova York: Guilford Press; 2005. pp. 359–390.

KAZDIN AE. *Psicoterapia para crianças e adolescentes: direções para pesquisa e prática*. Nova York: Oxford University Press; 2000.

SMITH T. O que é análise do comportamento baseada em evidências? *O Analista do Comportamento*. 2013; 36: 7-33.

WRIGHT, J. (2006). Terapia cognitivo-comportamental: princípios básicos e avanços recentes. *Foco* 4, 173-178. Disponível em: <http://focus.psychiatryonline.org/data/Journals/FOCUS/2634/173.pdf>

ZIENTS, JD (2012). M-12-14. Memorando aos chefes de saídas executivas. De: Jeffrey D. Zients, Diretor Interino. Assunto: uso de evidências e avaliação no Orçamento de 2014.

CAPÍTULO 13

O SER (AFETIVO) E O FAZER (INCLUSIVO) NA EDUCAÇÃO ESPECIAL: PRÁTICAS DOCENTES PARA UMA EDUCAÇÃO HUMANIZADA

Joana D´Arc Almeida da Silva

Mestra em Letras – UFPI. Especialista em Educação, Pobreza e Desigualdade Social – UFPI. Graduada em Pedagogia – UESPI e Filosofia - FAERPI.
jodarc.sa23@gmail.com

Renata dos Santos Bacelar

Especialista em Psicologia da Educação – UEMA; Especialista em Libras – UESPI; Graduada em Pedagogia – UFPI e História – UESPI.
renatasbacelar10@gmail.com

Máuria Maria Pereira de Oliveira

Graduada em Computação – UESPI.
mauriaapereira@gmail.com

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo apresentar a sistematização dos resultados de uma pesquisa desenvolvida em uma Instituição pública na cidade de Teresina, PI, em que foram investigados os benefícios da educação humanizada, através da prática docente e a afetividade como meio de inclusão e promoção global desses alunos. Para tanto, foram utilizados os estudos de teóricos como: Belisário Filho (2010), Brasil (2006; 2012), Freire (1996; 2003; 2007;2011), Kassar (2011) e Mantoan (2003). A metodologia utilizada foi pesquisa de campo, com abordagem qualitativa. Os resultados apontaram que o desenvolvimento dos alunos com necessidades especiais, possui íntima relação com a prática docente e que a afetividade é fundamental para a evolução e a aprendizagem do aluno com necessidades educativas especiais, tornando-os mais autônomos, ativos e participativos. Espera-se que esta pesquisa tenha circulação dentro dos diversos espaços acadêmicos e que ela seja condutora para que outros profissionais reflitam sobre suas práticas, em especial, os profissionais envolvidos com a Educação Inclusiva e Especial. Por fim, enfatiza-se que, mesmo diante do grande número de estudos sobre a temática, essa é uma fonte que não se esgota e que ainda tem muito a oferecer à educação.

Palavras-Chave: Educação Especial; Afetividade; Práticas Inclusivas; Educação Humanizada.

INTRODUÇÃO

Eu sou um intelectual que não tem medo de ser amoroso. Amo as gentes e amo o mundo. E é porque amo as pessoas e amo o mundo que eu brigo para que a justiça social se implante antes da caridade.

Paulo Freire

Paulo Freire (1921 – 1997), considerado um dos maiores educadores da pedagogia mundial, defende a ideia de que a educação transforma pessoas e pessoas transformam o mundo. Com base nesse ideal, Freire acredita que a educação é uma intervenção no mundo, que é possível construir uma sociedade mais justa e igualitária, visando a inclusão e a transformação social. Segundo ele, para que isso aconteça, o ensino precisa estar alicerçado no diálogo, nos conhecimentos prévios, na contextualização dos conteúdos, na problematização, na afetividade e na solidariedade. Para Freire, a construção de uma sociedade mais equitativa, provém de uma educação que vá além de “depósitos” de informações e conhecimentos, o que ele cunhou de “educação bancária”. Segundo o educador, é preciso que essa educação seja humanizada e que promova no educando a consciência crítica.

A Educação Humanizada se baseia na valorização do ser humano como participante ativo do seu processo educacional. Essa abordagem acontece com base no respeito àquilo que o educando traz consigo previamente, “o conhecimento de mundo”, na valorização das vivências e dos contextos culturais, visando apoiar a formação integral do indivíduo, ou seja, contemplando todos os seus aspectos: intelectual, emocional, social e ético.

A Educação Humanizada é uma educação que intenta construir um ambiente de aprendizado tendo como pilar o respeito, a empatia, a cooperação e o bem-estar dos envolvidos. É essa educação que Freire defende, onde o aluno é o centro e o educador precisa valorizar suas potencialidades e respeitar seus ritmos de desenvolvimento. É sabido que para não correr o risco de seguir reproduzindo a educação tradicional, faz-se necessário mudanças importantes, tais como: adaptações curriculares, metodologias inovadoras, apoio especializado e, principalmente, amorosidade à prática docente, para que todos os alunos possam alcançar seu máximo potencial, dentro de suas limitações.

Em sua obra “Pedagogia do Oprimido”, Freire (1996) critica a educação que busca apenas depositar conteúdos, e, em oposição a ela, defende uma educação libertadora. Nela, o aprendente participa de forma ativa do processo e o educador, aproveitando o instinto dialógico inerente ao ser humano, promove questionamentos e reflexões críticas.

Seguindo a perspectiva freiriana, as escolas devem ser espaços acolhedores, onde todos se sintam respeitados e valorizados,

independentemente de suas origens, características pessoais e necessidades especiais. A educação defendida por Freire incentiva os alunos a serem ativos no processo de aprendizagem e reconhece que todos têm capacidades de aprender. Para alunos com necessidades especiais, isso significa maior autonomia e independência, pois são incentivados a tomar decisões, resolver problemas e gerenciar sua própria educação. Essa estratégia os ajuda a tornarem-se pessoas confiantes e capazes de atingir seus objetivos.

Sendo a Educação Especial uma área importante da educação que se concentra em atender às necessidades específicas dos alunos com deficiências, transtornos, altas habilidades ou superdotação, faz-se necessário que esses alunos tenham uma educação mais humana. Nesse contexto, a humanização na educação no Atendimento Educacional Especializado se concretiza quando a prática docente é desenvolvida com o intuito de promover não apenas o aprendizado sistematizado, acadêmico, mas o cognitivo e também o bem-estar emocional e a participação desses alunos na sociedade.

Ao oferecer meios que respeitam as limitações e potencializam as habilidades da clientela do AEE, o educador contribui para um aprendizado eficaz, partindo de elementos que são essenciais para a promoção de um ser mais autônomo, confiante, motivado e criativo. De tal modo, é fundamental que os educadores se utilizem de ações inovadoras e um olhar voltado para suas necessidades específicas, atendendo o que assegura o Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil (1998).

Segundo o Referencial:

No processo de construção de conhecimento, as crianças se utilizam das mais diferentes linguagens e exercem a capacidade que possuem de ter ideias e hipóteses originais sobre aquilo que buscam desvendar. Nessa perspectiva, as crianças constroem o conhecimento a partir das interações com as outras pessoas e com o meio em que vivem. O conhecimento não se constrói em cópia da realidade, mas sim, fruto de um imenso trabalho de criação, significação e ressignificação (Brasil, 1988, p. 21;22).

Para tal propósito, é basilar a participação mediadora do educador. Assim, esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar os resultados obtidos através de uma pesquisa desenvolvida em uma Instituição pública que atende crianças/jovens com necessidades especiais, na cidade de Teresina, PI, onde buscou-se mostrar os benefícios da educação humanizada, através da prática docente e a afetividade como meio de inclusão e promoção global desses alunos. De forma mais específica visa apresentar um breve relato histórico sobre pessoas com deficiência e seus avanços, expor os benefícios da afetividade na promoção dos alunos com

necessidades especiais, bem como descrever práticas inclusivas para a promoção global desses alunos. O público-alvo desta pesquisa são professoras atuantes no Atendimento Educacional Especializado – AEE realizando atendimentos com alunos (crianças e jovens) entre 07 (sete) e 15 (quinze) anos, com Transtorno do Espectro Autista (TEA), portadores de Síndrome de Down, Deficiência Intelectual, dentre outras necessidades especiais, atendidas pela Instituição.

Diante do exposto, com o intuito de cumprir os objetivos propostos, esta pesquisa aborda questões relacionadas à educação humanizada, práticas docentes e de inclusão e afetividade. Assim, utilizamos os estudos de: Belisário Filho (2010), abordando a educação especial na perspectiva da inclusão escolar, Brasil (2006; 2012), Diretrizes e Bases da Educação Nacional; Freire (1996;2003;2007;2011) afetividade, prática educativa e educação humanizada; Kassar (2001;2008;2011) e Mantoan (2003), sobre educação e diversidade. Esta é uma pesquisa de campo com abordagem metodológica qualitativa.

NECESSIDADES ESPECIAIS E AEE: UM BREVE RELATO HISTÓRICO

A história das pessoas com necessidades especiais é caracterizada por exclusão, preconceito e batalha por direitos. Desde os tempos antigos, qualquer tipo de deficiência era entendida como uma maldição e/ou, até mesmo como um castigo divino. Pessoas com deficiências eram excluídas e privadas de oportunidades fundamentais, como educação e emprego.

As próprias pessoas com deficiência iniciaram movimentos pelos seus direitos, pedindo inclusão, acessibilidade e o fim da segregação. A percepção crescente de que a educação poderia ser ajustada para satisfazer as demandas de indivíduos com deficiência resultou de forma positiva, surgindo as primeiras escolas especializadas e programas de ensino adaptado.

No ano de 1854, Pedro I estabeleceu o Instituto dos Meninos Cegos, que mais tarde se transformou no Instituto Benjamin Constant-IBC. Em 1857, o IBC também estabeleceu uma escola para surdos-mudos, nesse mesmo ano a escola foi renomeada como Instituto Nacional de Educação de Surdos-INES Educação de indivíduos com deficiência intelectual.

O Atendimento Educacional Especializado – AEE, como afirma a especialista em Psicologia Educacional, Elizabete de Sá et al., é um apoio ao desenvolvimento do estudante, pois no AEE, o profissional disponibiliza o ensino de linguagens e de códigos específicos, confecciona, reproduz e adapta materiais didáticos e pedagógicos considerando as características individuais e necessidades de cada aluno.

O MEC (2009) afirma que o AEE, deve incorporar a proposta pedagógica da escola, envolver a participação da família e ser implementado em conjunto com outras políticas públicas, garantindo a inclusão de todos os indivíduos com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades/superdotação, visando assim seu pleno desenvolvimento.

Conforme Mantoan (2003) descreve em seu livro "Inclusão Escolar. O que é? Por quê? Como fazer?", a Constituição Federal (1988) respalda os que propõem progressos notáveis na educação escolar de indivíduos com deficiência, ao estabelecer como pilares da República a cidadania e a dignidade humana, no art. 1º, incisos II e III, além de estabelecer como um de seus objetivos primordiais, a promoção do bem-estar de todos, sem preconceitos de origem, raça, sexo, cor, idade ou outros tipos de discriminação, art. 3º, inciso IV. De igual forma, no art. 5º, garante o direito à igualdade e no artigo 205, o direito de todos à educação e seu pleno desenvolvimento.

Mantoan (2003) nos demonstra assim a importância de dar garantias aos educandos, independentemente de sua condição, de ter acesso e meios de garantir estar nos espaços e ambientes que sejam de seu interesse, nesta perspectiva ter leis que garantam tais direitos auxiliam as pessoas com deficiência a não se limitar ou serem invalidados.

Conforme Kassar (2011) esclarece em seu artigo "Percurso da formação de uma política brasileira de educação especial inclusiva", a partir de 2003, documentos do Governo Federal começaram a anunciar a implementação de sistemas de ensino inclusivos. Estes se referem a um sistema de educação composto por escolas que acolhem todas as crianças, onde o Atendimento Educacional Especializado é complementar ou suplementar à educação comum. Desde essa data, diversos programas foram introduzidos, sinalizando a estruturação deste sistema inclusivo. A implementação dessas medidas tem gerado várias reações da sociedade civil. Visto que grupos que recebem suporte de entidades especializadas destacam a fragilidade na implementação deste sistema de inclusão.

O final do século XIX se caracteriza como marco histórico da educação especial, mas é somente por volta da década de 60 que advém os primeiros cursos de formação de profissionais para atuar no ensino de pessoas com deficiência, graças ao aumento de matrículas de educandos nas escolas especiais. E como dito anteriormente com a promulgação da Constituição e a garantia de direitos sociais, que proporcionaram a garantia do acesso, se consolida no início dos anos noventa, inúmeras reformas educacionais que buscavam uma educação de qualidade que visasse o desenvolvimento pleno do educando onde fosse possível o desenvolvimento de todas as suas potencialidades e capacidades.

Assim a promulgação de leis como a Constituição Federal, a Declaração Universal de Direitos Humanos e a Declaração de Salamanca houveram contribuições significativas na promoção dos direitos das pessoas com deficiência. O direito de cada criança [...] o princípio que orienta esta Estrutura é o de que escolas deveriam acomodar todas as crianças independentemente de suas condições físicas, intelectuais, sociais, emocionais, linguísticas ou outras. (Brasil, 1994).

Assim podemos afirmar que as bases legais subsidiam importantes contribuições a educação inclusiva e humanizada a pessoas com necessidades especiais, por darem suporte legal a luta delas e por conceder meios para transformar a realidade de exclusão e segregação que perdurou durante um longo tempo na sociedade.

A inclusão das crianças especiais no âmbito do ensino regular, é sem dúvida um grande passo no sentido de incluir e dar condições de igualdade e qualidade a essa clientela. No entanto, é importante destacar que embora tenhamos evoluído significativamente ao longo dos anos, muito ainda precisa ser feito para que possamos afirmar ter uma educação inclusiva e de qualidade, que promova uma educação integral e humanizada a estas pessoas, uma vez que, ainda temos muitas barreiras a serem superadas na garantia deste direito. A falta de acessibilidade em locais públicos, a falta de formação de professores que atuam no Atendimento Educacional Especializado para pessoas que fazem atuam na área, são parte dessas barreiras. A educação inclusiva e humanizada é, sem dúvida, fruto de avanços e retrocessos principalmente no que diz respeito a legislação brasileira.

“SOU UM EDUCADOR AMOROSO”: OS BENEFÍCIOS DA AFETIVIDADE NA PRÁTICA DOCENTE

Na obra “Pedagogia da Autonomia, Paulo Freire (2011), afirma que é incerto pensar que alegria e seriedade docente são inconciliáveis, como se a rigorosidade fosse inimiga da alegria. Por outro lado, quanto mais metodicamente rigoroso me torno em minha busca e docência, mais feliz e esperançoso me sinto. A alegria não surge apenas quando você descobre algo que você estava procurando, mas faz parte do processo de pesquisa. E a busca, a beleza e a alegria são essenciais para o ensino e o aprendizado.

Sendo a educação uma atividade estritamente humana, os educadores não podem concebê-la como um processo frio, sem afetos, sem alma em que a emoção e o desejo são reprimidos por uma “ditadura racionalista”. Da mesma forma que não se pode entender a prática educativa como um processo sem a exigência de disciplina intelectual necessária. A afetividade não afeta na rigorosidade do saber e tampouco, diminui sua importância.

Freire defende que,

[...] se, como professor, não me acho tomado por este outro saber, o de que preciso estar aberto ao gosto de querer bem, às vezes, à coragem de querer bem aos educandos e à própria prática educativa de que participo. Esta abertura ao querer bem não significa, na verdade, que, porque professor me obrigo a querer bem a todos os alunos de maneira igual. Significa, de fato, que a afetividade não me assusta, que não tenho medo de expressá-la. Significa esta

abertura ao querer bem a maneira que tenho de autenticamente selar o meu compromisso com os educandos, numa prática específica do ser humano. (Freire, 2011, p. 138)

Com o excerto acima, Freire (2011) faz um chamamento àquele que “ousa ensinar”. O autor defende que a prática docente deve ser permeada por uma profunda dimensão humanista e afetiva. Essa abordagem, além de promover um ambiente de confiança e respeito mútuo, permite que o professor reconheça as individualidades de cada aluno, adaptando suas práticas para atender às necessidades específicas de cada um. Ao valorizar a afetividade, o professor não apenas transmite conhecimento, mas também contribui para a formação de cidadãos mais conscientes e sensíveis. Essa perspectiva, alinhada com as ideias de Paulo Freire, transcende o tecnicismo e busca uma educação integral, que valoriza as relações humanas e a construção do conhecimento de forma significativa. O autor, declara que o professor deve ter:

A compreensão do processo do trabalho, do ato produtivo em sua complexidade, da maneira como se organiza e desenvolve a produção, a necessidade de uma formação técnica do trabalhador, formação, porém, que não se esgote num especialista estreito e alienante, a compreensão da cultura e do seu papel, tanto no processo da libertação, quanto no da reconstrução nacional [...]. (Freire, 2003, p. 42).

Com base na citação acima, é possível perceber a preocupação de Freire com a formação e atuação do professor. Em sua pedagogia, ele amplia essa visão ao abordar a compreensão do processo do trabalho e do ato produtivo em sua complexidade. Para ele, a prática docente deve promover a libertação do educando do processo alienante que é a educação tradicional, para tanto, cabe ao professor ter em si a compreensão do seu papel. Essa visão propõe uma educação que integra os conhecimentos necessários à atuação profissional, mas que aponte para uma consciência crítica promovendo uma educação em que os sujeitos sejam capazes de agir de forma consciente na sociedade em que estão inseridos e que possam contribuir de maneira significativa nesse espaço social.

Corroborando Freire (2003), Belisário (2010), defende a ideia de que, talvez o mais relevante para os educadores seja a visão de entender as expressões das crianças autistas através da Função Executiva. Isso se deve ao fato de que, no crescimento de todas as crianças que ingressam na escola, essa função está presente, pois o aprendizado a ser desenvolvido ali se baseia, em grande medida, no seu uso. Contudo, o papel do professor, em relação a todas as crianças, está ligado ao aprimoramento e expansão das possibilidades de utilização dessa função. Para tanto, é essencial contar com

profissionais cada vez mais qualificados, aptos a atuarem como professores inclusivos, e não apenas aqueles que, como declara Mantoan (2003) veem a formação apenas como mais um curso de extensão, especialização, com um diploma que atesta a habilidade de ser um educador inclusivo.

EDUCAÇÃO HUMANIZADA: UM NOVO OLHAR PARA A PRÁTICA DOCENTE

A rapidez com que a informação circula, as novas tecnologias, o surgimento da Inteligência Artificial (IA) e, principalmente, o aluno com seus “diversos perfis”, dentre tantos outros fatores, reforça a certeza de que é preciso mudanças na atuação docente. O professor contemporâneo precisa adaptar constantemente suas práticas pedagógicas, buscando novas metodologias e abordagens que valorizem as relações interpessoais e promovam a aprendizagem significativa. Essa transformação é essencial para atender às demandas da sociedade atual, que clama por uma educação mais humanizada e inclusiva. É preciso romper com modelos tradicionais de ensino, que priorizam a memorização e o desempenho acadêmico em detrimento do desenvolvimento integral do estudante. Para tanto, faz-se urgente mudanças na forma de ensinar, como esclarece Mantoan (2003):

A inclusão implica uma mudança de perspectiva educacional, pois não atinge apenas alunos com deficiência e os que apresentam dificuldades de aprender, mas a todos os demais, para que obtenham sucesso na corrente educativa geral. (Mantoan, 2003, p. 15).

A autora nos faz (re)pensar na perspectiva da inclusão à medida que afirma que incluir é possibilitar condições a todos, não somente as crianças com deficiência, uma vez que cada um tem suas necessidades e especificidades. É preciso que se tenha em mente que cada indivíduo é singular, com características particulares, modos de pensar, agir e ser diferente, e não nos cabe rotular e acreditar na existência de fórmulas prontas e homogêneas a uma sociedade tão diversa e heterogênea.

Nesta perspectiva, o AEE dá suporte e promove meios para que os educandos tenham condições de eliminar e transpor os obstáculos e as barreiras para sua plena participação. Porém, embora se diferencie das atividades propostas na sala de aula regular, não substitui a escolarização, pelo contrário vem agregar na formação do alunado de modo a promover a sua autonomia e independência no ambiente escolar e fora dele.

O Atendimento Educacional Especializado (AEE) busca desenvolver as diversas habilidades dos estudantes, considerando suas singularidades e trabalhando em parceria com o ensino regular. Para isso, é fundamental criar um ambiente acolhedor e significativo, que promova a autonomia e a construção do conhecimento. É preciso romper com práticas tradicionais e

repetitivas, dando lugar a atividades que estimulem a participação ativa dos estudantes e que sejam relevantes para suas vidas.

METODOLOGIA

Para aprofundar a análise da eficácia de práticas docentes humanizadas e do papel da afetividade no desenvolvimento de alunos com necessidades educacionais especiais, esta pesquisa adotou uma abordagem qualitativa, combinando observação, estudo de caso e aplicação de questionários.

A observação foi realizada com foco nas interações entre professores e alunos, nas atividades pedagógicas e nos recursos utilizados. Foram selecionados 12 casos para estudo mais aprofundado, considerando a diversidade de contextos escolares e de necessidades especiais dos alunos. Questionários foram aplicados a 06 professoras para coletar informações sobre suas percepções acerca das práticas pedagógicas e do desenvolvimento dos alunos. Os temas abordados nos questionários foram a afetividade e seus benefícios na prática docente com alunos com necessidades educacionais especiais, o papel da afetividade na transformação da educação para pessoas com TEA, síndrome de Down e outras especificidades.

A comparação entre os diferentes profissionais de AEE permitiu identificar padrões e variações nas práticas, contribuindo para a compreensão dos fatores que influenciam o desenvolvimento dos alunos. A escolha por estas professoras atuantes no AEE, como público-alvo, se justifica pela importância do trabalho desenvolvido por elas, na formação de crianças/jovens e pelo papel fundamental do professor na construção de identidades. Professores que se destacam por suas práticas humanizadas, suas trajetórias e as estratégias específicas que utilizam.

Para a coleta de dados, foram aplicados questionários, e utilizado a técnica da observação para conferir as respostas com as práticas, permitindo aprofundar as concepções dos professores sobre a importância dos temas abordados nos questionários o que possibilitou identificar as práticas que valorizam a afetividade nas atividades pedagógicas. A combinação desses instrumentos permitiu uma compreensão mais profunda das práticas docentes sobre a temática em estudo.

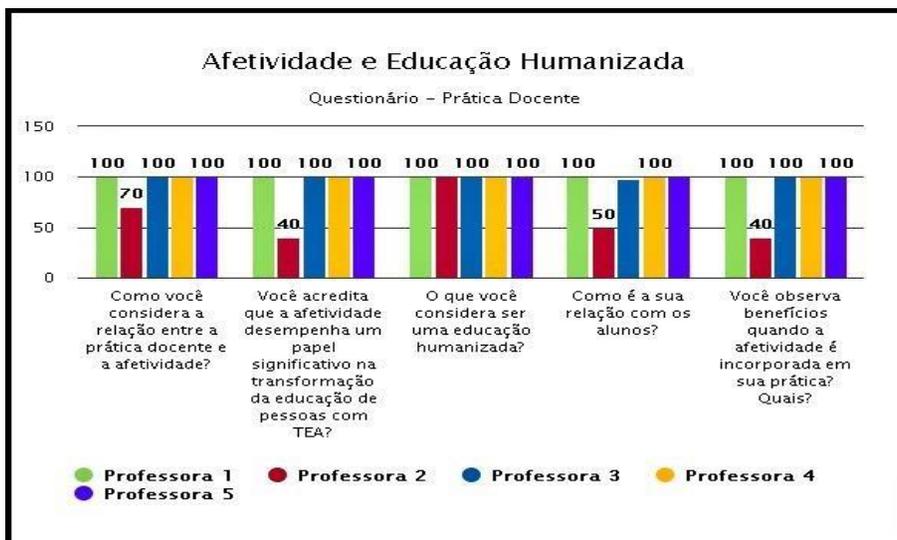
RESULTADOS E DISCUSSÕES

A partir dos questionários realizados com as professoras de Educação Especial, identificadas aqui como Professora “1”, Professora “2”, Professora “3”, Professora “4” e Professora “5”, apresentamos os resultados obtidos. A análise foi direcionada para entender os benefícios da afetividade na prática docente e como isso contribui para uma educação mais humanizada e inclusiva, à luz dos estudos de Paulo Freire.

Para apresentar os resultados, utilizou-se a abordagem metodológica qualitativa, que permitiu uma análise abrangente e multifacetada da educação

humanizada e afetiva nas práticas docentes do AEE. Isso forneceu dados mais consistentes para os resultados da pesquisa. A categoria para análise partiu de um questionário com perguntas abertas, que foram entregues a 06 (seis) profissionais que atuam na Educação Especial, no AEE, porém somente 05 (cinco) contribuíram positivamente.

De modo a oferecer uma visualização clara da importância da afetividade segundo a percepção das professoras questionadas, apresentamos as respostas em forma de gráfico.



A partir das respostas obtidas, evidencia-se que a afetividade desempenha um papel crucial na promoção de uma educação especial inclusiva e humanizada. A análise das respostas das professoras revela uma compreensão ampla da importância da afetividade na educação de alunos com TEA, Síndrome de Down, entre outras especificidades. A maioria das entrevistadas (Professoras 1, 3, 4 e 5) considera a afetividade como um elemento essencial para o desenvolvimento de uma relação positiva e produtiva com os alunos.

Ao descreverem suas práticas, as professoras destacam a necessidade e importância da construção de uma relação de confiança e respeito mútuo como fundamental para criar um ambiente de aprendizagem seguro e acolhedor. Que a presença de um professor acolhedor e compreensivo proporciona aos alunos segurança e motivação para aprender. Ainda segundo elas, ao considerar as características e necessidades de cada aluno, é possível oferecer um ensino mais significativo e eficaz. Do exposto, evidencia-se que a afetividade, conforme as questionadas, traz diversos benefícios para a aprendizagem, pois, alunos que se sentem mais motivados

participam mais das atividades e aprendem quando se sentem valorizados e compreendidos.

A relação positiva com o professor contribui para o desenvolvimento da autoestima dos alunos, tornando-os mais confiantes e autônomos. O ambiente afetivo proporciona oportunidades para o desenvolvimento de habilidades sociais como empatia, cooperação e resolução de conflitos.

Observa-se que, embora todas as professoras reconheçam a importância da afetividade e da relação professor-aluno, a Professora 2, enfatiza o domínio dos conteúdos como um elemento fundamental para o processo de ensino e aprendizagem, apresentando uma certa reserva em relação à ideia de uma educação mais humanizada, argumentando que um excesso de foco no aspecto pessoal pode comprometer a autoridade do professor em sala de aula.

A divergência de opiniões entre as professoras evidencia a complexidade da questão e a necessidade de um debate mais aprofundado sobre a relação entre afetividade e ensino. É importante ressaltar que o domínio dos conteúdos é fundamental para o exercício da docência, mas não é suficiente para garantir uma aprendizagem significativa. A afetividade, por sua vez, desempenha um papel crucial na criação de um ambiente de aprendizagem seguro e motivador, favorecendo a construção de conhecimentos e o desenvolvimento integral dos alunos.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O presente estudo, reforçou que o desenvolvimento dos alunos com necessidades educativas especiais, possui íntima relação com a prática docente e que a afetividade é fundamental para a evolução e a aprendizagem destes alunos. A forma como o professor conduz suas práticas e atendimentos à sua clientela, afeta diretamente no processo de ensino aprendizagem.

O modelo tradicional de escola, centrado na transmissão de informações e na passividade do aluno, mostra-se cada vez mais inadequado para os desafios da contemporaneidade. É urgente a necessidade de uma educação que promova a autonomia, a criatividade e a formação de cidadãos críticos e engajados. Para isso, é fundamental que a prática docente valorize a dimensão afetiva, estabelecendo relações interpessoais positivas e oferecendo um ensino personalizado e humanizado. A formação inicial e continuada de professores deve priorizar o desenvolvimento dessas competências, preparando-os para os desafios da educação do século XXI

Espera-se que, a partir deste trabalho, outras pesquisas relacionadas à temática, sejam feitas e, que assim, possam contribuir positivamente para a práticas de outros profissionais e, para o desenvolvimento das crianças com necessidades educativas especiais, bem como na disseminação de educação humanizada como prática de ensino.

REFERÊNCIAS

BELISÁRIO FILHO, José Ferreira; CUNHA, Patrícia. A educação especial na perspectiva da inclusão escolar: transtornos globais do desenvolvimento. Brasília: MEC, Secretaria de Educação Especial, 2010.

BRASIL. Congresso Nacional. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei n. 93494. Brasília: Centro Gráfico, 1996.

BRASIL. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Resolução Nº 2, de 11 de setembro de 2001. Diretrizes Nacionais para a Educação Especial na Educação Básica. Brasília, 2006.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil. Brasília, Senado Federal, 1988.

BRASIL. Diretrizes Operacionais do Atendimento Educacional Especializado na Educação Básica, modalidade Educação Especial. Brasília, 2009.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional – LDB (Lei no 9394/96). 20 de dezembro de 1996.

BRASIL. Lei n. 8.069/90. Institui o Estatuto da criança e do adolescente. Brasília, 1990.

BRASIL. MEC. SEESP. Política Nacional de Educação Especial na Perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, 2008.

BRASIL. MEC/SEESP. Programa educação inclusiva: direito à diversidade. Atendimento educacional especializado. Material de formação docente. São Paulo: MEC/SEESP, 2007.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial na perspectiva da Educação Inclusiva. Brasília, janeiro de 2008.

BRASIL. Política Nacional de Educação Especial. Brasília, 1994.

FREIRE, Paulo. A importância do ato de ler: em três artigos que se completam. 45 ed. São Paulo: Cortez, 2003.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da autonomia – Saberes Necessários à Prática Docente. 19 ed. Paz e Terra, São Paulo: 2011.

FREIRE, Paulo. Pedagogia da Autonomia: saberes necessários à prática educativa. 35 ed. São Paulo: Paz e Terra, 2007.

FREIRE, Paulo. Pedagogia do Oprimido. 1 ed. Paz e Terra, São Paulo: 1996.
GIL, A.C. Métodos e técnicas de pesquisa social. 4 ed. São Paulo: Atlas, 1994.

KASSAR, Mônica de Carvalho Magalhães. Percursos da constituição de uma política brasileira de educação especial inclusiva. Revista Brasileira de Educação Especial, vol. 17, p. 41-58, 2011.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. *Inclusão Escolar: O que é? Por quê? Como fazer?* São Paulo: Moderna, 2003.

MANTOAN, Maria Teresa Eglér. Texto publicado em *Espaço: informativo técnico- científico do INES*, nº 13 (janeiro-junho 2000), Rio de Janeiro: INES, 2000, p. 55-60.

SÁ, Elizabeth Dias de; CAMPOS, I.M. de, SILVA, M. B. C. *Formação continuada a distância de professores para o atendimento educacional especializado: Deficiência Visual*. Brasília/DF: SEESP/SEED – Secretaria de Educação à Distância/MEC, 2007.

UNESCO. *Declaração de Salamanca: sobre princípios, políticas e práticas na área de necessidades educativas especiais*. Espanha, 1994.

CAPÍTULO 14

HISTÓRIA POLÍTICA DO VEREADOR THIAGO (BALA) VIEIRA LOPES “IN MEMORIAM” (PDT) (1985-2023)

Tarley de Carvalho Silva

Faculdade Venda Nova do Imigrante

RESUMO

O objetivo, deste trabalho é análise da Gestão Pública, desenvolvida pelo vereador Thiago Vieira Lopes, na atuação do seu mandato aproximadamente por seis anos. O método desenvolvido é abordagem da sua política como um forte atuante e um gestor público capacitado, deixando uma trajetória política cheia de conquistas. Os resultados objetivados vão desde a sua atuação com gestor público e as contribuições, que desempenhou no município de Itaguaru, como vereador, trabalhador rural, pai de família. As conclusões que foram chegadas com a presente pesquisa abordam o legado e o desenvolvimento do Município de Itaguaru, através de suas emendas com gestor, ao lado do Governador do Estado Ronaldo Caiado, a Deputada Federal Flávia Moraes e o Deputado Estadual Coronel Adailton. A metodologia trabalhada no presente artigo é através de informações adquiridas através de entrevista. Foi feita a análise de fotografias contextualizando com a teoria. Os autores principais foram: (SOUZA, 2006). (CAMARGO, PEREIRA, GRZYBOVSKI, LORENZON, BELTRAME, 2014).

Palavras-Chave: Política. Itaguaru. Gestão.

INTRODUÇÃO

Declaro que sou autor(a)¹ deste Trabalho de Conclusão de Curso. Declaro também que o mesmo foi por mim elaborado e integralmente redigido, não tendo sido copiado ou extraído, seja parcial ou integralmente, de forma ilícita de nenhuma fonte além daquelas públicas consultadas e corretamente referenciadas ao longo do trabalho ou daqueles cujos dados resultaram de investigações empíricas por mim realizadas para fins de produção deste trabalho.

Assim, declaro, demonstrando minha plena consciência dos seus efeitos civis, penais e administrativos, e assumindo total responsabilidade caso se configure o crime de plágio ou violação aos direitos autorais. (Consulte a 3ª Cláusula, § 4º, do Contrato de Prestação de Serviços). O presente trabalho apresenta uma abordagem sobre a política desempenhada pelo vereador de Itaguaru, Thiago Vieira Lopes, (Thiago Bala) (PDT)

abordando a sua trajetória de vida e a luta por uma política justa, assim como era o seu lema: 'A serviço do Povo'. O zelo e o cuidado para com as famílias do município, mais atenção aos idosos, fazendeiros locais e entre outras classes sociais. A atenção aos esportistas, a cultura local, o zelo pelo meio ambiente, são características cruciais no decorrer deste artigo.

Serão abordados os seguintes autores discutem os conceitos, que abordam sobre a elaboração e análise de políticas públicas e a gestão de pessoas. A seguir abordaremos a seguinte biografia, que teve informações adquirida pelo próprio vereador no ano de 2022.

Thiago Vieira Lopes, nasceu na cidade de Inhumas no dia 25 de dezembro de 1985. Filho de Suzana Vieira Lopes e José Ires da Silva. Avós maternos: Maria Madalena de Moraes e Francisco de Deus Vieira. Avós Paternos: Ubalda Maria da Silva e Diomar Lopes da Silva. Tem dois irmãos: Renato Vieira Lopes e Mileyde Estefane Lopes. Casado com Eliene Moraes Pessoa desde 2006, tem dois filhos: Arthur Vieira de Moraes e Isabela Lopes Pessoa.

Thiago desde novo começou a trabalhar, na adolescência trabalhou nos serviços diários da roça, trabalhou como vendedor em loja de materiais de construção, entregador de compras em supermercado, comprador e vendedor de gado, trabalhou como motorista de caminhão caçamba, alugava máquinas agrícolas até se candidatar a vereador e vencer as eleições em 2016, pela segunda candidatura.

Um pouco antes de se candidatar, auxiliava sua esposa as visitas de agente comunitária passando a ouvir a comunidade rural, despertando seus anseios e outrora, criando objetivos para se propor e representar ao povo lutador que coloca o pão de cada dia as nossas mesas. A sua atuação ao lado da Senhorita Eliene Rosa Moraes como agente de saúde, acompanhando os agendamentos de consultas, exames e no acompanhamento médico aos pacientes de Itaguaru e a sua valorização, das funcionárias da saúde e os cidadãos atendidos.

Criou um grupo de pequenos agricultores, e fazendeiros, realizando mutirões de roçagem de pasto nas fazendas circunvizinhas, sempre integrando a comunidade a conhecer seus valores e reunindo ao trabalho e partilhando até na alimentação. Com ajuda da comunidade Thiago conseguiu, o plantio de 3000 mudas de árvores, para o reflorestamento das nascentes do Curral Queimado, córrego que abastece o município de Itaguaru.



Foto: Thiago Vieira Lopes
Fonte: Site da Câmara Municipal de Itaguara



Foto: Thiago Vieira Lopes, na fazenda Sertãozinho.
Fonte: Ari Fernandes da Silva

Sempre teve um carinho em ajudar a folia de Reis do Sertãozinho, católico fervoroso, passa a ajudar com alimentos para os pousos e recolhidas, valorizando as tradições de nosso município. Apoiando o esporte de nossa cidade, doou várias vezes uniforme aos atletas adquiridos com apoio de deputados e incentivando-os sempre.

Estudou na Escola Deus Nos Guie II, zona rural de Itaguara, onde sua avó Maria Madalena era professora, e na Escola Pedro Moreira Damasceno. Formou-se em Gestão Pública pela Faculdade Alfredo Nasser (2017-2018), na cidade de Jaraguá. Sempre sua família integrou na política Itaguaruense, mas não conseguiu se eleger, seu tio materno, Gervásio de Deus Vieira, foi candidato e não venceu as eleições. Por esse motivo acredita sempre numa política justa, uma forma de resolver os problemas em que a comunidade rural enfrentava. Surge nesse âmbito, seus anseios e as contribuições para com o desenvolvimento da cidade de Itaguara. Nela se mantava enraizada sua história de vida, da sua família e suas raízes. Sempre gostava do Futebol e da Moto Trilha. Criou a Comitiva Thiago Bala

Por sempre acreditar numa gestão pública de qualidade, sempre dedicou a política como vereador em exercício com bastante atuação. Entrou para a vida política no ano de 2012, candidatou como vereador pelo PR, com o número 22.380, obteve 176 e não foi eleito, apesar de ter tirado um número significativo de votos. Candidatou novamente em 2016, pelo PDT (Partido Democrata Trabalhista), com o número 12.380, obteve 300 votos e foi eleito, lema da Campanha “A Serviço do Povo”.



Foto: Tarley de Carvalho Silva
Fonte: Tarley de Carvalho Silva

Candidatou novamente em 2020, pelo PDT (Partido Democrata Trabalhista) com o número 12.380, foi eleito o vereador mais votado da cidade de Itaguaru, com um total de 324 votos, lema da Campanha “A Serviço do Povo”. Atualmente é o vereador que mais destinou ementas na história política do município de Itaguaru, conseguiu as motocicletas para as agentes de saúde, recurso para a cobertura do Pátio da Escola Municipal Professora Belisarina Galdino de Oliveira no valor de 50,00 mil reais e outros tantos recursos Estaduais e Federais.

Conseguiu vários recursos com o deputado Estadual Coronel Adailton, se tornando o vereador de maior atuação e que mais conseguiu emendas na história do Município de Itaguaru.

DESENVOLVIMENTO

Neste tocante, adentraremos a teoria da política que sustenta o referencial teórico da presente pesquisa, no que se refere sobre a gestão de pessoas na Administração Pública. Tendo em vista que, de acordo com a autora, os sistemas tradicionais da administração pública constituem, hoje, de forma mais comum de gestão de pessoas encontrada nas organizações públicas. Embora venham sendo crescentemente questionados por sua rigidez e dificuldade de compatibilização com novas ferramentas de controle da gestão e de processamento das informações (PAULA, 2005).

Nesse viés, a administração pública brasileira está formalizada por uma proposta alternativa, na qual é a gestão de pessoas por competências, assim como consta no Decreto nº 5.707. Tendo como objetivo, estimular atitudes reflexivas dos gestores públicos e ampliar a capacidade de interpretar fatos, identificar conexões, paradoxos e questões subjacentes à gestão de pessoas na administração pública (CAMARGO, PEREIRA, GRZYBOVSKI, LORENZON, BELTRAME, 2014).

De acordo como autor a seguir, a gestão de pessoas por competências tem como propósito fornece uma metodologia coerente para a gestão de pessoas, alinhada com os objetivos, metas e processos da organização e que possa apresentar resultados de maneira prática e eficiente, buscando a melhoria no desempenho, bem como o desenvolvimento da organização (SECCHI, 2009).

Dessa forma o Vereador Thiago Bala, estava atendendo os seus anseios da comunidade, as classes baixas, com seu jeito humilde, o homem da roça, defendeu a pulso forte a luta pelos direitos humanos e a população Itaguaruense.

O modelo de gestão de pessoas por competências busca o autodesenvolvimento e possibilita um diagnóstico que oferece elementos para investigar as reais necessidades no contexto do trabalho, bem como aquelas necessárias ao atingimento dos objetivos estratégicos da organização (GUADAGNIN, 2010).

A reflexão a respeito de nova orientação prática para a área de gestão de pessoas na administração pública é necessária, apesar de sofrer resistências. A administração pública burocrática, de acordo com Klering, Porsse e Guadagnin (2010) traz como essência as ideias de profissionalização, hierarquia funcional, carreira, impessoalidade e formalismo, caracterizando assim uma ideologia gerencialista, como analisada por Weber (2004) o poder gerencialista.

ELABORAÇÃO E ANÁLISE DE POLÍTICAS PÚBLICAS

Abordaremos sobre a elaboração de políticas públicas no presente trabalho e de acordo com Souza (2006), não existe uma única, nem melhor, definição sobre o que seja política pública. A política pública é como o campo do conhecimento que busca, ao mesmo tempo, “colocar o governo em ação” ou analisar essa ação e, quando necessário, propor mudanças no rumo ou curso dessas ações, de acordo com o autor. (SOUZA, 2006). No tocante, o conceito de políticas públicas não está isento de controvérsias que revelam visões de mundo diferenciadas e, em alguns casos, contraditórias. A política pública pode ser compreendida como um campo de investigação que tem surgimento na ciência política. Sendo assim como seriam as investigações em torno do estudo de governos, administração pública, relações internacionais e comportamento político (MELAZZO, 2010).

Dias e Matos (2012) esclarecem que de forma sucinta as políticas públicas tratam da gestão dos problemas e das demandas coletivas através da utilização de metodologias que identificam as prioridades, racionalizando a aplicação de investimentos e utilizando o planejamento como forma de se atingir os objetivos e metas predefinidos.

Dessa forma o vereador Thiago Bala, trabalhava em serviços da roça, como construção de cercas e currais, para complementar a renda familiar e ajudar as famílias que dependia dele nos serviços diários. Entre estes, idas á tratamento médico, buscar e levar, eleitores para votar, realizar mutirões de

roçagem e ir a Assembleia Legislativa em buscar de recursos e emendas para a cidade de Itaguaru.

A gestão pública, ao público sujeito é suprimida a possibilidade de ser ativo nas elaborações políticas, tendo em vista a dificuldade em serem levado em conta suas proposições. Ao público como órgão de governo cumpre o regimento das políticas públicas para a educação com a manutenção da lógica mercadológica evidenciada na restrição do Estado frente às questões sociais (MIRANDA e SARTURI, 2009).

Conforme enfatiza Campos (2013), a parceria entre Estado e Organizações Sociais tem uma trajetória política que teve seu início com a reforma do Estado elaborada por Bresser Pereira, no Plano Diretor da Reforma do Aparelho do Estado, coordenado pelo Ministério da Administração e Reforma do Estado (MARE), em novembro de 1995.

Foi a partir deste marco houve uma redefinição entre os limites do público e do privado e a administração pública brasileira passou a incorporar a perspectiva de um Estado gerencial, em que, segundo Bresser Pereira. A esfera pública não estatal não se situa no campo das representações de interesses da sociedade e sim como uma forma de propriedade estratégica no capitalismo contemporâneo, que é regido pelo mercado e pela vontade individual, invocando o princípio da liberdade associada ao da propriedade (PEREIRA, 1996, p.41).

De acordo com Santos (2004, p.101) afirma que: O público está relacionado à governança de um país, ao poder público, ao Estado. Nessa abordagem há uma relação entre os poderes públicos.

Portanto, a categoria privada significa particular, distinguindo do público-alvo. Na sociedade capitalista, o público é contraditoriamente privado. Há uma relação de promiscuidade entre estas esferas. Trata-se de organizar o poder privado “de uma classe” na forma de poder público, ou seja, “O Estado”.

Baseado nesse discurso de que o Estado entrou em crise por ter gastado demais com os serviços sociais. Dessa forma, o Estado brasileiro é reformado na década de 1990. Tal reforma provocou mudanças profundas na provisão dos direitos sociais, entre eles a educação, e na relação entre o público e o privado (BRAGA, 2013).

O autor acima ainda explica que, desde então, a ideia que se espalhou é que o setor privado pode oferecer melhor serviços sociais, enquanto o Estado não pode, sozinho, fornecer esses serviços de forma eficaz e com qualidade. No caso específico da educação, o problema da má qualidade da educação é atribuído à má gestão das escolas públicas. Como resultado, defende-se a parceria público-privada na educação onde o privado introduz mecanismos empresariais na gestão da escola pública: é a escola com gestão empresarial.

Sempre presente na Assembleia Legislativa do Estado de Goiás, o vereador Thiago Bala, se tornou um grande gestor, pois autuou ao lado da Deputada Federal Flávia Moraes (PDT), do qual tinha uma amizade especial.

Nas eleições para governador do Estado, o edil participou da campanha ao seu lado em buscas de ementas para sua terra de origem histórica, do qual sempre teve grande carisma.



Foto: Thiago Vieira Lopes e o Federal Governador do Estado Ronaldo Ramos Caiado
Fonte: Thiago Viera Lopes



Foto: Thiago Vieira Lopes, Deputada Flávia Moraes, Dr. George Moraes.
Fonte: Thiago Vieira Lopes



Foto: Thiago Vieira Lopes, Deputado Estadual Coronel Adailton
Fonte Thiago Viera Lopes

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Podemos concluir que no início do 6º ano do mandato de vereador, o jovem Thiago, tão sonhador, fazendo planos para se candidatar a concorrer o cargo de gestor municipal, nas eleições de 2024, articulava sua política de maneira independente, sem usar veículos da administração e combustível. Ajudava a população local, levando pacientes a Goiânia para tratamento médico. Em alguns dias de semana, trabalha como construtor de cercas e currais com seu primo, Diomar Lopes da Silva Neto.

Thiago Bala, foi brutalmente assassinado com dois tiros, no dia 08 de maio de 2023, numa segunda feira, por volta da 16:30, na fazenda Eldorado, Município de Itaguara, trabalhando fazendo cerca, com um primo e amigo. As investigações não foram concluídas. A cidade ficou enlutada e muitos moradores ficaram perplexos por tanta barbaridade e crueldade com um cidadão do bem e amigos de todos. A cidade viu se inconsolada por tamanha barbaridade, enlutada, a população acompanhou o choro e o luto em todas as redes sociais e jornais.

O cortejo, se deslocou do Clube Social, passou na Igreja Católica e desceu para o Cemitério Municipal. Foi sepultado as 23:30, do dia 09/05/2023, no jazido dos tios, Júlio de Deus Vieira e Francisco de Deus Vieira. Enlutada a cidade ficou, até a missa de 7º Dia, no domingo próximo.

REFERÊNCIAS

BERGUE, S. T. Gestão de pessoas em organizações públicas. Caxias do Sul: EducS, 2010.

_____. Gestão de pessoas em organizações públicas. 2. ed. Caxias do Sul: EducS, 2007. 432 p.

BRASIL. Constituição da República Federativa do Brasil, de 5 de outubro de 1988. **CAMARGO**, Evandro José Bilycz de; **PEREIRA**, André da Silva; **GRZYBOVSKI**, Denize; **LORENZON**, Ana Luisa Hentges;

CAMARGO, Evandro José Bilycz de; **PEREIRA**, André da Silva; **GRZYBOVSKI**, Denize; **LORENZON**, Ana Luisa Hentges; **BELTRAME**, Betina. Gestão de Pessoas na Administração Pública: Análise dos Modelos Adotados no 61 Período 1995 a 2010. XXXVIII Encontro da ANPD. Rio de Janeiro/RJ – 13 a 17 de setembro de 2014

KLERING, L. R.; PORSSE, M. C. S.; GUADAGNIN, L. A. Novos caminhos da administração pública brasileira. Revista Análise 2010

BRAGA, Simone Bitencourt. O Público e o Privado na Gestão da Escola Pública Brasileira -: Um estudo sobre o programa "Excelência em gestão educacional" da Fundação Itaú Social. 2013.199 p. Dissertação (Mestre em Educação) - Universidade Federal do Pará - UFPA/ICED, Belém

/Pará, 2013. Disponível em:
http://repositorio.ufpa.br/jspui/bitstream/2011/4070/1/Dissertacao_PublicoPr

ivadoGes tao.pdf. Acesso em: 3 nov. 2020.

BELTRAME, Betina. Gestão de Pessoas na Administração Pública: Análise dos Modelos Adotados no 61 Período 1995 a 2010. XXXVIII Encontro da ANPD. Rio de Janeiro/RJ – 13 a 17 de setembro de 2014. _____. Carreira: diferencial para o sucesso profissional e pessoal. In:

CAMPOS, Elizabeth José. O Público e o Privado na Gestão em Saúde: um estudo de caso sobre o gerenciamento local das equipes da saúde da família no município do Rio de Janeiro. 2013. 112

f. Dissertação (Mestrado em Educação Profissional em Saúde) - Escola Politécnica Joaquim Venâncio/Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, 2013. Disponível em: <http://bvssite.bvseps.icict.fiocruz.br/lildbi/docsonline/pdf/5002ElizabethJoseCampos.pdf>. Acesso em: 3 nov. 2020

CHANDLER, A. D. The visible hand: the managerial revolution in American business. Cambridge: Harvard University, 1977.

CODA, Roberto. Estudo sobre clima organizacional traz contribuição para aperfeiçoamento de pesquisa na área de RH. Revista de Administração, São Paulo. IA-USP, n. 75, dez., 1993. Boletim Administração em Pauta.

_____. Cultura organizacional: grandes temas em debates. Revista de Administração de Empresas, Rio de Janeiro.

_____. Cultura organizacional: identidade, sedução e carisma? 2. ed. Rio de Janeiro: Fundação Getúlio Vargas, 2000.

DEMO, G. Políticas de gestão de pessoas nas organizações: papel dos valores e da justiça organizacional. São Paulo: Atlas, 2005.

DE PAULA, A. P. P. Administração pública brasileira entre o gerencialismo e a gestão social. Revista de Administração de Empresas, v. 45, n. 1, 2005.

_____. Por uma nova gestão pública: limites e potencialidades da experiência contemporânea. Rio de Janeiro: FGV, 2007.

DIAS, Reinaldo; **MATOS**, Fernanda. Políticas públicas: princípios, propósitos e processos. São Paulo: Atlas, 2012.

DUTRA, Joel de Souza. A gestão de carreira. In: FLEURY, Maria Tereza (Coord.). As pessoas na organização. 4. ed. São Paulo: Editora Gente, 2002a.

FISCHER, A. L. A constituição do modelo competitivo de gestão de pessoas no Brasil: um estudo sobre as empresas consideradas exemplares. 1998. Tese (Doutorado em Administração de Recursos Humanos) – Faculdade de Economia, Administração e Contabilidade, Universidade de São Paulo, São Paulo, 1998. 62

KLERING, L. R.; PORSSE, M. C. S.; GUADAGNIN, L. A. Novos caminhos da administração pública brasileira. Revista Análise 2010.

MELAZZO, Everaldo Santos. Problematizando o conceito de políticas públicas: desafios à análise e à prática do planejamento e da gestão. Tópos, v. 4, n. 2, p. 9 - 32, 2010.

MIRANDA, Natália Pergher; **SARTURI**, Rosane Carneiro. Entre o público e o privado na gestão da educação pública. Anais do IX Congresso Nacional de Educação – Educere. Curitiba: PUCPR, 2009.

MOZZATO, A. R.; **GRZYBOVSKI**, D. Abordagem crítica nos estudos organizacionais: concepção de indivíduo sob a perspectiva emancipatória. Cadernos Ebape. BR, dez. 2013.

SOUZA, Celina. Políticas Públicas: uma revisão da literatura. Sociologias. Porto Alegre, ano 8, nº 16, jul./dez. 2006, p. 20-45.

CAPÍTULO 15

ATENDIMENTO E SUPORTE POSVENÇÃO ÀS TENTATIVAS DE SUICÍDIO

Tiago Moreno Lopes Roberto

Graduado em Psicologia e Pedagogia. Especialista em Saúde Mental. Mestre em Psicologia da Saúde (FAMERP), Doutorando em Psicologia da Saúde (FAMERP). Gestor de Políticas Acadêmicas da Faculdade Futura. Docente UNIRP nos Cursos de Psicologia e Odontologia.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5689-7468>

Gerardo Maria de Araújo Filho

Médico Psiquiatra. Mestre e Doutor em Neurociências – (UNIFESP) Pós-doutor em Psiquiatria pela UNIFESP Docente FAMERP - Faculdade de Medicina de São José do Rio Preto, Programa de Pós-Graduação de Ciências da Saúde - São José do Rio Preto - São Paulo - Brasil.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-7112-8456>

Elimeire Alves de Oliveira

Mestre em Ensino e Processos Formativos (UNESP) Especialista em Gestão Escolar (UNICAMP). Especialista em Tutoria Em Educação à Distância e Docência do Ensino Superior (Faculdade FUTURA -Grupo Educacional FAVENI) Graduada em Direito (UNIFEV). Graduada em Pedagogia (Faculdade de Antônio Augusto Reis Neves). Graduada em Letras (UNIFEV) Docente e Coordenadora do Curso de Pedagogia na Faculdade FUTURA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-4672-6013>

Fernando Aucco Marim

Graduado em Farmácia (Universidade Brasil), Campus de Fernandópolis-SP. Aluno integrante do grupo de pesquisa Saúde Única em Foco da Universidade Brasil. Mestrando no Programa de Pós Graduação em Ciências dos Materiais (UNESP).

Atuante como responsável técnico na empresa Drogaria Farmais.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0003-2534-9156>

Ana Paula Rodrigues

Doutora em Educação (2012); Mestre em Meio Ambiente e Sustentabilidade (2005); Especialista em Marketing (2005), Especialista em Tutoria em EAD (2016), Especialista em Docência do Ensino Superior (2016); graduada em Educação Física (2002). Diretora de EAD do Grupo Educacional FAVENI. Pró-reitora de EAD no Centro Universitário FAVENI. Pró-reitora de EAD, do UNIABEU.

Sonia Maria Maciel Lopes

Graduada em Letras e Pedagogia; Especialista em Gestão Educacional Deficiência Mental; Libras; Transtorno do Espectro Autista -TEA; Psicopedagogia Clínica e Institucional (FUTURA); Mestre no Programa de Pós-Graduação Stricto Sensu em Enfermagem (FAMERP); Docente na Faculdade FUTURA.

ORCID: <https://orcid.org/0000-0002-8689-2606>

RESUMO

O tema do suicídio tem despertado cada vez mais atenção, tanto no Brasil quanto em outros países ao redor do mundo. Segundo o primeiro relatório da Organização Mundial da Saúde (OMS, 2014) sobre a prevenção do suicídio, mais de 800 mil pessoas tiram a própria vida anualmente em escala global, e o Brasil é destacado como o oitavo país com maior taxa de suicídios. As tentativas de suicídio ou o suicídio consumado afetam milhões de pessoas, tendo em vista que a sociedade enfrenta diariamente impactos físicos, econômicos e emocionais em razão dessas ocorrências, que acontecem em rodovias, ferrovias, metrovias, viadutos, edifícios, instituições públicas e privadas, além de residências. Esta pesquisa é de natureza qualitativa e consiste em uma revisão bibliográfica, com o objetivo de explorar a atuação da equipe multidisciplinar em casos de tentativas de suicídio. Para tanto, foi realizada uma busca em fontes teóricas, como livros, artigos científicos, dissertações e teses, que abordam a temática do suicídio, a psicologia hospitalar e as intervenções psicológicas em ambiente hospitalar. A coleta de dados foi realizada em bases de dados eletrônicas, como SciELO, LILACS e PubMed, além de bibliotecas digitais de universidades e centros de pesquisas. Os termos de busca utilizados incluíram: "lesão autoprovocada", "tentativas de suicídio", "intervenção e posvenção". Os critérios de inclusão para os materiais selecionados foram: publicações dos últimos dez anos, textos que abordassem a atuação do psicólogo em hospitais e trabalhos que apresentassem dados empíricos ou revisões teóricas sobre o atendimento a pacientes que tentaram suicídio. Foram excluídos artigos que tratassem de intervenções fora do ambiente hospitalar ou que não mencionassem a atuação de psicólogos. Nos achados foi possível observar as formas de cuidado, ressaltado o uso de técnicas de comunicação e relacionamento terapêutico para uma abordagem mais eficaz, especialmente em situações de emergência, onde ocorre intenso sofrimento. Dessa maneira, pode-se evitar o uso de métodos restritivos e oferecer um atendimento de maior qualidade, que vá além do cuidado físico, abrangendo também a dimensão existencial, relacional, histórica, cultural e situacional dos pacientes, reconhecendo-os como seres humanos com desejos e necessidades. Para garantir um cuidado integral aos indivíduos, grupos e comunidades, é essencial enxergar o paciente como um ser histórico, social e político, em conexão com seu contexto familiar, ambiental e social. Assim, o atendimento integral deve ir além da organização hierarquizada e regionalizada da assistência à saúde, estendendo-se à qualidade efetiva da atenção oferecida, tanto individualmente quanto coletivamente, aos usuários do Sistema Único de Saúde (SUS), mantendo também um compromisso com o aprendizado contínuo e com a atuação multiprofissional. As estratégias de posvenção podem ser implementadas tanto a partir de uma abordagem clínica, focada nos profissionais e serviços de saúde mental, quanto a partir de uma perspectiva de saúde pública, por meio do desenvolvimento de políticas e

estratégias abrangentes para a população em geral. Dentre as estratégias internacionais mais eficazes, destaca-se o Plano de Ação de Prevenção ao Suicídio da Nova Zelândia, que incorpora ações de posvenção para apoiar os sobreviventes. Esses serviços incluem, assistência prática imediata; conselhos de autocuidado; informações sobre perda e tristeza; informações sobre requisitos policiais e legais; encaminhamento e ligação com outros serviços de aconselhamento, prestadores de cuidados de saúde primários e outros serviços apropriados. Na Austrália, o StandBy Response Service é um programa de prevenção ativa que oferece suporte a quatro grupos principais, incluindo os enlutados por suicídio (sobreviventes). O objetivo do programa é melhorar a produtividade, a saúde mental e as habilidades sociais dos sobreviventes, promovendo a conscientização sobre temas como luto, perda, gestão de crises e controle de traumas. Além disso, visa fortalecer a capacidade da comunidade para lidar com o suicídio de maneira eficaz, aprimorando a infraestrutura, redes de parceria e incentivando mais pesquisas relacionadas à posvenção. Conclui-se que na maior parte dos materiais encontrados, ao se utilizar os termos "protocolo de posvenção", são direcionados para orientações e informações sobre o luto, com foco nos familiares, e não nos profissionais. Existem poucos recursos voltados para tratar das questões éticas, burocráticas e emocionais enfrentadas pelos profissionais que perdem um paciente. Embora haja um plano nacional de prevenção de novos casos, pouco se discute sobre as ações a serem tomadas após a morte do paciente. Portanto, há uma necessidade de mais estudos que orientem os profissionais, tanto no atendimento aos sobreviventes quanto nos procedimentos burocráticos após o suicídio de um paciente.

Palavras-chave: Tentativas de suicídio. Posvenção. Suporte. Multidisciplinar.

REFERÊNCIAS

Andriessen, K., & Krysincka, K. (2012). Essential questions on suicide bereavement and postvention. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 9(1), 24-32.

GUTIERREZ, B. A. O.. Assistência hospitalar na tentativa de suicídio. *Psicologia USP*, v. 25, n. 3, p. 262–269, set. 2014.

Mattos, R. A. (2004). A integralidade na prática (ou sobre a prática da integralidade). *Cadernos de Saúde Pública*, 20(5), 1411-16.

Ministry of Health. (2011). **New Zealand suicide prevention action plan 2008–2012: Second progress report**. Wellington: Ministry of Health.

World Health Organization (2014). **Preventing suicide**: a global imperative. Retrieved from http://apps.who.int/iris/bitstream/10665/131056/1/9789241564779_eng.pdf

Kondo, E. K., Vilella, J. C., Borba, L. O., Moraes, M. R., & Maftum, M. A. (2011). Abordagem da equipe de enfermagem ao usuário na emergência em saúde mental em um pronto atendimento. **Revista da Escola de Enfermagem da USP**, 45(2), p. 501-507.

Sobre a Organizadora

Prof^a MSc. Helena Portes Sava de Farias



Mestre em Desenvolvimento Local (2015), possui graduação em Enfermagem (2006), Licenciatura em Letras (2006) e especializações em Saúde da Família (2013), Enfermagem do Trabalho (2009) e Terapia Intensiva (2007) pelo Centro Universitário Augusto Motta. Consultora em Aleitamento Materno em Mãe Enfermeira Consultoria Materno infantil. Assessora editorial e sócia da Editora Epitaya. CEO da Mãe Enfermeira Consultoria Materno infantil. Atualmente é docente no Curso de Graduação em Enfermagem e Pós-Graduação Lato Sensu em Saúde da Família do Centro Universitário Augusto Motta. É professora conteudista de disciplinas online na área da saúde. Criadora do aplicativo EDUSAÚDE. Criadora de conteúdo sobre Educação,

Publicação Acadêmica e Aleitamento Materno no YouTube. Organizadora de dez livros na área da enfermagem, com vinte e cinco capítulos de livros publicados, 16 artigos em revistas científicas e mais de cem trabalhos apresentados em congressos nacionais e internacionais. Enfermeira que acredita e investe no poder transformador da educação em saúde. Tem experiência na área de Enfermagem, Publicação Acadêmica, Tecnologias, Aleitamento Materno, Saúde Coletiva e Saúde da Família com ênfase na Educação em Saúde e Educação popular.

Link do Currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6894100533869006>

Publicação em capítulo de livro

A coletânea de artigos em livro digital visa democratizar o acesso dos pesquisadores brasileiros à publicação de suas pesquisas, teorias e métodos. A Editora Epitaya recebe os textos e após a revisão por pares, o material é publicado.

Todos os livros possuem registro de ISBN e os capítulos são registrados no DOI (Digital Object Identifier System).

Verifique os textos aceitos para publicação como capítulo de livro

- Trabalho apresentado em congresso internacional, nacional, regionais e/ou encontros de pesquisa;
- Trabalho de Conclusão de Curso / Monografia;
- Dissertação de Mestrado;
- Tese de Doutorado;
- Relatório de Pesquisa;
- Relatório de Pesquisa Pós-Doc;
- Artigo de Pesquisa original;
- Artigo de Revisão;
- Artigo de Opinião;
- Artigo de Relato de Experiência;
- Demais formatos, verificar com a assessoria editorial.

Para maiores informações, entre em contato!

contato@epitaya.com.br 

www.epitaya.com.br 

[@epitaya](#) 

<https://www.facebook.com/epitaya> 

(21) 98141-1708 




epiway
Editora

ISBN: 978-85-94431-65-3



9 788594 431653