

ENTRE SABERES E INOVAÇÃO: UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR

BRUNO MATOS DE FARIAS




Editora

Bruno Matos de Farias
Organizador

ENTRE SABERES E INOVAÇÃO: UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR

1ª Edição



Rio de Janeiro – RJ
2024

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

E61 Entre saberes e inovação [livro eletrônico] : um olhar multidisciplinar / Organizador Bruno Matos de Farias. – Rio de Janeiro, RJ: Epitaya, 2024.

Formato: PDF

Requisitos de sistema: Adobe Acrobat Reader

Modo de acesso: World Wide Web

ISBN 978-65-87809-98-4

1. Abordagem interdisciplinar do conhecimento. 2. Ensino superior – Pesquisa – Brasil. I. Farias, Bruno Matos de.

CDD501

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>


epitaya
Editora

Bruno Matos de Farias
Organizador

ENTRE SABERES E INOVAÇÃO: UM OLHAR MULTIDISCIPLINAR



Rio de Janeiro – RJ
2024

CONSELHO EDITORIAL

EDITOR RESPONSÁVEL	Bruno Matos de Farias
ASSESSORIA EDITORIAL	Helena Portes Sava de Farias
ASSISTENTE EDITORIAL	Milene Cordeiro de Farias
MARKETING / DESIGN	Gercton Bernardo Coitinho
DIAGRAMAÇÃO/ CAPA	Bruno Matos de Farias
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

"Entre Saberes e Inovação: Um Olhar Multidisciplinar" é uma obra extraordinária que reúne 31 capítulos escritos por autores de todo o Brasil, oferecendo uma visão abrangente e diversificada sobre temas de relevância científica e social.

Neste livro, mergulhamos em um universo de conhecimento que abrange desde questões contemporâneas, como o ageísmo nos tempos atuais e a gestão educacional frente aos desafios da década de 90, até tópicos técnicos, como tratamento de água em áreas urbanas e rurais e práticas de enfermagem no manejo de condições como a sífilis gestacional.

Cada capítulo oferece uma análise aprofundada e fundamentada em pesquisas, proporcionando insights valiosos e contribuindo para o avanço do conhecimento em diversas áreas do saber. Temas como educação escolar indígena, gestão escolar democrática, saúde pública e políticas educacionais são abordados de maneira crítica e reflexiva, oferecendo novas perspectivas e desafios para a sociedade contemporânea.

Além disso, o livro também se destaca por sua abordagem interdisciplinar, permitindo que os leitores explorem conexões entre diferentes campos do conhecimento e compreendam a complexidade dos problemas enfrentados pela sociedade moderna.

"Entre Saberes e Inovação: Um Olhar Multidisciplinar" é mais do que uma simples coletânea de textos científicos; é um convite para uma jornada intelectual, onde cada página revela novos horizontes e possibilidades. Esta obra certamente se tornará uma referência indispensável para estudiosos, pesquisadores e profissionais que buscam compreender e transformar o mundo ao nosso redor.

Além disso, a obra também destaca a importância da colaboração e da troca de conhecimento entre diferentes áreas, promovendo um diálogo entre disciplinas que muitas vezes são vistas de forma isolada. Essa abordagem multidisciplinar permite uma compreensão mais ampla e holística dos temas abordados, incentivando uma visão integrada e inovadora na busca por soluções para os desafios enfrentados pela sociedade contemporânea.

Cada capítulo apresenta uma investigação minuciosa e fundamentada, refletindo não apenas o domínio do autor sobre o assunto, mas também seu compromisso com a qualidade e a excelência acadêmica. Os textos são enriquecidos com referências bibliográficas atualizadas e metodologias de

pesquisa rigorosas, proporcionando aos leitores uma base sólida para aprofundar seu próprio entendimento sobre os temas discutidos.

Por fim, "Entre Saberes e Inovação: Um Olhar Multidisciplinar" não só oferece uma análise profunda e perspicaz de questões prementes da atualidade, mas também inspira e motiva os leitores a se engajarem na construção de um futuro mais justo, inclusivo e sustentável. Ao destacar a importância do conhecimento científico e da inovação, esta obra se destaca como uma contribuição valiosa para o progresso da sociedade e para o avanço do pensamento crítico em todas as esferas da vida.

Boa leitura!

Prof. Dr. Bruno Matos de Farias
Editor-Chefe Editora Epiteya

SUMÁRIO

<i>Capítulo 1</i>	11
ETARISMO NOS TEMPOS ATUAIS <i>Jaedson Capitó de Santana, Veridiana Câmara Furtado, Jack Roberto Silva Fhon, Alexandre Pereira dos Santos Neto, Rianne Rodrigues de Lira, Fábía Maria de Lima</i>	
<i>Capítulo 2</i>	23
TRATAMENTO DE ÁGUA NA ZONA URBANA E RURAL DAS REGIÕES FUNCIONAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL <i>Marlon Júnior Bialas, Renata Welter Martins, Aline Raquel Müller Tones, Alcione Aparecida de Almeida Alves</i>	
<i>Capítulo 3</i>	39
EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, LEGISLAÇÃO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES <i>Rômulo Terminelis da Silva</i>	
<i>Capítulo 4</i>	87
GÊNERO E GESTÃO ESCOLAR: UMA BREVE ANÁLISE <i>Angeliana Lima Hachimoto</i>	
<i>Capítulo 5</i>	95
A DÉCADA DE 90 E SEUS IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL DO BRASIL ATUAL <i>Alan Lima Gomes</i>	
<i>Capítulo 6</i>	109
ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA <i>Andreza da Mota Souza</i>	
<i>Capítulo 7</i>	119
A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO JURÍDICO, PARA UMA GESTÃO ESCOLAR EFICAZ E PARA A GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E CIDADÃ <i>Mateus Augusto Lima Ribeiro</i>	
<i>Capítulo 8</i>	131
TRATAMENTO DE PESSOAS COM TDAH COM COMORBIDADE DE BIPOLARIDADE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA <i>Juliana Cristina Viecheneski</i>	
<i>Capítulo 9</i>	145
UMA ANÁLISE TEÓRICA DAS PRODUÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DE PERSONALIDADE BORDERLINE NAS PRODUÇÕES DE 2008-2017: DESAFIOS PARA O PSICÓLOGO <i>Juliana Cristina Viecheneski</i>	

<i>Capítulo 10</i>	161
EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS E O OLHAR DA PSICOLOGIA: PROCESSOS DE SEXUALIDADE E OPRESSÃO	
<i>Juliana Cristina Viecheneski</i>	
<i>Capítulo 11</i>	171
PANORAMA BRASILEIRO ATUAL DOS INDICADORES PARA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL – ODS	
<i>Diego Berwald, Roberto Ramos Garcia Batista, Alcione Aparecida de Almeida Alves</i>	
<i>Capítulo 12</i>	207
A ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM NO MANEJO DA SÍFILIS GESTACIONAL NO PRÉ-NATAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	
<i>Ana Beatriz Feitosa Guimarães, Isabelle Conceição de Oliveira, Lúcia Damiana Pereira de Abreu, Nathalia Cristina Campos Abdon, Ana Julia Alves Morais, Daniele da Costa Vieira, Vilza Aparecida Handan de Deus</i>	
<i>Capítulo 13</i>	221
SINDICÂNCIA NO SERVIÇO PÚBLICO: ANÁLISE JURÍDICA DAS GARANTIAS E LIMITES NA APURAÇÃO DE IRREGULARIDADES ADMINISTRATIVAS	
<i>Glecio Benvindo de Carvalho</i>	
<i>Capítulo 14</i>	231
COVID-19 E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: O desafio e a necessidade da docência na área em meio a uma pandemia	
<i>Kaaren Beathriz Silva</i>	
<i>Capítulo 15</i>	247
ESTUDO DA ETOLOGIA PARA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR ANIMAL EM UM BIOTÉRIO DE EXPERIMENTAÇÃO	
<i>Hyago da Silva Medeiros Elídio, Jhônata Willy Rocha Coelho, Rita de Cássia dos Passos Ferraz da Silva, João Gabriel Regis Sobral, Bárbara Alves de Brito Soledade, Tânia Regina Ribeiro de Melo, Wellington Hygino Ramos Souza, Leandro Thomaz Vilela, André Nunes de Sales, André Nunes de Sales</i>	
<i>Capítulo 16</i>	261
MULHERES NA POLÍTICA EM EUNÁPOLIS (2010-2020)	
<i>Sirlane Oliveira Silva</i>	
<i>Capítulo 17</i>	287
A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA FINANCEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL	
<i>Wellygton dos Santos Avelar</i>	
<i>Capítulo 18</i>	311
CONTRATOS DE PLANOS DE SAÚDE E SUAS CLÁUSULAS ABUSIVAS	
<i>Tamyres Cristina Barbosa Fim</i>	

<i>Capítulo 19</i>	329
ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM AO PARTO HUMANIZADO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA	
<i>Francisco Alain Peixoto de Sousa, Alice Carmo Silva, Tatiana de Araújo Tavares Bernardo, Ana Zaiz Teixeira de Carvalho</i>	
<i>Capítulo 20</i>	341
DISLEXIA E A DIFICULDADE DOS ESTUDANTES NA APRENDIZAGEM: Identificação, causas, consequências e possibilidades de intervenção na escola	
<i>Francy Mauro Lins Menezes Ferreira</i>	
<i>Capítulo 21</i>	347
FRANCISCA DA SILVA DE OLIVEIRA: OS DIAMANTES E A VIDA DE CHICA DA SILVA NA CAPITANIA DAS MINAS GERAIS	
<i>Rodrigo Rodrigues de Freitas Brandão, Andressa Marques da Fonseca, Érika Priscila Mariano, Heitor Vinicius Ramos de Castro, Kamila Marques Pinheiro, Leandro Davi Borges Costa, Matheus Aparecido de Pádua Assis, Rafael Silva Tim</i>	
<i>Capítulo 22</i>	361
USO DE TECNOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA	
<i>Tatiane Morais Oliveira, Lícia Mendes Mendonça, Miquêias Moreira de Araújo, Kelline Roberta Ferreira do Nascimento, Mariana Barbosa Miranda, Diogo Da Silva Costa</i>	
<i>Capítulo 23</i>	369
A PRÁTICA DA LEITURA ESCOLAR COMO OBJETO DE ANÁLISE A PARTIR DE ARTEFATOS E ESTRATÉGIAS: DIÁLOGOS COM UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA	
<i>Lúcia Helena Pio, Rita Cristina Lima Lages</i>	
<i>Capítulo 24</i>	383
ESTUDO SOBRE A SATISFAÇÃO DOS CLIENTES DE BAIXA RENDA NO USO DOS TERMINAIS DE AUTOATENDIMENTO DO BANCO ALFA	
<i>Rafael Desconsi</i>	
<i>Capítulo 25</i>	411
A BARRAGEM DO RIBEIRÃO JOÃO LEITE E O IMPACTO NA POPULAÇÃO LOCAL	
<i>Pablo Gutemberg Moreira Dias, Mônica Pereira Soares Gutemberg</i>	
<i>Capítulo 26</i>	425
JUVENTUDES QUILOMBOLAS: contribuições para o debate sobre educação escolar quilombola no Rio Grande do Sul	
<i>Catarina Elóia da Rosa Machado</i>	

<i>Capítulo 27</i>	435
TERAPÊUTICA DA RINOTRAQUEÍTE VIRAL FELINA – UMA REVISÃO	
<i>José Mykael da Silva Santos, Bruno Henrique Resende Bezerra, Amanda Luisa Teixeira Leite, João Paulo da Silva, Valéria Araújo Vilar, Jéssica Dantas de Farias, Eduardo Freitas Brito, João Victor Soares dos Santos, Lylían Karlla Gomes de Medeiros</i>	
<i>Capítulo 28</i>	447
ENSAIO SOBRE O POSICIONAMENTO DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA EM RELAÇÃO A PETIÇÃO INEXISTENTE NO ÂMBITO DO PROCESSO ELETRÔNICO	
<i>Alexandre Duarte Quintans</i>	
<i>Capítulo 29</i>	465
POLÍTICA EDUCACIONAL EM TRANSIÇÃO: O “NOVO” ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO GOVERNO LULA	
<i>Alison Alves Xavier, Juciany Dalila Silva Oliveira, Juliane Aparecida Zambão Ignacio, Mailon Aguiar de Lima</i>	
<i>Capítulo 30</i>	479
DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO	
<i>Jeancarlo Rocha Falcão</i>	
<i>Capítulo 31</i>	493
ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DA EJACAMPO: UMA POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO	
<i>Lícia Mendes Mendonça, Tatiane Moraes Oliveira</i>	

CAPÍTULO 1

ETARISMO NOS TEMPOS ATUAIS

Jaedson Capitó de Santana

Enfermeiro, Especialista em Saúde Pública, Mestrando em Enfermagem
Universidade de Pernambuco, Recife-PE, Brasil

Veridiana Câmara Furtado

Biomédica; Doutora em Ciências Biológicas – Ênfase em Microbiologia – pela
UFPE; Docente do curso de graduação em Enfermagem da Faculdade de
Enfermagem Nossa Senhora das Graças (FENSG-UPE).
Universidade de Pernambuco, Recife-PE, Brasil

Jack Roberto Silva Fhon

Enfermeiro; Especialista em Gerontologia pela Sociedade Brasileira de
Geriatrics e Gerontologia (SBGG); Doutor em Ciências pelo Programa
Enfermagem Fundamental da Escola de Enfermagem de Ribeirão Preto -
Universidade de São Paulo; Professor Doutor da Escola de Enfermagem da
Universidade de São Paulo no Departamento de Enfermagem Médico-
Cirúrgica; Docente do Programa de Pós-Graduação em Enfermagem na
Saúde do Adulto EE/USP.
Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil.

Alexandre Pereira dos Santos Neto

Enfermeiro; Mestrando do Programa de Pós-graduação da Saúde do Adulto
da Escola de Enfermagem da USP.
Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

Rianne Rodrigues de Lira

Enfermeira; Mestranda do Programa de Pós-graduação da Saúde do Adulto
da Escola de Enfermagem da USP.
Universidade de São Paulo, São Paulo-SP, Brasil

Fábia Maria de Lima

Enfermeira; Especialista em Gerontologia pela Sociedade Brasileira de
Geriatrics e Gerontologia (SBGG); Doutora em Neuropsiquiatria e Ciências do
Comportamento pela UFPE; Docente do curso de graduação em
Enfermagem da Faculdade de Enfermagem Nossa Senhora das Graças
(FENSG-UPE); Docente do Programa Associado de Pós- Graduação em
Enfermagem UPE/UEPB.
Universidade de Pernambuco, Recife-PE, Brasil.

RESUMO

Introdução: O aumento do número de idosos decorre principalmente do aumento da expectativa de vida, sendo projetada para 2030 uma expectativa de 79 anos. O preconceito de idade surge quando a mesma é utilizada para categorizar e dividir as pessoas de maneiras que levam a danos, desvantagens e injustiças e corroem a solidariedade entre as diferentes gerações. **Objetivo:** O objetivo deste estudo foi apresentar o ageísmo nos tempos atuais. **Metodologia:** Realizou-se uma revisão narrativa da literatura, baseando-se na busca de artigos publicados entre 2013 a 2023. As bases de dados utilizadas foram: LILACS, SciELO, e PUBMED, utilizando-se os descritores: Etarismo, Envelhecimento e Preconceito, nos idiomas português, inglês e espanhol. Foram selecionados 12 artigos que atendiam aos critérios de inclusão. **Resultados:** Esse tipo de preconceito, nomeado como ageísmo, pode assumir diferentes formas ao longo do curso da vida, e incluir comportamentos, práticas, ações e políticas excludentes à pessoa idosa. Entre os fatores que podem determinar este tipo de discriminação, pode-se citar: idade, sexo, grau de instrução, medo da morte, personalidade, contato com idosos, conhecimento sobre o envelhecimento, a expectativa de vida e as condições de saúde da população, e podem resultar em adoecimento, morte precoce, comportamentos de risco relacionados à saúde, sentimentos de desamparo, isolamento, menos valia e baixa autoestima, perda de memória, risco de pobreza e insegurança financeira na velhice. **Considerações Finais:** O ageísmo, assim como qualquer outra forma de discriminação, precisa ser combatido. As estratégias envolvem medidas políticas, econômicas, culturais e sociais, assim como a inclusão de diretrizes escolares e educacionais a fim de solucionar esta problemática.

PALAVRAS-CHAVE: Ageísmo. Preconceito. Envelhecimento.

INTRODUÇÃO

A idade é uma das primeiras características que um indivíduo observa ao interagir com o outro. Dentro da heterogeneidade global, é comum se deparar e interagir com pessoas de diferentes faixas etárias, nos mais variados ambientes e círculos sociais e, um fato irreduzível, inerente ao ser humano, é o envelhecimento, processo natural permeado de mudanças biopsicossociais específicas, associadas à passagem do tempo. Pode variar

de pessoa para pessoa, sob influência de fatores internos e externos, incluindo o estilo de vida, características do meio ambiente, e condições de saúde de cada indivíduo (ÁVILA, 2007).

Estimativas da Organização Mundial da Saúde (OMS) referem que, até 2030, uma em cada cinco pessoas terá 60 anos ou mais, totalizando 2 bilhões de pessoas idosas no mundo. Além disso, segundo a OMS, até 2025 o Brasil será o sexto país do mundo em número de idosos (OMS, 2017).

Considerando o envelhecimento como um processo complexo, dinâmico e heterogêneo, que envolve as esferas biológica, social e psicológica, tem-se notado cada vez mais na sociedade a discriminação contra idosos e a estigmatização com base na idade. Dentro deste contexto, surge o etarismo (*ageism*), cujo termo foi criado pelo médico psiquiatra americano Robert Neil Butler, em 1969, para nominar a conduta discriminatória em razão da idade avançada das pessoas (BUTLER, 1969). Este termo também é conhecido por idadismo, idosismo, ou ainda preconceito geracional (DEUCIÂNGELA, 2020).

O etarismo é uma construção social da velhice que retrata o envelhecimento e as pessoas mais velhas com um estereótipo muitas vezes negativo (AYALON, 2020). Trata-se de um fenômeno social multifacetado que a OMS define como estereótipo, preconceito e discriminação dirigida contra outros ou contra si mesmo com base na idade (OFFICER, 2018).

De acordo com uma análise realizada pela OMS, usando dados da pesquisa *World Values Survey* (INGLEHART, 2014), realizada com mais de 83 mil pessoas em 57 países, o preconceito em razão da idade é fenômeno universal e transcultural, sendo que a maioria das pessoas desconhecem os estereótipos subconscientes que elas possuem em relação às pessoas idosas, razão pela qual é preciso trazer luz ao tema para ter a oportunidade de construir uma sociedade mais livre, justa e solidária, em acordo com o artigo 3º, inciso I, da Constituição Federal do Brasil.

O etarismo toma muitas formas ao longo da vida. Imagine ser ignorado e discriminado por familiares e amigos em casa, no supermercado, no local de trabalho; ser evitado ou insultado em ambientes públicos e institucionais; ter acesso negado à suas posses, ter sua fala negligenciada durante uma consulta médica, tudo em função da sua idade.

Ademais, o etarismo está presente no nosso dia a dia mais do que se possa imaginar. Quem nunca reclamou das filas preferenciais? Ou já fez piadinha sobre a sexualidade das pessoas idosas, até mesmo afirmando que a pessoa idosa não faz sexo? Ou retirou a autonomia da pessoa idosa, achando que você teria melhores condições de responder, decidir ou fazer

algo? Ou tratou à pessoa idosa como criança, agindo e referindo-se a ele com palavras no diminutivo? Ou associou a velhice ao adoecimento e incapacidade? Todos esses são exemplos de como o ageísmo permeia nossas vidas, afetando desde os mais jovens aos mais idosos.

Ainda assim, é também comum as pessoas usarem expressões como “terceira idade, boa idade, melhor idade, idade legal, idade dourada” e equivalentes. Analisadas, essas expressões não passam de eufemismos, usadas de forma não-crítica para mascarar práticas baseadas em preconceitos” (NERI, 2006). Todos esses eufemismos surgem com o propósito de disfarçar a realidade nociva dos estereótipos. Desse modo, mantém-se a falsa sensação de que o preconceito contra as pessoas idosas não existe em grandes proporções, negligenciando, assim, esse fenômeno.

Algumas expressões como “você tem um espírito de velho” ou “você comporta-se como um velho” são simples exemplos de frases cotidianas que denunciam, em suas entrelinhas, que o uso do termo velho reúne noções ruins que desqualificam um indivíduo. Dessa forma, este estudo objetivo apresentar o etarismo nos tempos atuais.

METODOLOGIA

Trata-se de uma revisão narrativa da literatura, a qual consiste na busca da bibliografia, permitindo o levantamento e análise do material já produzido sobre um tema da pesquisa científica para abordar e discutir o estado da arte de um determinado assunto, tanto em perspectiva teórica, como conceitual (ROTHER, 2007). Dessa forma, realizou-se o levantamento bibliográfico e, na sequência, a coleta de dados contidos na bibliografia selecionada, com posterior análise e discussão.

As buscas foram desenvolvidas entre outubro e dezembro de 2023, baseando-se na pesquisa de artigos publicados entres 2013 a 2023, nos idiomas português inglês e espanhol, que abordasse no título ou resumo as manifestações e características do etarismo nos tempos atuais.

As bases de dados utilizadas foram: LILACS (Literatura Latino-Americana e do Caribe em Ciências da Saúde), SCIELO (*Scientific Electronic Library Online*) e PUBMED. Para a busca dos artigos, utilizou-se termos escolhidos a partir dos Descritores de Ciências da Saúde (DeCS):

Base de dados	Descritor	Número de arquivos
LILACS	Etarismo, Preconceito, Envelhecimento	01
SciELO	Etarismo, Preconceito, Envelhecimento	03
PubMed	Etarismo, Preconceito, Envelhecimento	54

Foram excluídos trabalhos como editoriais, artigos de revisão da literatura e artigos que não respondessem à questão de outras metodologias proposto por este estudo.

Foram localizados 58 estudos que, excluindo-se os artigos repetidos, e após uma leitura exploratória e seletiva, selecionou-se 12 estudos que compuseram a amostra deste trabalho, com subsequente leitura crítica e interpretativa na qual foram relacionadas as informações e ideias dos autores com o objetivo do estudo.

RESULTADOS

Tipos de etarismo

A discriminação, dentro do etarismo, está relacionada aos comportamentos que incluem práticas, ações e políticas dirigidas às pessoas baseadas em sua idade. Assim sendo, o etarismo pode ser classificado como institucional, interpessoal, e contra si próprio.

Etarismo institucional

O etarismo institucional pode ser definido por um conjunto de atitudes negativas ou positivas frente ao envelhecimento, valorizando ou desvalorizando a força de trabalho dos mais velhos, favorecendo ou desfavorecendo a sua inclusão/exclusão e permanência no mercado de trabalho (SIQUEIRA, 2016). Exemplos de etarismo institucional inclui a discriminação quanto aos trabalhadores mais velhos, que pode abranger desde a sua não contratação até a sua dispensa, especialmente quando a organização precisa reduzir seu quadro de funcionários; e políticas no setor de saúde que permitem racionar a atenção dispensada com base na idade (BEN-HARUSH, 2019).

Etarismo interpessoal

No âmbito interpessoal, o etarismo surge quando ocorre a partir das interações sociais entre duas ou mais pessoas, também baseadas na idade. Exemplos do etarismo interpessoal incluem: pessoas que ignoram os pontos de vista da pessoa idosa durante a tomada de decisões; o uso de vocabulário infantilizado; o insulto às pessoas idosas ao diminuir o seu valor em função da idade, entre outros (WILLIAMS, 2009; BALSIS, 2006).

Etarismo autodirigido

Por fim, o etarismo também pode surgir de forma autodirigida a partir da internalização do etarismo, pelo próprio sujeito, contra si. Tal aspecto discriminatório é baseado na cultura que o sujeito está inserido e inclui: descrença na possibilidade de aprender novas habilidades, se matricular em cursos ou na universidade, e até se envolver em novos hobbies (LEVY, 2009).

O etarismo, em suas modalidades institucional e interpessoal, podem ser assimilados e gerar ou contribuir para o etarismo autodirigido; ademais, este também pode causar conformismo na pessoa idosa quanto as práticas discriminatórias pautadas na idade dentro da sociedade.

Fatores determinantes do etarismo

Entre os fatores que podem determinar o etarismo, pode-se citar: idade, sexo, grau de instrução, medo da morte, personalidade, contato com pessoas idosas, conhecimento sobre o envelhecimento, a expectativa de vida e as condições de saúde da população.

Um estudo com o objetivo de estimar a prevalência global de etarismo nas pessoas idosas e explorar possíveis fatores explicativos, os autores evidenciaram que quanto mais o indivíduo for mais jovem, do sexo masculino, e com baixo nível de escolaridade, maior será a probabilidade de ser etarista (OFFICER, 2020).

Outro dado relevante é que os jovens muitas vezes desenvolvem ansiedade em relação à morte ao se deparar com o processo de envelhecimento, por este representar uma ameaça existencial e trazer à memória a lembrança de que a o ser humano pode tornar-se “vulnerável” e morrer (MARTENS, 2005). Ademais, traços de personalidade como amabilidade, ser extrovertido, ter uma orientação coletivista, e ser escrupuloso estão associados a uma diminuição no preconceito de idade (MARQUES, 2020).

Uma maior exposição do indivíduo a pessoas idosas pode ajudar a reduzir o preconceito contra elas. Isto é evidenciado em revisão sistemática,

onde constatou-se que o contato próximo com pessoas mais velhas, como os avós, ter uma interação de qualidade com este público, cuidar ou trabalhar com pessoas idosas, reduz o preconceito de idade contra o público supracitado (MARQUES, 2020).

Por fim, quanto maior a idade do indivíduo, maior a probabilidade da pessoa ser alvo do etarismo (MARQUES, 2020), sendo assim, o fator idade é um determinante para este tipo de preconceito.

Impactos do etarismo

O etarismo tem grande impacto sobre todos os aspectos da saúde, a qual é definida pela OMS como um estado de pleno bem-estar físico, mental e social, e não apenas a ausência de doenças ou enfermidades (OMS, 2020).

O etarismo está associado ao adoecimento e à morte precoce. Um estudo longitudinal com dados de 1968 a 2007 evidenciou que aquelas pessoas que possuíam estereótipos negativos quanto ao envelhecimento apresentavam uma maior probabilidade de sofrer com doenças cardiovasculares à despeito daqueles que possuíam crenças mais positivas (LEVY, 2009). Paralelamente, outro estudo observou que pacientes internados por infarto agudo do miocárdio e que apresentavam estereótipos etários mais positivos apresentavam melhor recuperação comparados àqueles com visões negativas (LEVY, 2006).

Percebe-se ainda que, dentre as consequências negativas do etarismo, está presente os comportamentos de risco relacionados à saúde. Um estudo com pessoas idosas analisou a relação entre o consumo de cigarros e bebidas alcóolicas com o etarismo, e foi demonstrado que as reações emocionais negativas quanto ao processo de envelhecimento aumentam a probabilidade de fumar (VILLIERS-TUTHILL, 2016).

O etarismo contribui ainda para sentimentos de desamparo, isolamento, menos valia e baixa autoestima. De modo geral, a pessoa idosa pode apresentar sintomas depressivos ou depressão em função da discriminação, e por estes serem associados com a perda do vigor físico e a “beleza da juventude (Instituto de Psiquiatria do Hospital das Clínicas da Faculdade de Medicina da Universidade de São Paulo) (SAMANTHA, 2021).

Há indícios de que, por conta do preconceito, a perda de memória está presente naquelas pessoas idosas que sofrem discriminação. Um estudo longitudinal realizado por um percurso de 38 anos evidenciou que aquelas pessoas que têm representações sociais mais negativas quanto ao envelhecimento demonstraram perda de memória 30,2% maior do que outros com representações mais positiva, apontando influência psicológica neste

desempenho ao longo dos anos (LEVY, 2012). Segundo os mesmos autores, aqueles indivíduos com representações mais negativas apresentaram ter maior acúmulo de placas neuríticas e emaranhados neurofibrilares no cérebro, os biomarcadores da doença de Alzheimer e um hipocampo menor, a parte do cérebro associada à memória.

O etarismo pode tornar-se instrumento de exclusão social, uma arma discursiva do combate linguageiro. O etarismo aumenta o isolamento social e a solidão de três maneiras principais: inicialmente, pode gerar no indivíduo a sensação de ser indesejada/o, de não ser querida/o, o que pode levar à retração social; em segundo lugar, a pessoa idosa pode assimilar os estereótipos etaristas e agir de acordo, se removendo da sociedade; e terceiro, as leis, normas e práticas etaristas aplicadas na sociedade, como aposentadoria obrigatória, ausência de transporte com acessibilidade, calçadas com desnível ou rachaduras, podem atuar como barreiras à participação da pessoa idosa em atividades sociais, levando a pessoa ao isolamento e solidão (SHIOVITZ-EZRA, 2018).

Por fim, o etarismo pode aumentar o risco de pobreza e insegurança financeira na velhice. Há evidências vindas da Austrália que indicam que o etarismo no mercado de trabalho está associado ao desemprego ou subemprego das pessoas de mais idade e à dependência da previdência social, contribuindo para a pobreza entre as pessoas idosas (AGE DISCRIMINATION, 2010).

Assim, infere-se que o etarismo constitui um importante determinante social da saúde e social, e que o mesmo tem sido negligenciado. Ele tem um impacto social e sobre a saúde tão prejudicial quanto o racismo ou sexismo, cujas consequências deletérias para a saúde tem que ser amplamente estudadas.

Estratégias para o enfrentamento ao etarismo

O etarismo como qualquer outra manifestação preconceituosa presente em uma sociedade deve antes de tudo não enveredar pelo caminho do negativismo. Esse comportamento é totalmente deletério e só agrava cada vez mais a situação tornando-se insuportável, o que gera uma sociedade despreparada para lidar com a realidade já presente em todo o mundo que é o aumento da população idosa e que já está se vivenciando.

O primeiro ponto estratégico é admitir que o envelhecimento faz parte do processo natural da vida e o mesmo traz limitações físicas, pois o envelhecimento é um processo fisiológico natural dos seres vivos. Porém, isso não deve ser um fator excludente, muito pelo contrário, o envelhecimento

faz consigo a experiência, maturidade e conhecimento adquirido em todo o decorrer da vida. Algumas culturas veem na pessoa idosa a sabedoria e apresentação dos costumes, como é o caso das populações indígenas orientais. Portanto, ter uma sociedade consciente que o envelhecer faz parte do processo de desenvolvimento da vida como: nascer, infância, juventude, maturidade e envelhecimento. A mesma tem que possibilitar que em cada fase da vida de formação do indivíduo o mesmo encontre espaço para se estabelecer e se desenvolver.

As estratégias envolvem medidas políticas, econômicas, culturais e sociais. Portanto, identificar dentro de cada sociedade, os fatores limitantes e determinantes do etarismo seria o primeiro passo para o enfrentamento da discriminação contra a população idosa. Seguido de medidas políticas que possibilitem que a pessoa idosa tenha seus direitos garantidos e continue fazendo parte da sociedade sem passar por um processo de descontinuidade.

Economicamente muitas pessoas idosas passam a ter uma renda menor que a que obtinham no decorrer de sua vida. Tanto na aposentadoria como nos empregos quando conseguem ser inseridos, isso leva a dependência financeira de familiares que muitas vezes ou não podem ou não querem ter esse compromisso adicional.

Esse fato por si só já coloca à pessoa idosa em uma situação de vulnerabilidade o que passa para a sociedade que a pessoa idosa é um estorno e ninguém que se vê nessa situação, acentuando o negativismo que qualquer um de nós pode ser uma futura pessoa idosa.

Em relação aos aspectos culturais, que está intrínseco em cada sociedade, uns podem ver a pessoa idosa como fonte de sabedoria outro como pessoas que não tem mais o que oferecer.

Perspectivas futuras

Um dos aspectos mais evidenciados dentro deste processo, está o fato de que algumas pessoas assumem de não negar o envelhecimento, mas está se importando como passar por essa fase de transição mantendo a qualidade de vida. Em todas as fases da vida, o ser humano adquire experiências e passa por limitações, mas trazer para a fase do envelhecimento o sentimento de fim de linha e que não se tem, mais nada para aprender ou oferecer, já não faz parte da vida de muitas pessoas idosas.

Envelhecer buscando qualidade de vida, através da alimentação, atividade física e grupos sociais que traz o entretenimento como algo importante na vida da pessoa idosa, vem transformando essa visão etarista.

Muitas pessoas idosas relatam que a qualidade de vida melhorou muito depois que o mesmo passou a ter esse comportamento que envolve autoconhecimento, e novas descobertas de amizade e relacionamento. Conhecer o limite do corpo, trazer as experiências adquiridas no decorrer da vida, valorizar a saúde não apenas na beleza da juventude, mas na saúde física e mental faz parte da realidade de muitas pessoas idosas.

Portanto, tentar enquadrar à pessoa idosa em algo que a sociedade estipula por conta da idade será em um futuro muito próximo, algo que não será mais aceito na sociedade. Isso graças a muitas pessoas que não aceitam ser rotuladas pela idade, mas buscaram nessa fase da vida novas experiências e conquistas o que vem despertando a atenção de vários campos da sociedade.

Muitos empreendimentos visam esse público. Muitas das agências de turismo têm várias programações voltadas para esse público que vem crescendo a cada ano. Também muitas cidades têm programações para as pessoas idosas, e muitos apesar de ver essa separação como uma forma de etarismo, muitos destes se sentem confortáveis em ir a uma festa e encontrar pessoas da mesma faixa etária e compartilhar dos mesmos ideais, viver a vida com intensidade, encontrar um lugar em uma sociedade excludente trás para muitas pessoas idosas a alegria e a vontade de viver, mostrando que a aurora da vida pode ser em qualquer idade desde que seja bem vivida.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O preconceito de idade constitui uma das principais ameaças ao processo de envelhecimento, e está disseminado entre políticas, leis, e instituições, afetando a individualidade, a cultura, a sociedade e a economia. O etarismo precisa ser combatido, e deve ser o alvo na formulação de leis, políticas e campanhas, a fim de conscientizar e informar a população acerca desta problemática.

REFERÊNCIAS

1. Age discrimination – exposing the hidden barrier for mature age workers. Sydney: Australian Human Rights Commission; 2010. Disponível em <https://humanrights.gov.au/our-work/agediscrimination/publications/age->

- discrimination-exposing-hidden-barrier-mature-age. (Acesso em 02 nov. 2022).
2. Ávila A, et al. Se o velho é o outro, quem sou eu? A construção da autoimagem na velhice. *Pensamento Psicológico*. 2007;3(8):7-18.
 3. Ayalon L. There is nothing new under the sun: Ageism and intergenerational tension in the age of the Covid-19 outbreak. *International Psychogeriatrics*, 32(10), 1221-1224, 2020.
 4. Balsis S, Carpenter BD. Evaluations of elderspeak in a caregiving context. *Clin Gerontol*. 29(1):79–96, 2006. https://doi.org/10.1300/J018v29n01_07.
 5. Ben-Harush A, Shiovitz-Ezra S, Doron I, Alon S, Leibovitz A, Golander H, et al. Ageism among physicians, nurses, and social workers: findings from a qualitative study. *Eur J Ageing*. 14(1):39–48, 2019.
 6. BRASIL. Constituição de 1988. Constituição da República Federativa do Brasil de 1988. Emendas Constitucionais. Brasília, DF: Presidência da República, 1988. Disponível em: <https://atalho.tjdft.jus.br/EbDecf>. Acesso em: 02/11/2022.
 7. BUTLER, R. N. Age-ism: another form of biogtry. *Gerontologist*, v. 9, n. 4, p. 243–246, 1969.
 8. Deuciângela Ângelo Carvalho. Ageísmo. Você sabe o que é? Vamos conversar sobre o assunto. Pró-reitoria de gestão de pessoas. Universidade Federal do Ceará, 2020.
 9. Gekoski WL, Knox VJ. Ageism or healthism? Perceptions based on age and health status. *J Aging Health*. 2(1):15–27, 1990.
 10. James JW, Haley WE. Age and health bias in practicing clinical psychologists. *Psychol Aging*. 10(4):610–6, 1995.
 11. Getting L, Fethney J, McKee K, Churchward M, Goff M, Matthews S. Knowledge, stereotyping and attitudes towards self ageing. *Australas J Ageing*. 21(2):74–9, 2002.
 12. INGLEHART, Ronald et al. (eds.). *World Values Survey: Round Six — Country-Pooled Datafile Version*. Madrid: JD Systems Institute, 2014. Disponível em: <https://atalho.tjdft.jus.br/9QsdaR>. Acesso em: 03 nov. 2022.
 13. Levy, B. R, Slade, M. D., May, J. & Caracciolo, E. A. Physical recovery after acute myocardial infarction: Positive age self-stereotypes as a resource. *International Journal of Aging and Human Development*, 62(4), 285–301, 2006.
 14. Levy, B. R., Zonderman, A. B., Slade, M. D. & Ferrucci, L. Age stereotypes held earlier in life predict cardiovascular events in later life. *Psychological Science*, 20(3), 296–298, 2009.

15. Marques S, Mariano J, Mendonça J, Tavernier W, Hess M, Naegele L, Peixeiro F, Martins D. Determinants of Ageism against Older Adults: A Systematic Review. *International Journal of Environmental Research and Public Health*, 17, 2560, 2020.
16. Martens A, Goldenberg JL, Greenberg J. A terror management perspective on ageism. *J Soc Issues*. 61(2):223–39, 2005.
17. NERI, A. L.; JORGE, M. D. Atitudes e conhecimentos em relação à velhice em estudantes de educação e de saúde: subsídios ao planejamento curricular. *Estudos de Psicologia*, v. 23, n. 2, pp. 127-138, 2006.
18. Officer A, de la Fuente-Núñez V. A Global campaign to combat ageism. *Bull World Health Organ*. 96(4):295–6, 2018.
19. Officer A, Thiyagarajan JA, Schneiders ML, Nash P, de la Fuente-Núñez V. Ageism, healthy life expectancy and population ageing: how are they related? *Int J Environ Res Public Health*. 17(9):3159, 2020. <https://doi.org/10.3390/ijerph17093159>.
20. Samantha C. Etarismo: que bicho é esse? Preconceito por idade prejudica saúde dos idosos, 2021. Disponível em <https://www.uol.com.br/vivabem/noticias/redacao/2021/08/20/etarismo-que-bicho-e-esse-preconceito-por-idade-prejudica-saude-de-idosos.htm?cmpid=copiaecola> (Acesso em 07 nov. 2022).
21. Siqueira-Brito AR, França, LHFP, Valentini F. Análise fatorial confirmatória da Escala de Ageismo no Contexto Organizacional. *Aval Psicol*. 15(3):337-45, 2016.
22. Shiovitz-Ezra S, Shemesh J, McDonnell-Naughton M. Pathways from ageism to loneliness. In: Ayalon L, Tesch-Römer C, editors. *Contemporary perspectives on ageism*. Cham: Springer; 131–48, 2018.
23. Villiers-Tuthill A, Copley A, McGee H, Morgan K. The relationship of tobacco and alcohol use with ageing self-perceptions in older people in Ireland. *BMC Public Health*. 16(1):627, 2016.
24. What is the WHO definition of health? In: World Health Organization [website]. Geneva: World Health Organization; 2020 (<https://www.who.int/about/who-we-are/frequently-asked-questions>, acesso 04 de nov. 2022).
25. Williams KN, Herman R, Gajewski B, Wilson K. Elderspeak communication: impact on dementia care. *Am J Alzheimers Dis Other Dement*. 24(1):11–20, 2009.
26. World Health Organization (2017). *Global strategy and action plan on ageing and health*. Geneva: World Health Organization, 56 p.

CAPÍTULO 2

TRATAMENTO DE ÁGUA NA ZONA URBANA E RURAL DAS REGIÕES FUNCIONAIS DO ESTADO DO RIO GRANDE DO SUL

Marlon Júnior Bialas

Bacharel em Engenharia Ambiental e Sanitária
Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Cerro Largo/RS

Renata Welter Martins

Bacharel em Engenharia Ambiental e Sanitária pela Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Cerro Largo/RS
Mestranda do Programa de Pós-Graduação em Ambiente e Tecnologias Sustentáveis na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Cerro Largo/RS

Aline Raquel Müller Tones

Doutora em Engenharia Química pela Universidade Estadual do Oeste do Paraná (UNIOESTE)
Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Cerro Largo/RS

Alcione Aparecida de Almeida Alves

Doutora em Engenharia Ambiental pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC)
Docente na Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS) – Campus Cerro Largo/RS

RESUMO

Esta pesquisa investigou a incidência de sistemas de potabilização de água nas nove Regiões Funcionais (RF) do Estado do Rio Grande do Sul. Desenvolveu-se um estudo a partir da análise documental de informações dos Planos Municipais de Saneamento, quando existente e identificado em websites do município, website INFOSANBAS (Informações sobre Saneamento Básico no Brasil) e, demais documentos publicizados. Ainda, para compreender a situação econômica e social de cada RF buscou-se dados de população urbana e rural, bem como contribuição no PIB estadual de cada RF. Os resultados apontaram uma diferença significativa na existência de sistemas de potabilização de água entre as RF, sendo a RF8

com maior número de municípios com sistemas de potabilização de água na zona urbana e a RF3 na zona rural. Em geral, o Estado apresentou 44,87% dos municípios com sistema de potabilização de água na zona urbana, e apenas 15,89% na zona rural. Em suma, verificou-se a necessidade de políticas públicas destinadas a implantação, recuperação e expansão de sistemas de potabilização de água na zona rural, buscando contribuir na saúde e bem estar destas comunidades.

PALAVRAS-CHAVE: Saneamento básico; Abastecimento de água; Potabilização de água.

INTRODUÇÃO

Atualmente, um dos maiores desafios enfrentados pelas lideranças políticas é a garantia do acesso universal aos serviços de saneamento básico. O tema passou a apresentar mais relevância após a comunidade internacional reconhecer a importância do saneamento básico com a incorporação deste nos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) da Organização das Nações Unidas (ONU) (2016), bem como a sua relação direta com a qualidade de vida da população.

Uma das principais vertentes do saneamento básico é o abastecimento de água. Apesar dos avanços, o abastecimento seguro de água ainda é inadequado em diversas regiões do Planeta, especialmente naquelas mais vulneráveis economicamente. Estima-se que em 2022, 73% da população mundial utilizou um serviço de água potável gerido de forma segura, disponível quando necessário e livre de contaminação, entretanto aproximadamente 1,7 milhões de pessoas utilizaram água contaminada por fontes fecais na sua fonte de abastecimento (Who, 2022).

No Brasil, a Lei do Saneamento Básico (Lei Nº 11.445, de 5 de janeiro de 2007) foi um marco importante para o estabelecimento de políticas públicas que contemplem o acesso aos serviços básicos de saneamento. Entretanto, isto ainda não pode ser observado no cenário atual, especialmente dada a cobertura desigual dos serviços de saneamento entre áreas urbanas e rurais (Leite *et al.*, 2022).

Os dados referentes à cobertura dos serviços de esgotamento sanitário no meio rural são preocupantes, estima-se que 5,45% de todos os domicílios rurais se encontram ligados a uma rede coletora, 33,25% possuem fossa séptica, 43,7% utilizam de fossas rudimentares e 7,3% utilizam outras

soluções (valas a céu aberto, descarga diretamente em corpo hídrico) (Castro *et al.*, 2021).

Outro dado preocupante no cenário rural é o abastecimento de água, de acordo com Fundação Nacional de Saúde - Funasa (2019), a principal fonte de abastecimento de água no meio rural ainda é proveniente de poços ou nascentes, sem qualquer tipo de tratamento. Ressalta-se que apesar de serem consideradas fontes seguras para consumo *in natura*, águas provenientes de fontes como poços e nascentes são suscetíveis a contaminação por diversas fontes, como percolação de impurezas, lixiviação de contaminantes como agrotóxicos, e até mesmo com contaminação direta através de fossas irregulares, sendo necessária a garantia da qualidade do recurso antes da destinação ao abastecimento público (Valias *et al.* 2000).

A primeira iniciativa em nível nacional para o planejamento do saneamento rural no Brasil foi o desenvolvimento do Projeto Nacional de Saneamento Rural (PNSR), com início em 1985. O projeto era composto de diretrizes e estratégias para ações no meio rural buscando a universalização do acesso ao saneamento básico para todas as comunidades, o projeto permaneceu sem qualquer tipo de investimento por vários anos (Roland *et al.*, 2020).

Em 2015, a Funasa firmou uma parceria com a Universidade Federal de Minas Gerais (UFMG) para o desenvolvimento de pesquisas referentes ao panorama atual do saneamento rural no Brasil, bem como análises do PNSR, com base na gestão em nível federal. Importante frisar que o PNSR não foi mencionado nenhuma vez nos discursos no plenário da Câmara dos Deputados no período e 2014 a junho de 2022 (Castro; Cerezini, 2023)

Historicamente, o saneamento rural em áreas rurais foi tratado como uma prioridade de segunda ordem. Entre os motivos dessa ausência de investimentos no saneamento rural, lista-se: a dispersão geográfica, isolamento político e geográfico das comunidades, distanciamento das sedes municipais, predominância de áreas de difícil acesso e essencialmente limitações financeiras ou de mão de obra por parte dos municípios (Funasa, 2019).

De acordo com as estimativas calculadas pela Funasa (2019), no Programa Nacional de Saneamento Rural seriam necessários aproximadamente R\$ 195,8 bilhões em investimentos nos quatro componentes do saneamento para garantir a universalização do saneamento no meio rural no período de 2019-2038. Sendo deste total, R\$ 94,46 bilhões destinados a investimentos em expansão e reposição de infraestruturas de abastecimento de água no meio rural.

O abastecimento de água de forma segura no Brasil é um dos desafios mais urgentes. Para superá-lo, é necessário compreender as características gerais da água que é fornecida a população, dos sistemas de distribuição, e dos sistemas de tratamento empregados. Ainda, diversos autores, como Heller e Castro (2007) e Galvão e Paganini (2009), defendem a necessidade de pesquisas aplicadas a soluções políticas, sociais e de gestão para garantia do acesso igualitário a todos os tipos de serviços públicos. Dessa forma, juntamente com estudos que avaliem as características físico-químicas, é necessário estudos que compreendam as relações sociais e econômicas com o acesso a prestação de serviços públicos, preenchendo as principais lacunas das interfaces entre políticas públicas e serviços de saneamento.

No Rio Grande do Sul, o cenário do saneamento básico é um dos mais favoráveis, sendo o terceiro com maior abrangência (Funasa, 2019). Quanto a vertente do abastecimento de água, de acordo com a Secretaria Estadual do Meio Ambiente (SEMA-RS) no ano de 2021 o Estado apresentava atendimento no abastecimento de água de 87% da população total, sendo que deste total 98% da população vivendo em zona urbana é atendida e apenas 19% população rural.

Dessa forma, esta pesquisa buscou identificar os processos de tratamento de água em cada Região Funcional (RF) do Estado do Rio Grande do Sul, tanto na zona urbana como rural. Além disso, a pesquisa buscou de forma breve estabelecer uma relação entre as questões sociais e econômicas de cada região e o acesso ao saneamento básico.

MATERIAIS E MÉTODOS

TIPO DE PESQUISA

A pesquisa realizada foi do tipo bibliográfica e considerou o descrito por Fonseca (2002), onde foi realizado o levantamento de informações publicizadas em meio eletrônicos, considerando especialmente, os Planos Municipais de Saneamento Básico de cada município do estado do RS, websites de prefeituras, website da Companhia Riograndense de Saneamento (CORSAN) e o website de Informações Contextualizadas Sobre Saneamento no Brasil (INFOSANBAS), para fins de identificar aos processos aplicados ao tratamento de água nos municípios do (RS).

DELIMITAÇÃO DA ÁREA E PERÍODO DE PESQUISA

Para análise dos sistemas de tratamento de água, os dados obtidos para o referente trabalho foram coletados entre os meses de fevereiro a agosto de 2022, analisando os 497 municípios pertencentes ao RS, levando em consideração documentos e artigos datados a partir de 2008 até o ano de 2021.

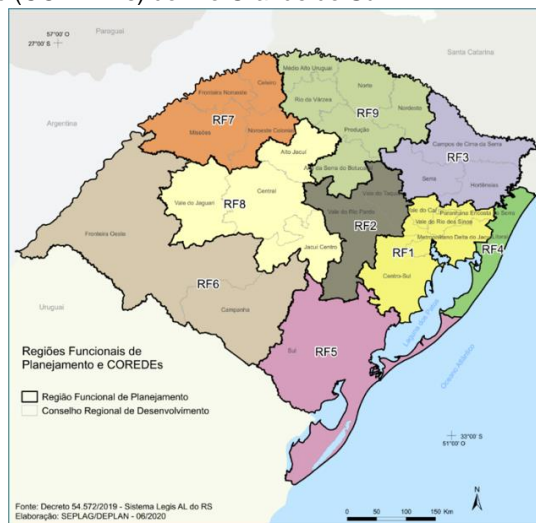
Para análise da situação econômica de cada Região Funcional utilizou-se como base a 6ª edição do Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul, publicado em 2021, bem como o documento do Estado de Planejamento Territorial e Desenvolvimento Regional de 2015.

ANÁLISE ECONÔMICA E SOCIAL DE CADA REGIÃO FUNCIONAL

Para fins de planejamento, o Estado do RS é dividido em 28 Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs), os quais são agrupados em 9 Regiões Funcionais (RF), as quais constituem uma escala mais agregada de planejamento, e são propostos com base em critérios de homogeneidade econômica, ambiental e social.

De acordo com o Governo do Estado, os COREDEs e as RF correspondem atualmente como a principal referência para elaboração de instrumentos de planejamento estaduais, diagnósticos e estudos. A divisão das RF, utilizada neste estudo, pode ser observada na Figura 1.

Figura 1 – Regiões Funcionais de Planejamento e Conselhos Regionais de Desenvolvimento (COREDEs) do Rio Grande do Sul



Fonte: Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2021).

Para fins de análises desta pesquisa, elencou-se dados referentes ao número total de habitantes por Região, bem como a porcentagem desta população que vive em zona urbana e rural. Ainda, verificou-se a participação econômica de cada Região no PIB estadual. Os resultados foram avaliados e uma breve relação entre a economia das RF, população vivendo em zona rural e saneamento básico foi estabelecida, buscando reforçar a ideia de questões de desigualdade regionais, bem como desigualdades entre o meio urbano e rural.

ANÁLISE DOS PROCESSOS DE TRATAMENTO DE ÁGUA

Para a análise e identificação dos processos de tratamento de água, fez-se inicialmente a identificação do tipo de processo/tecnologia de tratamento de água de abastecimento público para cada município do RS, considerando as informações elencadas nos Planos Municipais de Saneamento, quando existente e identificado em websites do município, website INFOSANBAS e, demais documentos publicizados.

Em sequência os dados foram compilados de acordo com as Regiões Funcionais (RF) do Estado e as análises estatísticas foram realizadas utilizando o *software* Excel 2021, para fins de avaliar as porcentagens de sistemas de tratamento de água empregados em zonas e rurais para cada RF, bem como o tipo de tratamento empregado.

Ressalta-se que, os diversos dados não encontrados e especificados nas referências consultadas foram elencados em uma categoria não considerada para os cálculos de porcentagem. Entretanto, faz-se saber que, mesmo nos municípios com informações não especificadas, estes possuem abastecimento de água realizado ou por parte da Prefeitura Municipal ou CORSAN, conforme dados revisados.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

ANÁLISE ECONÔMICA E SOCIAL DE CADA REGIÃO FUNCIONAL

Os resultados obtidos na análise econômica e social de cada RF do Estado podem ser observados na Tabela 1.

Tabela 1 – Análise econômica e social das Regiões Funcionais do Estado do Rio Grande do Sul

RF	COREDEs	População			Econ omia	
		Total (habitantes)	% da população do Estado	% da população que vive em zona urbana		% da população que vive em zona rural
RF1	Centro Sul, Metropolitano Delta do Jacuí, Paranhana Encosta da Serra, Vale do Caí e Vale do Rio dos Sinos	4.388.702	41	95	5	45
RF2	Vale do Taquari e Vale do Rio Pardo	749.290	7	68	32	7
RF3	Serra, Hortênsias e Campos de Cima da Serra	1.087.308	10	87	13	12,7
RF4	Litoral	296.083	2,8	86	14	1,7
RF5	Sul	843.206	7,8	83	17	7
RF6	Campanha e Fronteira Oeste	746.419	7	86	14	5,1
RF7	Celeiro, Missões, Fronteira Noroeste e Noroeste Colonial	759.591	7	69	31	5,9
RF8	Alto Jacuí, Central, Jacuí Centro e Vale do Jaguarí	807.487	7	81	19	6
RF9	Alto da Serra do Botucaraí, Médio Alto Uruguai, Nordeste, Norte, Produção e Rio da Várzea	1.069.269	10	71	29	9,5

NOTA: Todos os dados são referentes a informações disponíveis no Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul (2021) e no Documento de Planejamento Territorial e Desenvolvimento Regional do Rio Grande do Sul (2015).

Fonte: Autores (2024)

Conforme apresentado na Tabela 1, a maior parte da população do Estado se encontra na RF1, com uma densidade demográfica de 200 hab/km² (IBGE, 2022). A Região também é a mais expressiva no PIB estadual, concentrando as principais funções de serviços especializados e da indústria de transformação. A RF1 ainda é conhecida por exercer forte polarização socioeconômica, demográfica e cultural sobre as demais RF (Rio Grande do Sul, 2021).

Em contrapartida, a RF6 compreende a maior área territorial e a menor densidade demográfica de todo Estado (20 hab/km²) (IBGE, 2022). Esta RF é conhecida pela grande concentração de terras e produção pecuária, a qual é relevante não apenas para a economia do Estado, mas também para a cultura.

Apesar da disparidade entre a população vivendo em zona urbana e rural, as RF2 e RF7 se destacam por brigar as maiores porcentagens de população vivendo em zona rural. Apesar de diferenças, as duas RF apresentam características em comum que justificam essa população vivendo em zonas rurais, especialmente ao que tange a estrutura econômica. Em ambas, o setor produtivo tradicional, baseado nas atividades agrícolas, destaca-se como maior fonte de renda, especialmente na produção de soja e milho (Rio Grande do Sul, 2021).

ANÁLISE DOS SISTEMAS DE ABASTECIMENTO E TRATAMENTO DE ÁGUA

A análise dos Planos Municipais de Saneamento Básico, bem como informações provenientes de sistemas on-line de informação permitiu a classificação do tratamento de água para cada RF, de acordo com a zona urbana ou rural e o tipo de tratamento empregado, conforme Tabela 2.

Tabela 2 – Análise geral quanto ao tratamento de água em cada região funcional no meio urbano e rural do Estado do Rio Grande do Sul

Região Funcional	Nº total de municípios	Tratamento de água					
		Zona Urbana			Zona Rural		
		N.E	Simpl.	Conv.	N.E	Simpl.	Conv.
RF1	70	37	11	22	64	6	0
RF2	59	36	14	9	46	13	0
RF3	49	24	12	13	37	12	0
RF4	21	13	4	4	19	2	0
RF5	22	11	3	8	18	4	0
RF6	20	9	4	7	18	2	0
RF7	77	41	21	15	64	13	0
RF8	49	23	18	8	45	4	0
RF9	130	80	29	21	107	23	0
TOTAL	497	274	116	107	418	79	0

Nota: Região Funcional (RF); Não Especificado (N.E); Simplificado (Simpl); Convencional (Conv.)

Fonte: Autores (2024).

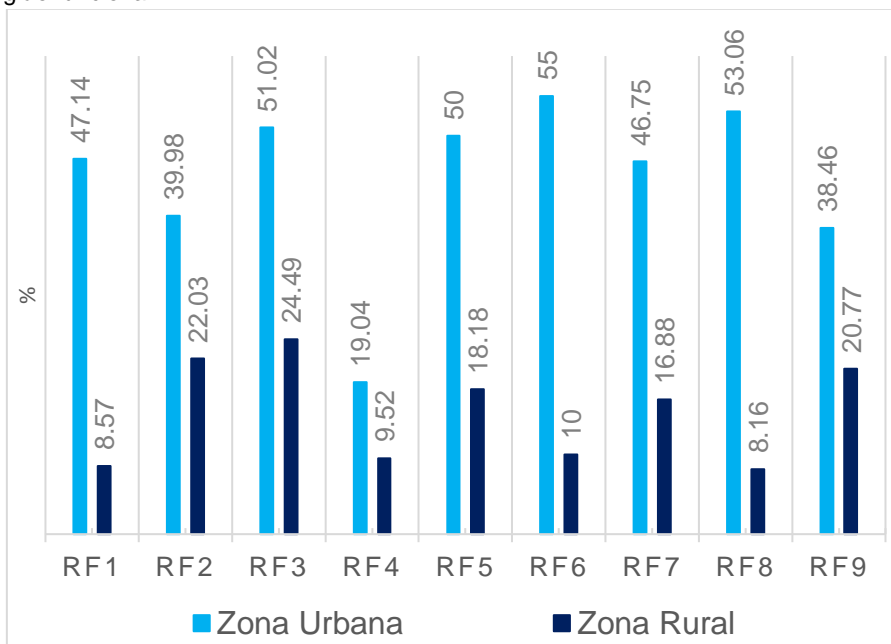
Conforme consta na Tabela 2, é possível destacar a grande disparidade no acesso a sistemas de tratamento de água nas zonas urbanas e rurais, mesmo que vários dados constam como não especificados nas referências consultadas. Tal fato é atrelado as dificuldades de políticas públicas em torno de sistemas de abastecimento e tratamento de água no meio rural, especialmente dada a necessidade de soluções locais que por vezes não trazem retorno econômico (Santos; Santana, 2020).

O cenário é reflexo da realidade nacional, onde a população rural sofre a décadas com a precariedade dos serviços de saneamento básico, incluindo o abastecimento de água. De acordo com o Programa Nacional de Saneamento Rural (PNSR) elaborado pela Funasa em 2019, nas áreas rurais

59,5% das pessoas não possuem atendimento adequado de abastecimento de água.

No Gráfico 1, se apresenta tal disparidade entre os sistemas de tratamento e abastecimento de zona urbana e rural para cada RF do Rio Grande do Sul, evidenciando a deficiência de investimentos no meio rural.

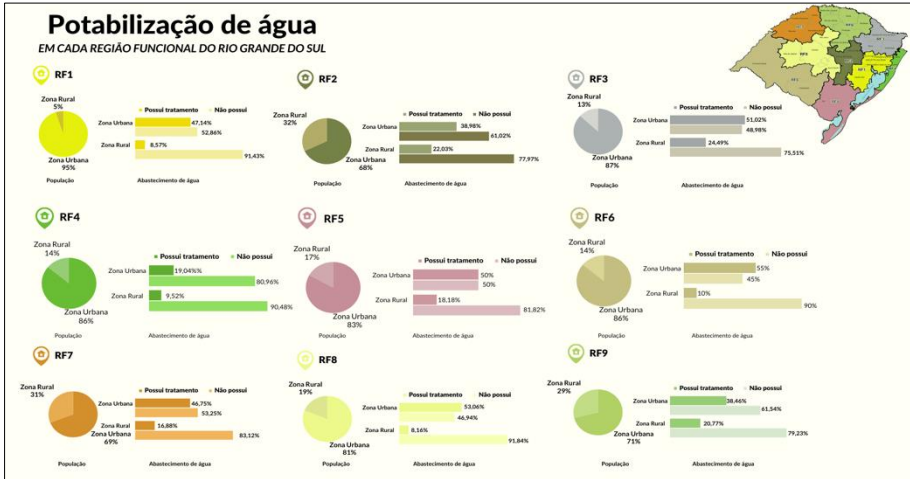
Gráfico 1 – Porcentagens de tratamento de água na zona urbana e rural para cada região funcional.



Fonte: Autores (2024)

A Figura 2, resumo esquematicamente o cenário de cada RF, considerando a população vivendo em zona urbana e rural, bem como porcentagem de municípios atendidos por algum sistema de potabilização de água.

Figura 2 – Esquema representativo do cenário de potabilização de água no Estado do Rio Grande do Sul



Fonte: Autores (2024)

O maior atendimento de sistemas de abastecimento e tratamento de água é concentrado as zonas urbanas em todas as RF do Estado. Por possuir uma vasta população vivendo em área rural destaca-se a importância, diante deste cenário, do diagnóstico do uso da água nestas regiões, visto que são populações com menor acesso ao abastecimento e tratamento de água, bem como esgotamento sanitário, e com desenvolvimento de atividades de grande impacto ambiental, como uso de agrotóxicos (Schena, 2021).

Ainda de acordo com Schena (2021), outro fato que contribui para as baixas porcentagens de atendimento de abastecimento de água no meio rural é a dificuldade de implementação de sistemas de tratamento nestas localidades, onde a alternativa mais empregada são soluções individuais feitas pelos próprios proprietários, sem qualquer tipo de controle e dimensionamento.

Do ponto de vista social e sanitário, o investimento em soluções de abastecimento e monitoramento da água para o meio rural é fundamental para controlar e prevenir doenças, propiciar conforto, bem-estar e segurança e dessa forma aumentar a esperança e vida destas populações (Medeiros et al., 2023).

Do ponto de vista econômico, muitos municípios não possuem estrutura técnica e financeira para realizar o monitoramento laboratorial da qualidade e disponibilidade destas águas, bem como investimentos para melhora da infraestrutura geral no meio rural. Dessa forma ações que priorizem o abastecimento e tratamento de água no meio rural tem sido

deficitárias, necessitando de adequações para garantia da proteção destas comunidades (Silva, 2022).

Ao que tange as companhias de saneamento, o fornecimento de serviços ainda é predominantemente restrito ao meio urbano, mesmo que estas prestadoras de serviços contam com iniciativas de saneamento rural, tal cenário ainda não pode ser observado. A efetivação e ampliação destes sistemas até as zonas rurais depende de inúmeros fatores, incluindo: maior engajamento de municípios, com menor ingerência política na gestão, elevar o nível de conscientização dos beneficiados e dar continuidade intergeracional, alcançar maior qualidade da água fornecida, maior visibilidade para a gestão comunitária da água e alavancar o financiamento pelo Estado (Santos; Santana, 2020).

De acordo com o relatório da Funasa (2019), considerando o período de investimento 2019 - 2038, seriam necessários ao Rio Grande do Sul aproximadamente 9,13 bilhões de reais para investimentos em expansão e reposição de infraestruturas de abastecimento de água no meio rural visando a universalização do abastecimento, onde ainda seriam inclusos valores de investimentos em soluções de tratamento dada a qualidade da água.

Nesse sentido, é necessário para que haja o fortalecimento dos serviços de abastecimento de água no meio rural o investimento em bons projetos, a escolha adequada das tecnologias empregadas e a orientações para construção. Ademais, cabe ao Estado considerar a necessidade de políticas relacionadas à água e meio ambiente como compromissos, reduzindo os obstáculos de acesso a recursos públicos por parte dos municípios com menor contribuição econômica, garantindo também apoio na gestão (Roland *et al.*, 2020) (Santos; Santana, 2020).

Além disso, é de grande importância que seja destacado o protagonismo dos moradores das comunidades isoladas na capacitação destes para continuidade dos sistemas implementados, evitando possíveis abandonos ou retrocessos. As propostas de participação social das comunidades na operacionalização e manutenção de sistemas de tratamento e abastecimento são indispensáveis para garantia de um bom funcionamento a longo prazo, necessitando não apenas de investimentos na infraestrutura local, mas também em propostas de educação e troca de saberes e informações para as comunidades beneficiadas (Roland; Heller; Rezende, 2022).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O objetivo principal deste estudo foi verificar a incidência de sistemas de tratamento de água nas Regiões Funcionais do Rio Grande do Sul, evidenciando possíveis diferenças entre as zonas urbanas e rurais.

Através dos resultados gerados na análise dos documentos revisados, foi possível identificar uma disparidade no tratamento de água entre as Regiões Funcionais, não mantendo uma homogeneidade no Estado. Ainda, foi possível destacar a diferença entre a potabilização de água no meio urbano e rural.

Os resultados apontam que no Estado do Rio Grande do Sul, considerando as fontes consultadas, apenas 15,89% dos municípios são atendidos por algum sistema de potabilização de água na zona rural, sendo em sua totalidade sistemas simplificados. Enquanto, 44,87% dos municípios possuem algum tipo de sistema de potabilização de água em zona urbana, divididos em aplicações coletivas de sistemas simplificados e convencionais.

Os dados encontrados nesta pesquisa são preocupantes e corroboram com necessidade de investimentos públicos para implementação, expansão e recuperação de sistemas e potabilização de água, especialmente no meio rural.

Observou-se também que historicamente o meio rural é afetado pela falta de investimentos em saneamento básico, especialmente pela dificuldade de implementação de soluções coletivas nestas localidades com alta dispersão geográfica. Dada a importância de investimentos e as limitações existentes é necessário a implantação de estudos que compreendam as diretrizes de criação de sistemas de potabilização em comunidades rurais desassistidas, bem como apontem a qualidade da água destinada a estas populações.

Aponta-se, no entanto, que este estudo buscou apenas compreender de forma geral o cenário do Rio Grande do Sul nos sistemas de potabilização de água, considerando as Regiões Funcionais. Nesse sentido, para estudos futuros, sugere-se a realização de análises físico-químicas das águas destinadas ao abastecimento público de forma a compreender a eficiência dos sistemas já implementados, bem como uma análise mais robusta das causas que levam a falta de investimentos no saneamento rural em cada Região Funcional.

REFERÊNCIAS

BRASIL, LEI N° 11.445. Estabelece as diretrizes nacionais para o saneamento básico; cria o Comitê Interministerial de Saneamento Básico; altera as Leis nos 6.766, de 19 de dezembro de 1979, 8.666, de 21 de junho de 1993, e 8.987, de 13 de fevereiro de 1995; e revoga a Lei nº 6.528, de 11 de maio de 1978.. **Lei N° 11.445**. Brasil , 5 jan. 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. Portaria Nº 518/2004. Resumo executivo. Brasília/DF, 2009. FONSECA, J. J. S. Metodologia da pesquisa científica. Fortaleza: UEC, 2002. Apostila.

CARGNIN, Antonio Paulo; BERTÊ, Ana Maria de Aveline; LEMOS, Bruno de Oliveira; OLIVEIRA, Suzana Beatriz de. **Planejamento Territorial e Desenvolvimento Regional do Rio Grande do Sul**. Porto Alegre: [S.I.], 2015.

CASTRO, César Nunes de; CERZINI, Monise Terra. **SANEAMENTO RURAL NO BRASIL: A UNIVERSALIZAÇÃO É POSSÍVEL?** Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 2023.

CASTRO, Livia Arruda *et al.* Índice de desenvolvimento humano em municípios que possuem sistema integrado de saneamento rural: uma análise comparativa. **Ciência & Saúde Coletiva**, [S.L.], v. 26, n. 1, p. 351-357, jan. 2021. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/1413-81232020261.24452018>.

CORSAN. Companhia Riograndense de Saneamento. Governo do estado do Rio Grande do Sul. Disponível em: < <https://www.corsan.com.br>>.

FUNASA – FUNDAÇÃO NACIONAL DE SAÚDE. Programa Nacional de Saneamento Rural (PNSR). Brasília: Funasa, 2019. Disponível em: < https://www.funasa.gov.br/documents/20182/38564/MNL_PNSR_2019.pdf>

GALVÃO, Alceu de Castro Junior; PAGANINI, Wanderley da Silva. Aspectos conceituais da regulação dos serviços de água e esgoto no Brasil. **Engenharia Sanitária e Ambiental**, [S.L.], v. 14, n. 1, p. 79-88, mar. 2009. UNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/s1413-41522009000100009>.

HELLER, Léo; CASTRO, José Esteban. POLÍTICA PÚBLICA DE SANEAMENTO: APONTAMENTOS TEÓRICOCONCEITUAIS. **Engenharia Sanitária e Ambiental**, [S.I.], v. 12, n. 3, p. 284-295, set. 2007.

INFOSANBAS. Informações contextualizadas sobre saneamento no Brasil. UFMG, Funasa, Cooperativa Eita. Disponível em: < <https://infosanbas.org.br>>.

LEITE, Maria Clara de Oliveira; FELIPE, Ednilson Silva; FOGAÇA, Marina; MAHER, Rajiv. A comparison of Brazilian, North American, and English water supply regulation models. **Groundwater For Sustainable Development**, [S.L.], v. 18, p. 100748, ago. 2022. Elsevier BV. <http://dx.doi.org/10.1016/j.gsd.2022.100748>.

MEDEIROS, Bruno José Silva de *et al.* Abastecimento de Água no Meio Rural: Fonte de Vida e Saúde. In: XVI ENCONTRO DE EXTENSÃO UNIVERSITÁRIA DA UNIVERSIDADE FEDERAL DE CAMPINA GRANDE.2023, Cajazeiras. **Anais [...]**. Cajazeiras: Ufmg, 2023. p. 1-5.

ONU BRASIL. Os Objetivos de Desenvolvimento Sustentável no Brasil. Nações Unidas Brasil. 2024. Disponível em: <https://brasil.un.org/pt-br/sdgs>. Acesso em: 22 de janeiro de 2024.

RIO GRANDE DO SUL. **Atlas Socioeconômico do Rio Grande do Sul**. 6. ed. Porto Alegre: Secretaria de Planejamento, Governança e Gestão, 2021. Disponível em: <https://atlassocioeconomico.rs.gov.br/inicial>. Acesso em: 22 jan. 2024.

ROLAND, Nathalia *et al.* A entrada na agenda brasileira do Projeto Nacional de Saneamento Rural (1985). **Revista de Administração Pública**, [S.L.], v. 54, n. 6, p. 1654-1671, dez. 2020. FapUNIFESP (SciELO). <http://dx.doi.org/10.1590/0034-7612201900392>.

ROLAND, Nathalia; HELLER, Léo; REZENDE, Sonaly. O Projeto Nacional de Saneamento Rural (1985-1989) no Brasil: limites e potencialidades. **Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais**, [S.L.], v. 24, n. 1, p. 1-23, 2 ago. 2022. Revista Brasileira de Estudos Urbanos e Regionais (RBEUR). <http://dx.doi.org/10.22296/2317-1529.rbeur.202217pt>.

SANTOS, Gesmar Rosa dos; SANTANA, Adrielli Santos de. **GESTÃO COMUNITÁRIA DA ÁGUA: SOLUÇÕES E DIFICULDADES DO SANEAMENTO RURAL NO BRASIL**. Rio de Janeiro: Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada-IPEA, 2020.

SCHENA, Nain Bianchini. **DIAGNÓSTICO E SOLUÇÕES PARA O ABASTECIMENTO DE ÁGUA NA ZONA RURAL DO MUNICÍPIO DE BOQUEIRÃO DO LEÃO/RS**. 2021. 64 f. TCC (Graduação) - Curso de Engenharia Ambiental e Sanitária, UNIVATES, Lajeado, 2021.

SEMA, Secretaria Estadual de Meio Ambiente do Rio Grande do Sul-. **Saneamento**: abastecimento de água potável. Abastecimento de água potável. Disponível em: <https://sema.rs.gov.br/saneamento>. Acesso em: 24 fev. 2024.

SILVA, Jilvan Ribeiro da. **ANÁLISE DA GESTÃO DA SOLUÇÃO COLETIVA DE ABASTECIMENTO DE ÁGUA DAS VILAS RURAIS DE QUINTA DO SOL, PARANÁ**. 2022. 56 f. Dissertação (Mestrado) - Curso de Gestão e Regulação de Recursos Hídricos, Universidade Tecnológica Federal do Paraná (UTFPR), Campo Mourão, 2022.

VALIAS, Ana Paola Gonçalves dos Santos *et al.* **Qualidade microbiológica de águas de poços rasos e de nascentes de propriedades rurais do município de São João da Boa vista -São Paulo.** In: JOINT WORL CONGRESS ON GROUNDWATER, 1, 2000, Fortaleza-CE. Anais...

WHO, World Health Organization. **Drinking-water.** Disponível em: <https://www.who.int/news-room/fact-sheets/detail/drinking-water>. Acesso em: 22 fev. 2024.

CAPÍTULO 3

EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, LEGISLAÇÃO, DIVERSIDADE E FORMAÇÃO CONTINUADA DE PROFESSORES

Rômulo Terminelis da Silva

Doutor em Psicologia Clínica-FACISA/UPE; PhD em Psicologia da Saúde – UNIVERSITÉ DES SCIENCES DE L’HOMME DE PARIS (ULSHP); Doutor em Ciências da Educação – University Logos Internacional - @UNILOGOS, cadastro na CAPES 1489 no Portal Carolina Bori, CNPQ REGISTRO K2E200000001, Neuropsicólogo, Neurocientista da Aprendizagem, Neurocientista Clínico. E-mail.drromuloterminelis@hotmail.com Professor Associado (probono) da UNILOGOS – Logos University Internacional.

RESUMO

Este estudo visa elucidar e coletar dados sobre: “Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores”. O problema pesquisado pautou-se em: Como a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para equidade na educação? Os objetivos específicos propostos, foram: Investigar a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores e sua contribuição para equidade na educação; Entender o incentivo à formação e capacitação dos professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas e Compreender a relação escola-comunidade-professor no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena específica, diferenciada, multilíngue e comunitária. Por ser assim, este estudo pautou-se, portanto, por uma metodologia de pesquisa sob a linha bibliográfica, em caráter exploratório, de abordagem qualitativa, de campo e descritiva, hipotético-dedutiva e não experimental. Entendo que esta linha de pesquisa e abordagem seja a mais viável ao estudo por ora. Desse modo, tem-se que os resultados aqui contextualizados podem ser considerados como satisfatórios ao proposto inicialmente neste estudo. Havendo ainda notoriamente várias vertentes e possibilidades a serem analisadas em estudos futuros, e, por conseguinte, mais aprofundados.

PALAVRAS-CHAVE: Educação Escolar Indígena. Legislação. Formação Continuada de Professores

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa versa sobre “Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores. ” Nesta atividade verificaram-se os resultados dos trabalhos realizados durante o curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade Dominius - FAD na jornada científica de pesquisa sobre a Educação Escolar Indígena e seu contexto educacional e sua fundamentação contextual, de Legislação, BNCC, DCRR, LDB, PNE e pareceres que recomendam que o desenvolvimento do currículo escolar se adapte aos diferentes métodos de ensino da educação escolar indígena, garantindo que sejam desenvolvidas competências específicas a partir das suas culturas tradicionais, a diversidade e Formação Continuada de Professores e projetos de pesquisa desenvolvido para a construção artigos TCC PAPER científicos.

O objeto de estudo está pautado em: Como a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para equidade na educação? Com base nas orientações e exigências metodológicas adotadas como modelo de redação pela a leitura pontual da construção do texto finalcom base nas orientações da ABNT conforme guia da Faculdade Dominius - FAD sobre a Jornada científica de pesquisa multi e interdisciplinar em disciplinas do curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade Dominius - FAD, visando desenvolver no acadêmico o espírito da investigação para a realizar as etapas de pesquisa com base nas orientações e exigências metodológicas adotadas como modelo de redação pela ABNT - NBR-15287-2011, Projetos de Pesquisa e NBR 6022 - 2003 - Artigo em publicação periódica, fundamental no processo de avaliação, organização e construção do conhecimento científico.

Quando da proposição relativa ao objetivo geral presente neste estudo, este pautou-se por buscar: Analisar a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores.

Em se tratando dos objetivos específicos propostos, tem-se que estes versaram por buscar-se: Investigar a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores e sua contribuição para equidade na educação; Entender o incentivo à formação e capacitação dos professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas e Compreender a relação escola-comunidade-professor no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena específica, diferenciada, multilíngue e comunitária.

Por ser assim, este estudo pautou-se, portanto, por uma metodologia de pesquisa sob a linha bibliográfica, em caráter exploratório, de abordagem qualitativa, de campo e descritiva, hipotético-dedutiva e não experimental. Entendo que esta linha de pesquisa e abordagem seja a mais viável ao estudo por ora. Desse modo, tem-se que os resultados aqui contextualizados podem ser considerados como satisfatórios ao proposto inicialmente neste estudo. Havendo ainda notoriamente várias vertentes e possibilidades a serem analisadas em estudos futuros, e, por conseguinte, mais aprofundados.

2 METODOLOGIA APLICADA

2.1 CARACTERÍSTICAS METODOLÓGICAS

Essa investigação tem como objeto de estudo: “Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores.” É uma inquietação dos investigadores que nasce do desejo em tese, de aprofundar este tema através de uma releitura e pesquisa científica, por visualizar a pertinência e a relevância de ir afinando os conhecimentos para benefícios próprio e de toda a comunidade científica para que possa ser afetada com os resultados da presente investigação.

2.2 TIPO E NÍVEL DE INVESTIGAÇÃO

A investigação tem um enfoque qualitativo, mas utiliza as técnicas de uma abordagem quantitativa. O nível de profundidade é correlacional e descritivo. O tipo de pesquisa enquadra-se na forma bibliográfica, exploratória, descritiva, hipotético-dedutiva, não experimental e correlacional de abordagem quali-quantitativa na consecução dos objetivos propostos e na tabulação dos resultados da pesquisa realizada.

De acordo com Gil (2002):

Sua estrutura é determinada da pelo tipo de problema a ser pesquisado e também pelo estilo de seus autores. É necessário que o projeto esclareça como se processará a pesquisa, quais as etapas que serão desenvolvidas e quais os recursos que devem ser alocados para atingir seus objetivos. É necessário, também, que o projeto seja suficientemente detalhado para proporcionar a avaliação do processo de pesquisa. Os elementos habitualmente requeridos num projeto são os seguintes: a) formulação do problema; b) construção de hipóteses ou especificação dos objetivos; c) identificação do tipo de pesquisa; d) operacionalização das variáveis; e) seleção da amostra; f) elaboração dos instrumentos e determinação da estratégia de coleta de dados; g) determinação do plano de análise dos dados; h) previsão da forma de apresentação dos resultados; i) cronograma da execução da pesquisa; j) definição dos recursos humanos, materiais e financeiros a serem alocados (GIL, 2002, p.20)⁴.

O planejamento da pesquisa é feito através do desenvolvimento de um projeto, que é um documento explícito das atividades a serem desenvolvidas durante o processo de pesquisa. O projeto deve, portanto, especificar os objetivos da pesquisa, justificar a sua implementação, definir a modalidade da pesquisa e estabelecer procedimentos para coleta e análise de dados. Deve também esclarecer o calendário a seguir para o desenvolvimento da investigação e detalhar os recursos humanos, financeiros e materiais necessários para garantir o sucesso da investigação. (GIL, 2002).

Porque a pesquisa exploratória proporciona maior familiaridade com o problema, por meio de pesquisas bibliográficas, entrevistas e estudos de caso, enquanto a pesquisa descritiva, os fatos são principalmente observados, registrados, analisados, classificados e interpretados, sem a intervenção do pesquisador, utilizando as técnicas de coleta de dados padronizadas métodos. (questionário e observação sistemática).

Ao utilizar as ferramentas mencionadas acima, a pesquisa científica torna-se mais “robusta” em termos de ganho científico, analisando e interpretando o fenômeno estudado na escolarização indígena, na legislação, na diversidade e na formação continuada de professores. A análise e discussão dos resultados seguem as orientações do Manual de Normas para Preparação de Trabalho (2013, p. 82):

Após a análise e discussões dos resultados, são apresentadas as conclusões e as descobertas, evidenciando com clareza e

objetividade as deduções extraídas dos resultados obtidos ou apontadas ao longo da discussão do assunto. Neste momento são relacionadas às diversas ideias desenvolvidas ao longo do trabalho, num processo de síntese dos principais resultados, com os comentários do autor e as contribuições trazidas pela pesquisa.

Cabe, ainda, lembrar que a conclusão é um fechamento do trabalho estudado, respondendo às hipóteses enunciadas e aos objetivos do estudo, apresentados na Introdução, onde não se permite que nesta seção sejam incluídos dados novos, que já não tenham sido apresentados anteriormente

2.3 DESENHO DA INVESTIGAÇÃO

O projeto de pesquisa é não experimental porque é conduzido sem manipulação deliberada de variáveis e busca estudar um fenômeno no contexto natural em que ocorre para posteriormente analisar, descrever, diferenciar ou explorar associações, em vez de procurar relações diretas entre variáveis, grupos ou situações.

2.4 POPULAÇÃO E AMOSTRA

A investigação se desenvolve com 9 professores em âmbito acadêmico sobre a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores, focando a Jornada Científica de Pesquisa, através de grupos de estudo e projetos relacionados a presente pesquisas para a construção dos projetos científicos, artigos TCC PAPER científicos do curso.

2.5 TÉCNICAS E INSTRUMENTOS DE COLETA DE DADOS

Os dados foram coletados através da aplicação de questionários. Estes estão muito ligados ao desenho de pesquisa, onde foi adotado o tipo de investigação não experimental, para a realização desse trabalho teórico, a cerca de construção de conhecimento com Professores.

2.5.1 Processamento e análise de dados

Os dados de pesquisa serão coletados e transcritos e serão apresentados em tabelas e gráficos. Todas as informações receberam o

tratamento de análise de conteúdo. Serão observadas as categorias para análise qualitativa da variável em destaque sobre a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores.

3 FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

3.1 O PLANO NACIONAL DE EDUCAÇÃO E ESCOLARIZAÇÃO INDÍGENA: COMPETÊNCIAS E LEGISLAÇÃO

A BNCC, DCRR, LDB, pareceres recomendam que o desenvolvimento do currículo escolar se adapte aos diferentes métodos de ensino. No caso da educação escolar indígena, isto significa garantir que sejam desenvolvidas competências específicas a partir das suas culturas tradicionais.

Conforme (BRASIL,2001, p.21,22) a LDB deixa claro que a escolaridade indígena deve ser tratada de forma diferente das outras escolas nos sistemas educativos, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade:

Com tais determinações, a LDB deixa claro que a educação escolar indígena deverá ter um tratamento diferenciado das demais escolas dos sistemas de ensino, o que é enfatizado pela prática do bilinguismo e da interculturalidade. Outros dispositivos da LDB possibilitam colocar em prática esses direitos, dando liberdade para que cada escola indígena defina, de acordo com suas particularidades, seu respectivo projeto político-pedagógico. Assim, por exemplo, o artigo 23 da LDB trata da diversidade de possibilidades na organização escolar, permitindo o uso de séries anuais, períodos semestrais, ciclos, alternância regular de períodos de estudo, grupos não seriados ou por critério de idade, competência ou outros critérios. No artigo 26, para darmos mais um exemplo, fala-se da importância de considerar as características regionais e locais da sociedade e da cultura, da economia e da clientela de cada escola, para que se consiga atingir os objetivos do ensino fundamental. Ou seja, outros dispositivos presentes na LDB evidenciam a abertura de muitas possibilidades para que de fato a escola possa responder à demanda da comunidade e oferecer aos educandos o melhor processo de aprendizagem.

Segundo BRASIL (2018, p. 401), Ministério da Educação segundo a Base Nacional Comum Curricular todas essas considerações de ordem

teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais:

Todas essas considerações de ordem teórica devem considerar a experiência dos alunos e professores, tendo em vista a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como seus referenciais históricos, sociais e culturais. Ao promover a diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos construam as próprias interpretações, de forma fundamentada e rigorosa. Convém destacar as temáticas voltadas para a diversidade cultural e para as múltiplas configurações identitárias, destacando-se as abordagens relacionadas à história dos povos indígenas originários e africanos. Ressalta-se, também, na formação da sociedade brasileira, a presença de diferentes povos e culturas, suas contradições sociais e culturais e suas articulações com outros povos e sociedades. A inclusão dos temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, tais como a história da África e das culturas afro-brasileira e indígena, deve ultrapassar a dimensão puramente retórica e permitir que se defenda o estudo dessas populações como artífices da própria história do Brasil. A relevância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os estudantes compreenderem o papel das alteridades presentes na sociedade brasileira, comprometerem-se com elas e, ainda, perceberem que existem outros referenciais de produção, circulação e transmissão de conhecimentos, que podem se entrecruzar com aqueles considerados consagrados nos espaços formais de produção de saber

Todas estas considerações teóricas no contexto escolar indígena devem ter em conta as experiências de alunos e professores no ambiente escolar, específico, diferenciado, comunitário e multilíngue, ter em conta a realidade social e o universo da comunidade escolar, bem como as suas referências históricas, sociais e culturais (BRASIL, 2018). Ao promover uma diversidade de análises e proposições, espera-se que os alunos criem as suas próprias interpretações de forma fundamentada e cuidada. Vale destacar temas voltados à diversidade cultural e às múltiplas configurações de identidade, enfatizando abordagens relacionadas à história dos povos indígenas e africanos (BRASIL, 2018).

A presença de diferentes nações e culturas, suas contradições sociais e culturais e sua ligação com outras nações e sociedades também

são destacadas na formação da sociedade brasileira. A inclusão de temas obrigatórios definidos pela legislação vigente, como a história da África e das culturas afro-brasileiras e indígenas, deve ir além de uma dimensão puramente retórica e permitir que o estudo dessas populações seja defendido como artesãos da própria história do Brasil (BRASIL, 2018).

Ainda segundo (BRASIL,2001, p.31) contexto escolar indígena incentiva a formação que se contempla, com intuito de capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas:

A formação que se contempla deve capacitar os professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas; o ensino bilíngue, no que se refere à metodologia e ensino de segundas línguas e ao estabelecimento e uso de um sistema ortográfico das línguas maternas; a condução de pesquisas de caráter antropológico visando à sistematização e incorporação dos conhecimentos e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas instaladas em suas comunidades.

A sistematização e incorporação de saberes e saberes tradicionais das sociedades indígenas e à elaboração de materiais didático-pedagógicos, bilíngues ou não, para uso nas escolas de suas comunidades produz uma satisfação maior no aprendizado. (BRASIL,2001). A importância da história desses grupos humanos reside na possibilidade de os alunos compreenderem o papel das alterações presentes na sociedade brasileira, se comprometerem com elas e, ainda, perceberem que existem outras referências para a produção, circulação e transmissão do conhecimento, que podem cruzar com aqueles considerados investidos em espaços formais de produção de conhecimento (BRASIL, 2018).

Conforme (BRASIL,2001, p.27) o Plano Nacional de Educação prevê também a criação de programas específicos para escolas indígenas e a criação de linhas de financiamento para a implementação de programas educacionais em áreas indígenas:

O Plano Nacional de Educação prevê, ainda, a criação de programas específicos para atender às escolas indígenas, bem como a criação de linhas de financiamento para a implementação

dos programas de educação em áreas indígenas. Estabelece-se que a União, em colaboração com os Estados, deve equipar as escolas indígenas com equipamento didático-pedagógico básico, incluindo bibliotecas, videotecas e outros materiais de apoio, bem como possibilitar a adaptação dos programas já existentes hoje no Ministério da Educação em termos de auxílio ao desenvolvimento da educação. Atribuindo aos sistemas estaduais de ensino a responsabilidade legal pela educação indígena, o PNE assume, como uma das metas a ser atingida nessa esfera de atuação, a profissionalização e o reconhecimento público do magistério indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira específica do magistério e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática do professorado indígena.

O PNE prevê como uma das metas a serem alcançadas neste âmbito de atuação a profissionalização e o reconhecimento público da docência indígena, com a criação da categoria de professores indígenas como carreira docente específica e com a implementação de programas contínuos de formação sistemática de professores que é cátedra indígena (BRASIL, 2001).

Em seu texto, a BNCC menciona a criação de currículos interculturais e bilíngues para seus próprios sistemas de ensino, como é feito na educação indígena. Este ponto se baseia na Resolução nº 1, de 7 de janeiro de 2015, do Conselho Nacional de Educação (CNE), que trata da formação de professores indígenas.

3.1.1 Formação de Professores Indígenas.

Conforme a Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências, enfatiza:

CAPÍTULO I DOS PRINCÍPIOS E OBJETIVOS DA FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS Art. 2º Constituem-se princípios da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; II - valorização das línguas indígenas entendidas como expressão, comunicação e análise da experiência sociocomunitária; III - reconhecimento do valor e da efetividade pedagógica dos processos próprios e diferenciados de ensino e

aprendizagem dos povos e comunidades indígenas; IV - promoção de diálogos interculturais entre diferentes conhecimentos, valores, saberes e experiências; V - articulação dos diversos espaços formativos, tais como a comunidade, o movimento indígena, a família e a escola; e VI - articulação entre docentes, gestores e demais profissionais da educação escolar e destes com os educadores tradicionais da comunidade indígena. Art. 3º São objetivos dos cursos destinados à formação de professores indígenas: I - formar, em nível da Educação Superior e do Ensino Médio, docentes e gestores indígenas para atuar na Educação Escolar Indígena com vistas ao exercício integrado da docência, da gestão e da pesquisa assumida como princípio pedagógico;

Os princípios e objetivos da formação de professores Art. 2º Ficam estabelecidos os princípios da formação de professores indígenas: I - respeito à organização sociopolítica e territorial dos povos e comunidades indígenas; (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2015). Os objetivos dos cursos em níveis diferenciados para qualificação voltados à formação de professores indígenas são: I - formar em nível de ensino superior e médio professores e gestores indígenas para atuarem na educação escolar indígena no que diz respeito à atuação integrada de ensino, gestão e pesquisa concebido como princípio pedagógico. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1/2015).

A formação sem dúvidas é o pilar maior para o desenvolvimento docente no ambiente escolar indígena, o incentivo institucional da legislação e outras leis não irá graduar nenhum docente se o mesmo não se despertar para sua carreira profissional, muitos se acomodam e se esquecem de crescer no seu legado docente e melhorando sua qualificação e especialização.

As leis e a educação escolar indígena, o Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena do Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental (2001, p.5). Pelo Decreto 26/91, a coordenação das ações educativas em terras indígenas foi transferida para o Ministério da Educação, e a implementação das ações passou a ser responsabilidade dos estados e municípios. Desde então, foi formulada uma política nacional sobre a educação escolar indígena, cujo principal aspecto tem sido a formação diferenciada dos professores aborígenes responsáveis pelo ensino e gestão das escolas indígenas:

Com o decreto 26/91, a coordenação das ações educacionais em terras indígenas foi transferida para o Ministério da Educação

e a execução das ações ficou sob responsabilidade dos Estados e dos Municípios. Desde então, formulou-se uma política nacional de educação escolar indígena, cuja vertente principal tem sido a formação diferenciada dos professores indígenas, a quem cabe à docência e a gestão da escola indígena.

A política nacional sobre a educação escolar indígena sempre foi e será um desafio para ser implementada, cujo principal aspecto tem sido a formação diferenciada dos professores indígena responsáveis pelo ensino e gestão das escolas indígena (BRASIL,2001). Podemos, portanto, dizer que a BNCC, MEC e outras instituições reconhecem a importância de promover a educação inclusiva, respeitando a diversidade étnico-cultural dos professores indígenas e assegurando o seu papel de liderança na construção do conhecimento.

Ainda segundo (BRASIL,2001, p.9) a política nacional sobre a educação escolar indígena, cujo principal aspecto tem sido a formação diferenciada dos professores indígena trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas:

Desde então, as leis subsequentes à Constituição que tratam da educação, como a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional e o Plano Nacional de Educação, têm abordado o direito dos povos indígenas a uma educação diferenciada, pautada pelo uso das línguas indígenas, pela valorização dos conhecimentos e saberes milenares desses povos e pela formação dos próprios índios para atuarem como docentes em suas comunidades. Comparativamente a algumas décadas atrás, trata-se de uma verdadeira transformação em curso, que tem gerado novas práticas a partir do desenho de uma nova função social para a escola em terras indígenas. Nesse processo, a educação indígena saiu do gueto, seja porque ela se tornou tema que está na ordem do dia do movimento indígena, seja porque há que se construir respostas qualificadas a essa nova demanda por parte daqueles a quem cabe gerir os processos de educação no âmbito do Estado. Com isso ganham os índios e ganha também a educação brasileira, na medida em que será preciso encontrar novas e diversificadas soluções, exercitando a criatividade e o respeito frente àqueles que precisam de respostas diferentes.

Nesse processo, a educação indígena saiu do gueto, mas é preciso

haver um despertamento por parte docente em se formar e se especializar para o exercício docente, tem que haver determinação, pois muito professores indígenas desistem durante o processo de estudo, e este assunto se tornou tema da agenda do movimento indígena incentivando a formação docente, seja porque era necessário responder com competência a essa nova demanda por parte dos responsáveis pela gestão dos processos educacionais nos poderes de o Estado. (BRASIL,2001).

Segundo (BRASIL,2001, p.21):

A outra menção à educação escolar indígena está nos artigos 78 e 79, já nas “Disposições Gerais”. Ali preconiza-se como dever do Estado o oferecimento de uma educação escolar bilingue e intercultural, que fortaleça as práticas socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena, e proporcione a oportunidade de recuperar suas memórias históricas e reafirmar suas identidades, dando-lhes, também, acesso aos conhecimentos técnico-científicos da sociedade nacional. Para que isto possa ocorrer, a LDB determina a articulação dos sistemas de ensino para a elaboração de programas integrados de ensino e pesquisa, que contem com a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que tenham como objetivo desenvolver currículos específicos, neles incluindo os conteúdos culturais correspondentes às respectivas comunidades. A LDB ainda prevê a formação de pessoal especializado para atuar nessa área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados.

Dentro das prerrogativas é dever do Estado oferecer uma educação escolar indígena, mas também deve haver um despertamento e interesse dos professores indígenas para ingressarem no processo de formação que é contínuo, nunca acaba, a cada dia um aprendizado e novas formações. (BRASIL,2001). A proposta educacional de educação bilingue e intercultural que reforce os costumes socioculturais e a língua materna de cada comunidade indígena e proporcione a oportunidade de resgatar suas memórias históricas e reafirmar sua identidade, o que também lhes dará acesso ao conhecimento técnico-científico da sociedade nacional no processo de construção de novos saberes e competências. (BRASIL,2001)

Para isso, a LDB determina a articulação de sistemas educacionais para o desenvolvimento de programas integrados de ensino e pesquisa que envolvam a participação das comunidades indígenas em sua formulação e que visem desenvolver currículos específicos, incluindo o conteúdo de

valores culturais adequados as suas respectivas comunidades. (BRASIL,2001). A LDB também garante a formação de pessoal especializado para atuar nesta área e a elaboração e publicação de materiais didáticos específicos e diferenciados. (BRASIL,2001).

3.1.2 Formação Continuada de Professores Indígenas.

Segundo a Resolução CNE/CP 1(2015 p. 2) a formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos de estudos específicos e pedagogias interculturais e eventualmente em outras áreas de estudo, formação pedagógica especial e programas de aperfeiçoamento de estudos ou, excepcionalmente, em outros cursos voltados ao ensino médio indígena em regime normal ou modalidades técnicas e a formação continuada de professores indígenas deverá ser sequencial:

CAPÍTULO II DA CONSTRUÇÃO E DO DESENVOLVIMENTO DE PROGRAMAS E CURSOS ESPECÍFICOS PARA A FORMAÇÃO DE PROFESSORES INDÍGENAS Art. 4º A formação inicial de professores indígenas deverá ser realizada em cursos específicos de licenciaturas e pedagogias interculturais e, quando for o caso, em outros cursos de licenciatura, programas especiais de formação pedagógica e aproveitamento de estudos ou, ainda, excepcionalmente, em outros cursos destinados ao magistério indígena de Nível Médio nas modalidades normal ou técnica. Art. 5º A formação continuada de professores indígenas dar-se-á por meio de atividades formativas, cursos e programas específicos de atualização, extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. Art. 6º Os sistemas de ensino devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e continuada concomitante com a sua escolarização. §1º A formação inicial e continuada em serviço deve ser assegurada aos professores indígenas, garantindo-se o seu afastamento, sem prejuízo do calendário letivo das escolas indígenas. §2º Essas garantias são extensivas aos indígenas que atuam na docência e na gestão dos programas de Educação Escolar Indígena, tanto os ofertados nas escolas indígenas quanto os realizados em secretarias de educação, seus órgãos regionalizados e conselhos de educação.

A formação continuada de professores indígenas se dará por meio

de atividades pedagógicas, cursos e atualizações específicas, programas de extensão, aperfeiçoamento, especialização, mestrado e doutorado. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2015). Os sistemas educativos devem garantir aos professores indígenas a formação inicial em serviço e, quando for o caso, a formação inicial e em serviço concomitante à sua formação. (RESOLUÇÃO CNE/CP 1, 2015).

Segundo a Resolução CNE/CP 1(2015 p. 5,6) a formação de formadores para atuar em programas e cursos de professores indígenas Art. 17. Programas e cursos destinados à formação de professores indígenas exigem a atuação de profissionais com experiência de trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagogicamente, etnicamente e eticamente com as políticas e pedagógicas pertinentes a projetos que esses educacionais gerenciam os processos:

Seção III Da formação dos formadores para atuarem nos programas e cursos de formação de professores indígenas Art. 17. Os programas e cursos destinados à formação de professores indígenas requerem a atuação de profissionais com experiências no trabalho com povos indígenas e comprometidos política, pedagógica, étnica e eticamente com os respectivos projetos políticos e pedagógicos que orientam esses processos formativos. Art. 18. Com o objetivo de assegurar a qualidade e o respeito às especificidades desta formação, a participação dos indígenas nos quadros de formadores e da gestão desses cursos é primordial para a colaboração institucional, a promoção do diálogo intercultural e o efetivo estabelecimento de relações sociopolíticas, culturais e pedagógicas mais simétricas. §1º A participação de indígenas nesses quadros, de forma dialógica e colaborativa, deve ocorrer: I - a partir da indicação das comunidades indígenas, de suas escolas e do colegiado do curso planejado para a formação de professores indígenas; e II - com base no reconhecimento dos seus saberes e papéis sociocultural, político, religioso ou linguístico, independentemente de possuírem formação escolarizada. § 2º As instituições formadoras devem adequar suas estruturas organizacionais para garantir a participação indígena nos processos de formação de formadores, assegurando-lhes as condições necessárias para esse fim. Art. 19. As instituições formadoras devem promover a formação dos formadores que atuam nos cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas, ao definir, nos seus projetos pedagógicos de cursos, os objetivos e as estratégias de

implementação dessa formação. Paragrafo único. Essa formação deve contemplar, nos seus fundamentos básicos: I - as Diretrizes Curriculares Nacionais e Operacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para a Educação Escolar Indígena e para a formação de seus professores; II - as Diretrizes Nacionais definidas pelo Conselho Nacional de Educação para o ensino da história e da cultura dos povos indígenas nos currículos escolares; III - as Diretrizes Gerais de Educação em Direitos Humanos e Educação Ambiental e demais diretrizes definidas pelo Conselho Nacional de Educação consideradas requisitos para a formação de formadores indígenas; IV - o projeto pedagógico dos cursos destinados à formação inicial e continuada de professores indígenas; e V - os estudos e as pesquisas históricas, antropológicas e linguísticas sobre os grupos indígenas partícipes da formação.

Segundo *RCNEI* (1998, p.34) o Referencial curricular nacional para as escolas indígenas no que diz respeito à formação de professores, a lei em seu artigo 87, parágrafo 3º, inciso III obriga a União, os estados e os municípios a implementarem programas de formação e qualificação para todos os demais professores, incluindo recursos de ensino a distância. (*RCNEI*, 1998). O n.º 4 do mesmo artigo estabelece que, até ao final da década educativa, apenas serão recrutados professores qualificados para o ensino superior ou para o ensino superior. De facto, em diversas regiões do país existem processos de formação de professores indígenas oficialmente reconhecidos, na maioria das vezes através da cooperação recíproca de comunidades e organizações indígenas, universidades, organizações não-governamentais e órgãos governamentais. (*RCNEI*, 1998). Sobre este tema, vale lembrar que também poderia ser criado um curso universitário específico para professores indígenas:

Com relação à formação do professor, a Lei, em seu Artigo 87, parágrafo 3º inciso III, obriga a União, os Estados e os Municípios a realizarem programas de formação e capacitação de todos os professores em exercício, inclusive com recursos de educação à distância. O parágrafo 4º do mesmo Artigo, diz que até o fim da Década da Educação somente serão admitidos professores habilitados em nível superior ou formados por treinamento em serviço. De fato, estão em curso, em várias regiões do país, processos oficialmente reconhecidos de formação de professores índios, no mais das vezes levados a efeito pela colaboração recíproca de comunidades e

organizações indígenas, universidades, organizações não governamentais e órgãos do governo. Ainda com relação a este tópico, cabe lembrar que poderá também ser criado o curso normal superior específico para professores indígenas.

Ainda conforme a *RCNEI* (1998, p.34) o Referencial curricular nacional para as escolas indígenas no que diz respeito à formação de professores de fato, em diversas regiões do país existem processos de formação de professores indígenas oficialmente reconhecidos, mas pouco interesse em alguns casos em dedicação ao estudo por parte do professor indígena, porém há na maioria das vezes através o incentivo e cooperação recíproca de comunidades e organizações indígenas, universidades, organizações não-governamentais e órgãos governamentais na motivação da continuidade dos estudo:

Em primeiro lugar, persiste a tradição de uma política pública homogeneizadora que não atinge somente a educação escolar indígena. Fomentar mudanças nessa área exige investimentos em capacitação de técnicos dos órgãos públicos e tais iniciativas ainda não estão sendo tomadas de modo abrangente e com a qualidade necessária. Em segundo lugar, apesar do crescente esforço de algumas Secretarias de Educação de criarem instâncias específicas incumbidas de definir prioridades e estratégias para promover uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural, em diálogo com as sociedades indígenas e entidades que as representem, as experiências não têm ainda tempo de maturação suficiente para apresentar resultados para uma avaliação qualitativa. Da mesma forma, a dotação orçamentária específica para a educação escolar indígena, ainda que já existente, não cobre todas as demandas e carências das escolas e da formação de professores e precisa ser progressivamente ampliada. Ainda são poucas as Secretarias, através de seus Núcleos de Educação Indígena, que contemplam a participação significativa de professores e representantes das sociedades indígenas para assessorar as decisões relacionadas à política pública ali implantada

Os desafios e imposição de mudanças nesta área exige investimento na formação de técnicos por parte dos órgãos públicos para incentivo maior dos docentes, e tais iniciativas ainda não estão sendo adotadas de forma abrangente e com a qualidade necessária, para que o professor indígena

tenha acesso a níveis mais elevados em sua formação. (RCNEI, 1998). Em segundo lugar, apesar dos esforços crescentes de algumas secretarias de educação para criar órgãos específicos responsáveis pela definição de prioridades e estratégias de apoio a uma educação escolar verdadeiramente específica e intercultural para a formação do professor da educação escolar indígena, em diálogo com as sociedades indígenas e as entidades que as representam, as experiências ainda não amadureceram o suficiente para apresentá-los o resultados para avaliação qualitativa com melhores resultados. (RCNEI, 1998)

3.2 CONSELHO ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA. PARECER CEE/RR Nº 18, DE 25 JUNHO DE 2013. MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA PARA O ENSINO FUNDAMENTAL E MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NO SISTEMA ESTADUAL DE EDUCAÇÃO DE RORAIMA.

Conforme o Parecer CEE/RR Nº. 18/13 (p.37), A Lei Complementar Estadual Nº 041/2001, Art. 59, assegura e enfatiza que deve ser garantido aos povos indígenas o direito a uma educação de qualidade que respeite e valorize os seus conhecimentos e competências tradicionais e lhes permita o acesso ao conhecimento universal para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país:

Aos povos indígenas deve ser assegurado o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e saberes tradicionais e permita que tenham acesso a conhecimentos universais de forma a participarem ativamente como cidadãos plenos do país. (Parecer CEE/RR Nº. 18/13)

A RCNEEI enfatiza ainda que deve ser garantido aos povos indígenas o direito a uma educação de qualidade que respeite e valorize os seus conhecimentos, competências e habilidades. O RCNEEI foi um documento de 1990 elaborado pelo Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas - RCNEEI pela Comissão de Educação Escolar Indígena, composta por antropólogos, educadores e pesquisadores e pelo Ministério da Educação, com a participação de professores indígenas de diversas nações do Brasil.

O documento, embora não tenha força de lei, reúne aspectos

políticos, históricos, jurídicos e socioantropológicos relativos ao modelo de escolarização indígena e garante aos povos indígenas o direito a uma educação de qualidade, que respeite e valorize seus conhecimentos e competências, lançado pelo MEC em 1998. O (RCNEI, 1998, p. 05) inclui:

Este documento surge dentro de um marco histórico, com um conteúdo de caráter geral e abrangente. Aponta questões comuns a todos os professores e escolas, esclarecendo e incentivando a pluralidade e a diversidade das múltiplas programações curriculares dos projetos históricos e étnicos específicos. A sua construção, primou por respeitar a participação de educadores índios e não índios, legitimando ideais e práticas construídas pelos diversos atores sociais indígenas e seus assessores como parte de uma política pública para a educação escolar indígena (RCNEI, 1998, p. 05).

A Lei Complementar Estadual N° 041/2001, Art. 59, *apud* Parecer CEE/RR N°. 18/13 (p.1,2) assegura e enfatiza o, enfatiza que deve ser garantido aos povos indígenas o direito a uma educação de qualidade que respeite e valorize os seus conhecimentos e competências tradicionais e lhes permita o acesso ao conhecimento universal para que possam participar ativamente como cidadãos plenos do país, em seu Art. 62, assim destaca a autonomia das escolas indígenas:

(...) terão a incumbência de:

I- elaborar seus regimentos;

II - calendários escolares;

III - conteúdos programáticos adaptados às particularidades étnico - culturais e linguísticas próprias a cada povo indígena; e
IV- elaborar suas Propostas Pedagógicas.

II.1. Matrizes Curriculares Indígenas para o Ensino Fundamental

A LDB *apud* Parecer CEE/RR N°. 18/13 (p.1,2), enfatiza o ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública e o ensino fundamental regular será ministrado em português, garantindo que as comunidades indígenas possam utilizar a sua língua materna e os seus próprios processos de aprendizagem, conforme destaca:

Art. 32. O ensino fundamental obrigatório, com duração de 9 (nove) anos, gratuito na escola pública, iniciando-se aos 6 (seis)

anos de idade, terá por objetivo a formação básica do cidadão, mediante: (Redação dada pela Lei nº 11.274, de 2006)

(...)

§ 3º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem.

Segundo LDB determinada na Lei 9.394/96 e o Parecer CEB/CNE Nº 16/01 e Lei Estadual Nº. 41/01, *apud* Parecer CEE/RR Nº. 18/13 (p.3) a proposta da SEED/RR, para o Ensino Fundamental, encontra-se assim organizada pela MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS - 1º AO 5º ANO da seguinte forma:

CH/ANUAL = É a multiplicação do módulo de 40 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;

TOTAL = É o somatório das aulas de cada disciplina;

BASE NACIONAL COMUM = Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;

PARTE DIVERSIFICADA = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada no Projeto Político Pedagógico;

Os conteúdos de Educação Física serão desenvolvidos sob forma de jogos e recreação, sem atribuição de notas;

Os conteúdos de Arte Indígena, Ensino Religioso e Prática de Projeto não terão atribuição de notas, nem caráter de reprovação; No 1º ano nenhuma disciplina deverá ter caráter reprovativo;

Os professores de 1º ao 5º ano são Multidisciplinar, conforme Parecer CEB/CNE Nº 16/01 e Lei Estadual Nº. 41/01.

Das alterações do Parecer CEE/RR Nº 111/2007, Áreas do Conhecimento, Disciplinas/Componentes: Arte Indígena, Prática de Projeto e Língua Indígena, Séries/Anos: 1º ao 5º ano, com Carga Horária Total: De 3.200 para 4.800. (PARECER CEE/RR Nº. 18/13, p.3).

Ainda Segundo LDB determinada na Lei 9.394/96 e o Parecer CEB/CNE Nº 16/01 e Lei Estadual Nº. 41/01, *apud* Parecer CEE/RR Nº. 18/13 (p.4) a proposta da SEED/RR, para o Ensino Fundamental, encontra-se assim organizada pela MATRIZ CURRICULAR ENSINO FUNDAMENTAL DE 9 ANOS PARA AS ESCOLAS INDÍGENAS - 6º AO 9º ANO.

CH/SEMANAL= Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
CH/ANUAL =É a multiplicação do módulo de 40 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
TOTAL =É o somatório das aulas de cada disciplina;
BAES NACIONAL COMUM: Determinada na lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;
PARTE DIVERSIFICADA = Poderá ser complementada me cada escola e deverá ser contemplada no Projeto Político Pedagógico;
Duração da hora-aula = É de 60 minutos
Os conteúdos de Arte Indígena, Ensino Religioso e Prática de Projeto não terão atribuição de notas, nem caráter de reprovação;
Os conteúdos de Educação Física serão desenvolvidos sob forma de iniciação desportiva, sem atribuições de notas.

Das alterações do Parecer CEE/RR N° 111/2007 Áreas do Conhecimento, Disciplinas/Componentes: Arte Indígena, Prática de Projeto e Língua Indígena, Séries/Anos: 6° ao 9° ano com Carga Horária Total: De 3.200 para 4.160. (PARECER CEE/RR N°. 18/13, p.3).

As Matrizes curriculares indígenas para educação de jovens e adultos de acordo com o artigo 37 das Diretrizes Nacionais e Leis de Bases da Educação: “A educação de jovens e adultos será dirigida àqueles que não tiveram acesso ou não prosseguiram o ensino primário e secundário na idade adequada”. (PARECER CEE/RR N°. 18/13, p.5).

O Parecer CEE/RR N°. 18/13, (p.5) enfatiza proposta da SEED, para a Educação de Jovens e Adultos, a PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA - 1° SEGMENTO - ESCOLAS INDÍGENAS - 1° AO 5° ANO está assim descrita:

CH/semanal= Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
CH/ANUAL=É a multiplicação do módulo de 20 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
Total: é o somatório de cada disciplina
BASE NACIONAL COMUM: Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;
PARTE DIVERSIFICADA =Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada na Proposta Pedagógica;
A parte diversificada deverá ser complementada por cada escola e devidamente contemplada na sua proposta pedagógica

A cópia da matriz curricular deverá ser anexada ao Regimento Escolar, quando de sua aprovação pelo CEE/RR.

Os conteúdos de Educação Física, Arte Indígena, Ensino Religioso e Prática de Projeto serão desenvolvidos sob forma metodológica de atividades, sem atribuição de notas. Observar que esta Matriz é para um Curso Seriado Semestral. A Disciplina de Prática de Projetos, Artes Indígenas e Educação Física serão trabalhadas em horário oposto.

Das alterações do Parecer CEE/RR N° 111/2007 Áreas do Conhecimento, Disciplinas/Componentes: Arte Indígena, Ciências Naturais, Prática de Projeto e Língua Indígena, Séries/Anos: 1° ao 5° ano com Carga Horária Total: de 1.600 para 2.400. (PARECER CEE/RR N°. 18/13, p.6).

Ainda Segundo LDB determinada na Lei 9.394/96 e o Parecer CEB/CNE N° 16/01 e Lei Estadual N°. 41/01, *apud* Parecer CEE/RR N°. 18/13 (p.6) a proposta da SEED/RR, encontra-se assim organizada a MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA - 2° SEGMENTO - 6° ao 9° ANO:

CH/semanal =Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
CH/ANUAL =É a multiplicação do módulo de 20 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
TOTAL =É o somatório das aulas de cada disciplina;
BASE NACIONAL COMUM =Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;
PARTE DIVERSIFICADA = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada no Proposta Pedagógica;
A parte diversificada deverá ser complementada por cada escola e devidamente contemplada na sua proposta pedagógica
A cópia de matriz curricular deverá ser anexada ao Regimento Escolar, quando de sua aprovação pelo CEE/RR.
Os conteúdos de Educação Física serão desenvolvidos sob forma de jogos e recreação, sem atribuição de notas;
Os conteúdos de Arte Indígena, e Ensino Religioso não terão atribuição de notas, nem caráter de reprovação; Observar que esta Matriz é para um Curso Seriado Semestral; a Disciplina de Prática de Projetos, Artes Indígenas e Educação Física serão trabalhadas em horário oposto.

Das alterações do Parecer CEE/RR N° 111/2007, áreas do Conhecimento: Retira o componente Língua Estrangeira Moderna da Parte Diversificada da Matriz Disciplinas/Componentes: Língua Indígena, Arte

Indígena e Prática de Projeto, Séries/Anos: 6º ao 9ºano com Carga Horária Total: De 1.600 para 1.920. (PARECER CEE/RR N°. 18/13, p.7).

Ainda a LDB determinada na Lei 9.394/96 e o Parecer CEB/CNE N° 16/01 e Lei Estadual N°. 41/01, *apud* Parecer CEE/RR N°. 18/13 (p.8) a proposta da SEED/RR, encontra-se assim organizada a PROPOSTA DE MATRIZ CURRICULAR INDÍGENA - 3º SEGMENTO – 1ª A 3ª SÉRIE:

CH/semanal= Todas as aulas, por semana, de cada disciplina;
CH/ANUAL =É a multiplicação do módulo de 20 semanas vezes o número de aulas por semana de cada disciplina, é igual ao número de aulas de cada disciplina no ano letivo;
BASE NACIONAL COMUM: Determinada na Lei 9.394/96 e demais normatizações atinentes;
PARTE DIVERSIFICADA = Poderá ser complementada em cada escola e deverá ser contemplada no Proposta Pedagógica;
Os conteúdos de Educação Física, Arte Indígena, Ensino Religioso e Prática de Projetos serão desenvolvidos sob forma metodológica de atividades, sem atribuição de notas.
A cópia de matriz curricular deverá ser anexada ao Regimento Escolar, quando de sua aprovação pelo CEE/RR.
Os conteúdos de Educação Física serão desenvolvidos sob forma de jogos e recreação, sem atribuição de notas;
Observar que esta Matriz é um curso seriado Semestral
A Disciplina de Prática de Projetos, Artes Indígenas e Educação Física serão trabalhadas me horário oposto.

Das alterações do Parecer CEE/RR N° 111/2007, áreas do Conhecimento: Adiciona na Parte Diversificada, na Área Linguagens, Códigos e suas Tecnologias - Prática de Projeto e Língua Indígena, Disciplinas/Componentes: Arte Indígena, Língua Indígena e Prática de Projeto, com Carga Horária Total: De 1.200 para 1.440. (PARECER CEE/RR N°. 18/13, p.8).

As Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena são instituído pelo parecer 14/99 e resolução da Câmara Básica 3/99 Conselho Nacional de Educação, aprovado em 14/09/1999. Parecer 14/99 estabelece as diretrizes acima e a resolução 3/99 estabelece os padrões para funcionamento de escolas indígenas.

Segundo a BNCC (2017, p.15):

No caso da Educação Escolar Indígena, por exemplo, isso significa assegurar competências específicas com base nos

princípios da coletividade, reciprocidade, integralidade, espiritualidade e alteridade indígena, a serem desenvolvidas a partir de suas culturas tradicionais reconhecidas nos currículos dos sistemas de ensino e propostas pedagógicas das instituições escolares. Significa também, em uma perspectiva intercultural, considerar seus projetos educativos, suas cosmologias, suas lógicas, seus valores e princípios pedagógicos próprios (em consonância com a Constituição Federal, com as Diretrizes Internacionais da OIT – Convenção 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos 169 e com documentos da ONU e Unesco sobre os direitos indígenas) e suas referências específicas, tais como: construir currículos interculturais, diferenciados e bilíngues, seus sistemas próprios de ensino e aprendizagem, tanto dos conteúdos universais quanto dos conhecimentos indígenas, bem como o ensino da língua indígena como primeira língua.

A legislação estabelece a justificativa da educação indígena, para determinar a estrutura e o funcionamento da escola indígena e propor ações concretas em favor da educação escolar indígena. Ganhar no parecer que estabelece as diretrizes, ele enfatizou a proposta da categoria escola dos povos indígenas, a definição de competências para a oferta da educação escolar indígena, Formação de professores aborígenes, currículo escolar e sua flexibilidade. Essas questões encontrarão regulamentação na Resolução nº 3/99, gerada no escopo as mesmas discussões que levaram a este parecer (BRASIL, 2001, p. 37).

Isto resulta de uma alteração na legislação, especialmente do Decreto nº 26/91 o problema da regularização das escolas indígenas, que agora devem desenvolver ensino intercultural, diferenciado, específico e bilíngue, de acordo com reconhecimento da diversidade sociocultural e linguística (BRASIL, 2001, p.49).

É importante, portanto, que seja garantida a regularização das escolas indígenas parâmetros estabelecidos pela portaria interdepartamental nº 559/91 e LDB. Portanto, foi necessário mudar os padrões do Sistema Estadual de Ensino e genéricos que não se baseiam no respeito pela especificidade e diferenciação escola indígena (BRASIL, 2001, p.50).

3.3 A EDUCAÇÃO ESCOLAR INDIGENA

Segundo Brasil (1994, p.10) conforme as DIRETRIZES PARA A

POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA, Elaborado pelo comitê de Educação Escolar Indígena, a educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada:

PRINCÍPIOS GERAIS: "A educação escolar indígena deve ser intercultural e bilíngue, específica e diferenciada. Especificidade e diferença. Existem hoje no Brasil cerca de 200 sociedades indígenas diferentes, falando em torno de 180 línguas e dialetos e habitando centenas de aldeias situadas em vários estados da Federação. Remanescentes de um grande contingente populacional, cujas estimativas históricas indicam estar em torno de 6 milhões de indivíduos quando da chegada dos europeus no século XVI, as sociedades indígenas são portadoras de tradições culturais específicas e vivenciaram processos históricos distintos. Cada um desses povos é único, tem uma identidade própria, fundada na própria língua, no território habitado e explorado, nas crenças, costumes, história, organização social. Por outro lado, as sociedades indígenas compartilham um conjunto de elementos básicos que são comuns a todas elas e que as diferenciam da sociedade não-indígena. Assim, os povos indígenas têm formas próprias de ocupação de suas terras e de exploração dos recursos que nelas se encontram; têm formas próprias de vida comunitária; têm formas próprias de ensino e aprendizagem, baseadas na transmissão oral do saber coletivo e dos saberes de cada indivíduo.

Cada um desses povos é único, possuindo uma identidade própria, baseada na sua língua, território habitado e explorado, crenças, costumes, história e ordem social e toda essa construção ainda é um processo dentro do cenário da educação escolar indígena. Por outro lado, as sociedades indígenas partilham um conjunto de elementos básicos comuns a todas que as distinguem das sociedades não indígenas. Os povos indígenas têm, portanto, formas próprias de ocupar suas terras e explorar os recursos nelas encontrados; têm formas próprias de vida comunitária; possuem formas próprias de ensino e aprendizagem no contexto escolar, baseadas na transmissão oral do conhecimento coletivo e do conhecimento de cada indivíduo. (BRASIL, 1994).

Conforme Resolução CNE/CEB 5/2012 (p.3) que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, propõe que a Educação Escolar Indígena deve se constituir num

espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos:

TÍTULO II DOS PRINCÍPIOS DA EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA Art. 3º Constituem objetivos da Educação Escolar Indígena proporcionar aos indígenas, suas comunidades e povos: I - a recuperação de suas memórias históricas; a reafirmação de suas identidades étnicas; a valorização de suas línguas e ciências; II - o acesso às informações, conhecimentos técnicos, científicos e culturais da sociedade nacional e demais sociedades indígenas e não-indígenas. Parágrafo único - A Educação Escolar Indígena deve se constituir num espaço de construção de relações interétnicas orientadas para a manutenção da pluralidade cultural, pelo reconhecimento de diferentes concepções pedagógicas e pela afirmação dos povos indígenas como sujeitos de direitos. Art. 4º Constituem elementos básicos para a organização, a estrutura e o funcionamento da escola indígena: I - a centralidade do território para o bem viver dos povos indígenas e para seus processos formativos e, portanto, a localização das escolas em terras habitadas por comunidades indígenas, ainda que se estendam por territórios de diversos Estados ou Municípios contíguos; II - a importância das línguas indígenas e dos registros linguísticos específicos do português para o ensino ministrado nas línguas maternas das comunidades indígenas, como uma das formas de preservação da realidade sociolinguística de cada povo; III - a organização escolar própria, nos termos detalhados nesta Resolução; IV - a exclusividade do atendimento a comunidades indígenas por parte de professores indígenas oriundos da respectiva comunidade. Parágrafo único- A escola indígena será criada em atendimento à reivindicação ou por iniciativa da comunidade interessada, ou com a anuência da mesma, respeitadas suas formas de representação.

Uma escola indígena será criada por demanda ou por iniciativa da comunidade interessada, eventualmente com o seu consentimento, respeitando suas formas de representação. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 5/2012) A escola sempre esteve presente na educação indígena, mas não proporciona uma aprendizagem coletiva com véis de uma educação escolar indígena na sua totalidade, como prevê a legislação e sua estrutura focando a educação específica e diferenciada, Interculturalidade, Língua materna e

bilinguismo/ multilingüismo. Segundo Brasil (1994, p.10):

3.2 Escolas indígenas específicas e diferenciadas. As escolas indígenas, por conseguinte, deverão ser específicas e diferenciadas, ou seja, as características de cada escola, em cada comunidade, só poderão surgir do diálogo, do envolvimento e do compromisso dos respectivos grupos indígenas, como agentes e coautores de todo o processo. 3.3 Interculturalidade. A interculturalidade, isto é, o intercâmbio positivo e mutuamente enriquecedor entre as culturas das diversas sociedades, deve ser característica básica da escola indígena. Isso significa passar da visão estática da educação para uma concepção dinâmica. Não se pode ficar satisfeito só em "valorizar" ou mesmo ressuscitar "conteúdos" de culturas antigas. Deve-se, pelo contrário, ter em vista o diálogo constante entre culturas, que possa desvendar seus mecanismos, suas funções, sua dinâmica. Esse diálogo pressupõe que a interrelação entre as culturas, o intercâmbio entre as mesmas e as contribuições recíprocas são processos aos quais todas as sociedades são e foram submetidas ao longo de sua história. 3.4 Língua materna e bilinguismo. As sociedades indígenas apresentam um quadro complexo e heterogêneo em relação ao uso da língua materna (a língua indígena) e ao uso e conhecimento da língua oficial (o português). Monolingüismo total em língua indígena é situação transitória de comunidades indígenas nos primeiros momentos do contato. A maioria dos povos indígenas se encontra em diversas situações e modalidade de bilingüismo e/ou multilingüismo.

Segundo (RCNEI, 1998, p. 42) Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar:

Para que a educação escolar indígena seja realmente específica e diferenciada, é necessário que os profissionais que atuam nas escolas pertençam às sociedades envolvidas no processo escolar. E preciso, portanto, instituir e regulamentar, no âmbito das Secretarias de Educação, a carreira do magistério indígena, que deverá garantir aos professores indígenas, além de condições adequadas de trabalho, remuneração compatível com as funções exercidas e isonomia salarial com os demais

professores da rede de ensino. A forma de ingresso nessa carreira deve ser o concurso público específico, adequado às particularidades linguísticas e culturais dos povos indígenas. Considerando a grande carência de professores indígenas com formação em magistério no país e tendo em vista os direitos de acesso ao conhecimento técnico e científico, é importante que o MEC e os demais sistemas de educação do país invistam na formação de professores indígenas, dando ênfase ao Magistério Indígena Parcelado e à Universidade Parcelada, no período de recesso escolar.

Dada a grave escassez de professores indígenas com formação pedagógica no país, e no que diz respeito aos direitos de acesso ao conhecimento técnico e científico, é importante que o MEC e outros sistemas de ensino do país invistam na formação de professores indígenas e coloquem uma ênfase nas mensalidades indígenas parceladas e universitárias parceladas, durante as férias escolares. (RCNEI, 1998).

Ainda Conforme Resolução CNE/CEB 5/2012 (p.3) que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, propõe que deve ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão:

Art. 5º Na organização da escola indígena deverá ser considerada a participação de representantes da comunidade, na definição do modelo de organização e gestão, bem como: I - suas estruturas sociais; II - suas práticas socioculturais, religiosas e econômicas; III - suas formas de produção de conhecimento, processos próprios e métodos de ensino-aprendizagem; IV - o uso de materiais didático-pedagógicos produzidos de acordo com o contexto sociocultural de cada povo indígena; V - a necessidade de edificação de escolas com características e padrões construtivos de comum acordo com as comunidades usuárias, ou da predisposição de espaços formativos que atendam aos interesses das comunidades indígenas. Art. 6º Os sistemas de ensino devem assegurar às escolas indígenas estrutura adequada às necessidades dos estudantes e das especificidades pedagógicas da educação diferenciada, garantindo laboratórios, bibliotecas, espaços para atividades esportivas e artístico-culturais, assim como equipamentos que garantam a oferta de uma educação escolar de qualidade sociocultural.

Ainda Segundo (RCNEI, 1998, p. 43) o professor indígena tem à sua frente um enorme desafio diante de inúmeras tensões que podem surgir com a introdução do ensino escolar, além de choques de lideranças, valorização de novos conhecimentos em detrimento das práticas e ciências indígenas, supervalorização da escrita em detrimento da oralidade:

O novo ator que surge nas diferentes realidades indígenas — o professor índio - tem à sua frente um enorme desafio diante de inúmeras tensões que podem surgir com a introdução do ensino escolar: choques de lideranças, valorização de novos conhecimentos em detrimento das práticas e ciências indígenas, supervalorização da escrita em detrimento da oralidade etc. Assumindo que a escola pode, gradualmente, deixar de ser concebida como instituição externa, como um território estrangeiro, o professor índio enfrentará, então, o desafio de torná-la espaço possível de interculturalidade. Para isso, é fundamental que o professor considere sua comunidade educativa de origem. É como parte dessa comunidade que deve contribuir na busca de novas respostas e soluções para os problemas que ela enfrenta: colocando a escrita a serviço de uma nova expressão, buscando inspiração no patrimônio intelectual de seu povo, adicionando novos saberes aos conhecimentos ancestrais. Assim, toda nova aquisição de conhecimentos deverá fortalecer a comunidade e contribuir para as soluções dos problemas comuns. Além de meu trabalho na escola, dedico-me à apoiar a organização da comunidade. Faço reuniões para discutir coisas importantes para a comunidade. Sempre estou na frente da comunidade para receber os membros das entidades que vão na minha aldeia.

Ainda Conforme Resolução CNE/CEB 5/2012 (p.5) que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, tendo a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012. § 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira:

Art. 10 O Ensino Médio, um dos meios de fortalecimento dos laços de pertencimento identitário dos estudantes com seus grupos sociais de origem, deve favorecer a continuidade sociocultural dos grupos comunitários em seus territórios. § 1º As propostas de Ensino Médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas, ofertando-lhes uma formação ampla, não fragmentada, que oportunize o desenvolvimento das capacidades de análise e de tomada de decisões, resolução de problemas, flexibilidade para continuar o aprendizado de diversos conhecimentos necessários a suas interações com seu grupo de pertencimento e com outras sociedades indígenas e não indígenas. § 2º O Ensino Médio deve garantir aos estudantes indígenas condições necessárias à construção do bem viver de suas comunidades, aliando, em sua formação escolar, conhecimentos científicos, conhecimentos tradicionais e práticas culturais próprias de seus grupos étnicos de pertencimento, num processo educativo dialógico e transformador. § 3º Cabe aos sistemas de ensino, por meio de ações colaborativas, promover consulta livre, prévia e informada sobre o tipo de Ensino Médio adequado às diversas comunidades indígenas, realizando diagnóstico das demandas relativas a essa etapa da Educação Básica em cada realidade sociocultural indígena. § 4º As comunidades indígenas, por meio de seus projetos de educação escolar, têm a prerrogativa de decidir o tipo de Ensino Médio adequado aos seus modos de vida e organização societária, nos termos da Resolução CNE/CEB nº 2/2012. § 5º Na definição do Ensino Médio que atenda às necessidades dos povos indígenas, o uso de suas línguas se constitui em importante estratégia pedagógica para a valorização e promoção da diversidade sociolinguística brasileira. Art. 11 A Educação Especial é uma modalidade de ensino transversal que visa assegurar aos estudantes com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e com altas habilidades e superdotação, o desenvolvimento das suas potencialidades socioeducacionais em todas as etapas e modalidades da Educação Básica nas escolas

indígenas, por meio da oferta de Atendimento Educacional Especializado (AEE).

As propostas pedagógicas de ensino médio devem promover o protagonismo dos estudantes indígenas e oferecer-lhes uma formação ampla e desfragmentada, que ofereça oportunidades para desenvolver habilidades analíticas e de tomada de decisão, resolução de problemas, flexibilidade para aprofundar as diversas habilidades necessárias, suas interações com o grupo e com outras sociedades indígenas e não indígenas. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 5/2012).

3.3.1 A Educação Escolar Indígena e a Aprendizagem Como um Processo de Construção Coletiva de Conhecimento que Envolve Alunos, Professores e a Comunidade.

O discurso da legislação com a prática educacional ainda está um pouco longe da realidade da educação escolar indígena, escola sempre esteve presente na educação indígena, mas não proporciona uma aprendizagem coletiva com véis de uma educação escolar indígena na sua totalidade, mas sim uma educação artesanal, individualizada, contextualizada, na qual se enfatiza a ação. Os professores são essenciais no processo de construção de novos saberes no contexto escolar.

A Globalidade do processo de aprendizagem na educação escolar indígena e aprendizagem é um processo social e construída tanto no ambiente escolar, familiar e comunitário, resulta da própria vida. Isso significa que não pode ocorrer isoladamente, pois se constrói simultaneamente no desenvolvimento da pessoa humana. (BRASIL, 1994). O professor exerce papel fundamental nesse processo de ensino e o ensino também transforma a escola. Assim, a aprendizagem baseia-se num processo contínuo e global que se desenvolve em função das situações e atividades desenvolvidas pelos sujeitos no seu contexto sócio histórico. (BRASIL, 1994).

Nessa perspectiva, esse processo de conhecer significa dar sentido, e dar sentido significa relacionar uma situação nova com o que já é conhecido; compreender e aprender, por sua vez, significa a transformação do conhecimento adquirido e, como primeira condição, exige a capacidade de dar sentido às atividades desempenhadas. (BRASIL, 1994). Portanto, o foco do processo de educação escolar deve estar na aprendizagem como um processo de construção coletiva de conhecimento e que envolve alunos, professores e a comunidade. As atividades desenvolvidas durante o processo

educativo não devem ser encaixotadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de forma global e integrada para que os sujeitos possam dar-lhes sentido e agir sobre eles, ou seja, construir conhecimento – compreender é aprender.

Ainda conforme Brasil (1994, p.12):

A aprendizagem é social, resulta da própria vida. Isso significa que ela não pode ocorrer isoladamente, visto que se constrói simultaneamente no desenvolvimento da pessoa humana. Ela existe sem o ensino e o ensino existe também sem a escola. A aprendizagem, portanto, funda-se num processo contínuo e global, que evolui em função das situações e das ações exercidas pelos sujeitos no seu contexto sócio-histórico. Nessa perspectiva, esse processo de conhecimento significa dotar de sentido, e dotar de sentido implica relacionar uma nova situação com aquilo que já se sabe; compreender e aprender, por sua vez, implicam transformar os conhecimentos adquiridos e requerem, como primeira condição, a capacidade de dotar de sentido as atividades exercidas. A ênfase do processo educativo escolar, portanto, deve estar na aprendizagem como processo de construção coletiva de conhecimentos e envolve alunos, professores e comunidade. As atividades desenvolvidas durante o processo educativo não devem ser compartimentalizadas, seus conteúdos devem ser trabalhados de maneira global e integrada, de forma a que os sujeitos possam dotá-los de sentido e operar sobre eles, ou seja, construir os conhecimentos - compreender é aprender.

Segundo (LEIVAS, RIOS e SCHÄFER, 2014, p.377) o reconhecimento do direito à educação diferenciada na constituição de 1988 e na convenção Nº 169/OIT e Constituição Federal de 1988 não repetiu o dispositivo que constou em todas as constituições republicanas:

**O RECONHECIMENTO DO DIREITO À EDUCAÇÃO
DIFERENCIADA NA CONSTITUIÇÃO DE 1988 E NA
CONVENÇÃO Nº 169/OIT A Constituição Federal de 1988**

não repetiu o dispositivo que constou em todas as constituições republicanas (com exceção da Constituição de 1937), que dispunha a incorporação dos indígenas à comunhão nacional. Mas foi muito além disso. O amplo reconhecimento de direitos dos indígenas pela Constituição Federal de 1988 constitui uma verdadeira mudança de paradigma normativo, que resultou de um amplo debate no âmbito da antropologia nacional, com a adesão à teoria da diversidade cultural e o abandono das teorias evolucionistas, bem como pela pressão do movimento indígena e por forças políticas antes e durante a Assembleia Nacional Constituinte²³. O enunciado normativo disposto no caput do art. 231 da Constituição é o que expressa com maior clareza e força desse novo paradigma normativo do reconhecimento do direito à diferença 24: Art. 231. São reconhecidos aos índios sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições, e os direitos originários sobre as terras que tradicionalmente ocupam, competindo à União demarcá-las, proteger e fazer respeitar todos os seus bens. Já o art. 215, § 1º, da Constituição Federal, ao declarar que as manifestações das culturas indígenas (ao lado de outras manifestações culturais) fazem parte do processo civilizatório nacional, promove a superação de uma concepção de civilização colonialista e de monismo cultural.

Segundo os autores, o enunciado normativo estabelecido no caput do art. 231 da Constituição é o que expressa com maior clareza e força este novo paradigma normativo de reconhecimento do direito à diferença 24: Artigo 231. Os povos indígenas são reconhecidos por sua organização social, costumes, línguas, crenças e tradições e seus direitos originais sobre os territórios que tradicionalmente ocupam, cabendo à União a responsabilidade pela sua demarcação, proteção e pelo respeito de todos os seus bens. Arte. 215, § 1º, da Constituição Federal, ao declarar que as expressões das culturas indígenas (juntamente com outras expressões culturais) fazem parte do processo civilizatório nacional, promove a superação do conceito de civilização colonialista e de monismo cultural. (LEIVAS, RIOS e SCHAEFER, 2014)

Uma educação escolar indígena precisa do cumprimento das leis e legislações para ser completa e plena, e equilibrar elementos do currículo nacional com as especificidades da cultura em que atua com sua regionalidade, ou seja, se o calendário escolar necessário for adequado aos rituais e atividades cotidianas de cada contexto, deve ser ensinada também em línguas indígenas, além do português, como a participação da comunidade na decisão dos objetivos da escola.

Ainda Segundo (LEIVAS, RIOS e SCHÄFER, 2014, p.378,379) o direito de estabelecer e controlar os seus próprios sistemas educacionais, com recursos dos Estados destinados para esse propósito, será reafirmado no art. 14 da Declaração Universal dos Direitos dos Povos Indígenas, aprovada pela Assembleia Geral das Nações Unidas em 2007:

1. Os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar seus sistemas e instituições educativas, que ofereçam educação em seus próprios idiomas, em consonância com seus métodos culturais de ensino e de aprendizagem. 2. Os indígenas, em particular as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação do Estado, sem discriminação. 3. Os Estados adotarão medidas eficazes, junto com os povos indígenas, para que os indígenas, em particular as crianças, inclusive as que vivem fora de suas comunidades, tenham acesso, quando possível, à educação em sua própria cultura e em seu próprio idioma.

Conforme a explicativa os povos indígenas têm o direito de estabelecer e controlar os seus sistemas educativos e instituir a educação escolar indígena com sua identidade e instituições que oferecem educação nas suas próprias línguas, de acordo com os seus métodos culturais de ensino e aprendizagem com valorização local da metodologia de ensino e da construção desenho curricular. (LEIVAS, RIOS e SCHÄFER, 2014). Os povos indígenas, especialmente as crianças, têm direito a todos os níveis e formas de educação pública, sem discriminação e a valorização das áreas de conhecimento e competências e habilidade nos campos de experiências.

Os Estados tomarão medidas eficazes em conjunto com os povos indígenas para garantir que os povos indígenas através da legislação e dos pareceres legais, especialmente as crianças, incluindo aqueles que vivem fora das suas comunidades, tenham acesso à educação na sua própria cultura e na sua própria língua, tanto quanto possível. (LEIVAS, RIOS e

SCHÄFER, 2014).

Assim, a sociedade “pluralista e sem preconceitos” referida no preâmbulo da Constituição é a expressão do reconhecimento, em nível constitucional, do pluralismo cultural do Estado brasileiro, devendo ser respeitados, protegidos e promovidos seus costumes, suas línguas, suas crenças e suas tradições. Não haveria como proteger e promover os costumes indígenas e as tradições sem que fosse garantida aos indígenas uma educação diferenciada e bilíngue. A Constituição avança também nesse tema, ao prescrever o direito dos indígenas ao uso das línguas indígenas e processos próprios de aprendizagem²⁵: Art. 210. [...] [...] § 2º O ensino fundamental regular será ministrado em língua portuguesa, assegurada às comunidades indígenas também a utilização de suas línguas maternas e processos próprios de aprendizagem. (grifo nosso) No mesmo sentido, a Convenção nº 169 determina que os Estados reconheçam e respeitem os valores e as práticas dos povos indígenas e tribais (art. 5º), que terão o direito de definir suas próprias prioridades no processo de desenvolvimento (art. 7º) e seus costumes e suas instituições (art. 8º). A Parte VI da Convenção trata da educação e dos meios de comunicação, inclusive com a previsão de o direito desses povos criarem suas próprias instituições e seus sistemas de educação (art. 27.3), e a transferência progressiva da execução dos programas educacionais (art. 27.2), garantindo-lhes a educação em suas línguas de origem (art. 28), bem como ordenando que todos os setores da comunidade nacional engajem-se em medidas de caráter educacional com vistas a eliminar o preconceito que possam ter em relação a esses povos (art. 31).

3.3.2 O PROJETO PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS

O Projeto Pedagógico ou político-pedagógico é o norte de orientação educacional que a escola necessita e tem seu respaldo reconhecido pelo CEE, juntamente com seu regimento interno e os planos ações de gestão e coordenação pedagógicas, como também as sala de AEE, expressão da autonomia e da identidade da escola, é uma referência importante na garantia do direito à escolarização diferenciada e deve representar os princípios e objetivos da escolarização indígena de acordo com as diretrizes curriculares fixadas nos níveis nacional e local, bem como bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. (RESOLUÇÃO

CNE/CEB 5/2012).

A educação escolar indígena, os Projetos Pedagógico ou político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados ao ambiente educacional local da comunidade aos modos de vida dos grupos étnicos de seu território e devem basear-se nos princípios da interculturalidade, do bilinguismo e do multilinguismo, da especificidade, da organização comunitária e da territorialidade. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 5/2012).

O projeto pedagógico da escola indígena, juntamente com seu regimento interno e os planos ações de gestão, coordenação pedagógicas, orientação educacional como também da sala de AEE, constrói a forma de autonomia e coletiva da educação escolar indígena, valorizando o conhecimento, a oralidade e a história de cada nação em diálogo com outros saberes criados por outras sociedades humanas, deve estar conectado com os projetos sociais etnopolíticos dos indígenas e escolas nas comunidades indígenas pensando na gestão territorial e ambiental das terras indígenas e na sustentabilidade das comunidades indígenas. (RESOLUÇÃO CNE/CEB 5/2012).

Ainda propõe a Resolução CNE/CEB 5/2012 (p.5) que define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica, que projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade da escola, é uma referência importante na garantia do direito à escolarização diferenciada e deve representar os princípios e objetivos da escolarização indígena de acordo com as diretrizes curriculares fixadas nos níveis nacional e local, bem como bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar:

DO PROJETO POLITICO-PEDAGÓGICO DAS ESCOLAS INDÍGENAS Art. 14 O projeto político-pedagógico, expressão da autonomia e da identidade escolar, é uma referência importante na garantia do direito a uma educação escolar diferenciada, devendo apresentar os princípios e objetivos da Educação Escolar Indígena de acordo com as diretrizes curriculares instituídas nacional e localmente, bem como as aspirações das comunidades indígenas em relação à educação escolar. § 1º Na Educação Escolar Indígena, os projetos político-pedagógicos devem estar intrinsecamente relacionados com os modos de bem viver dos grupos étnicos em seus territórios, devendo estar alicerçados nos princípios da interculturalidade, bilingüismo e multilinguismo, especificidade, organização comunitária e territorialidade. § 2º O projeto político-pedagógico da escola indígena, construído de forma autônoma e coletiva, valorizando

os saberes, a oralidade e a história de cada povo em diálogo com os demais saberes produzidos por outras sociedades humanas, deve se articular aos projetos societários etnopolíticos das comunidades indígenas contemplando a gestão territorial e ambiental das terras indígenas e a sustentabilidade das comunidades indígenas. § 3º A questão da territorialidade, associada à sustentabilidade socioambiental e cultural das comunidades indígenas, deve orientar todo processo educativo definido no projeto político-pedagógico com o intuito de fazer com que a escola contribua para a continuidade sociocultural dos grupos indígenas em seus territórios, em benefício do desenvolvimento de estratégias que viabilizem os seus projetos de bem viver. § 4º As escolas indígenas, na definição dos seus projetos político-pedagógicos, possuem autonomia para organizar suas práticas pedagógicas em ciclos, seriação, módulos, etapas, em regimes de alternância, de tempo integral ou outra forma de organização que melhor atenda às especificidades de cada contexto escolar e comunitário indígena. § 5º Os projetos político-pedagógicos das escolas indígenas devem ser elaborados pelos professores indígenas em articulação com toda a comunidade educativa – lideranças, “os mais velhos”, pais, mães ou responsáveis pelo estudante, os próprios estudantes –, contando com assessoria dos sistemas de ensino e de suas instituições formadoras, das organizações indígenas e órgãos indigenistas do estado e da sociedade civil e serem objeto de consulta livre, prévia e informada, para sua aprovação comunitária e reconhecimento junto aos sistemas de ensino.

4 RESULTADOS E DISCUSSÕES

Tem-se a este ponto que os resultados ora obtidos quando da realização do presente estudo foram sim satisfatórios sobre a análise da Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores, pois foi possível conhecer algo mais acerca da participação formadora e interventora sobre a Jornada Científica de Pesquisa os resultados dos trabalhos realizados durante o curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade Dominius - FAD na jornada científica de pesquisa.

Todas as orientações foram de extrema importância, o que possibilitou estruturar a pesquisa na elaboração da monografia de acordo com as instruções fornecidas pelo guia, conforme afirma o professor Dr.

Rômulo Terminelis da Silva (2022, p. 04) explica a construção gradativa do TCC:

A linguagem será gramaticalmente correta, precisa, coesa, coerente e, preferencialmente, em terceira pessoa ou utilizando a impessoalização textual. Devem ser evitados adjetivos supérfluos, repetições redundantes, explicações desnecessárias, rodeios sem atingir o objetivo. Ao escrever, não se deve ficar determinado em demonstrar erudição e cultura gramatical ou discursiva e, sim, chegar-se a uma comunicação cujas ideias estejam claras ao leitor.

Ainda segundo o professor, a responsabilidade pela formatação gráfica nas normas da ABNT é de total competência do acadêmico (classe regente do polo TC II no Cantá 31 de janeiro de 2022). A análise e discussão dos resultados seguem as orientações do Manual de Normas para Elaboração de Papel (2013, p. 82):

Após a análise e discussões dos resultados, são apresentadas as conclusões e as descobertas, evidenciando com clareza e objetividade as deduções extraídas dos resultados obtidos ou apontadas ao longo da discussão do assunto. Neste momento são relacionadas às diversas ideias desenvolvidas ao longo do trabalho, num processo de síntese dos principais resultados, com os comentários do autor e as contribuições trazidas pela pesquisa.

Cabe, ainda, lembrar que a conclusão é um fechamento do trabalho estudado, respondendo às hipóteses enunciadas e aos objetivos do estudo, apresentados na Introdução, onde não se permite que nesta seção sejam incluídos dados novos, que já não tenham sido apresentados anteriormente.

Tal investigação foi muito satisfatória, bem como a aplicação dos objetivos específicos propostos que foram desenvolvidos na pesquisa que se encontrava em: Investigar a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores e sua contribuição para equidade na educação; Entender o incentivo à formação e capacitação dos professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas e Compreender a relação escola-comunidade-professor no

processo de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena específica, diferenciada, multilíngue e comunitária.

Assim, o objetivo desse tipo de estudo é fornecer aos pesquisadores mais conhecimento sobre o assunto para que possam formular problemas mais precisos ou gerar hipóteses que possam ser investigadas por estudos posteriores. Em linhas gerais, esta foi de fato a metodologia de pesquisa que agora está sendo implementada e, portanto, entendemos que seja adequada para o estudo proposto.

4.1 INVESTIGAÇÃO QUALI-QUANTI

Questionário para o desenvolvimento da pesquisa: “Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores.” Uma pesquisa de investigação Quali-Quanti de pesquisa exploratória, correlacional, descritiva, não experimental e hipotético-dedutiva na pesquisa de Campo. A investigação ocorre pelo curso de Pós-Graduação Lato Sensu da Faculdade Dominius - FAD na jornada científica de pesquisa.

QUESTÕES PARA PSICÓLOGOS

QUADRO 1 – A Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para qualidade na educação?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

Justifique sua resposta:

PROFESSOR	RESPOSTA
P1	Sim. A Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para qualidade na educação, vai depender muito do interesse dos professores indígenas, gestores, coordenadores e representantes lutando de mão dadas para alcançar os objetivos
P2	Sim. A Educação Escolar Indígena já é uma realidade na legislação, porém deve ser conquista deia após dia poe toda equipe educacional que a compõe, pois também faz parte desse processo a qualificação de todos, A formação em nível de ensino superior de professores e gestores indígenas para atuarem na educação escolar indígena no que diz respeito à

	atuação integrada de ensino, gestão e pesquisa concebido como princípio pedagógico.
P3	Sim, A formação sem dúvidas é o pilar maior para o desenvolvimento docente no ambiente escolar indígena, o incentivo institucional da legislação e outras leis não irá graduar nenhum docente se o mesmo não se despertar para sua carreira profissional, muitos se acomodam e se esquecem de crescer no seu legado docente e melhorando sua qualificação e especialização.

Fonte: Professores que atuam na educação escolar indígena.

Conforme o quadro de resposta acima os professores concordam que a formação sem dúvidas é o pilar maior para o desenvolvimento docente no ambiente escolar indígena, o incentivo institucional da legislação e outras leis não irá graduar nenhum docente se o mesmo não se despertar para sua carreira profissional, muitos se acomodam e se esquecem de crescer no seu legado docente e melhorando sua qualificação e especialização.

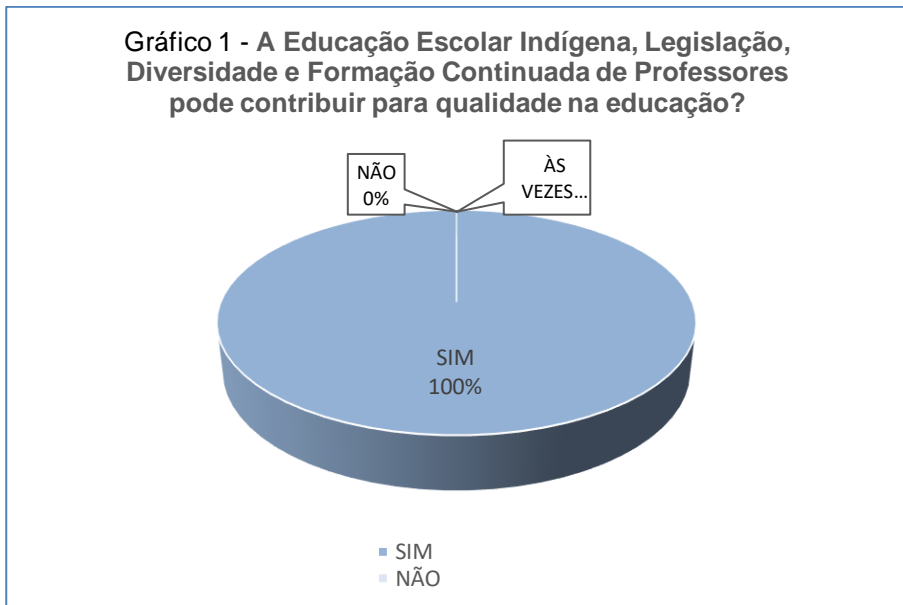
Ainda conforme a *RCNEI* (1998, p.57) o Referencial curricular nacional para as escolas indígenas no que diz respeito à formação de professores de fato, em diversas regiões do país existem processos de formação de professores indígenas oficialmente reconhecido e ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores têm que, diariamente, fazer escolhas e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação:

Ao desenvolver seu trabalho nas escolas indígenas, os professores têm que, diariamente, fazer escolhas e tomar decisões que exigem ações de planejamento, registro e avaliação. •Que assunto vou trabalhar hoje com meus alunos? •Os alunos vão estudar em grupos ou individualmente? •Que tempo vou dedicar ao assunto escolhido? •Vamos fazer pesquisa na aldeia ou a aula vai ser apenas dentro da sala de aula? •Como vou avaliar o que os alunos aprenderam com essa atividade? Todas essas decisões acabam por desenhar um determinado currículo, ou seja, acabam por organizar e dar uma direção à experiência educativa vivida pelos alunos e pelos professores, em sua escola, num período de tempo, e essas decisões vão sofrendo mudanças de

acordo com as necessidades diversas que vão surgindo na comunidade educativa.

Todas essas decisões no processo na educação escolar indígena acabam por criar um determinado currículo, ou seja, acabam por organizar e determinar o rumo da experiência educacional que alunos e professores têm em sua escola ao longo de um período de tempo, e essas decisões sofrem alterações de acordo com as necessidades que surgem na comunidade educativa. (RCNEI, 1998).

Segundo o P1: “A Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para qualidade na educação, vai depender muito do interesse dos professores indígenas, gestores, coordenadores e representantes lutando de mão dadas para alcançar os objetivos”. Ainda conforme o P3: “A formação sem dúvidas é o pilar maior para o desenvolvimento docente no ambiente escolar indígena, o incentivo institucional da legislação e outras leis não irá graduar nenhum docente se o mesmo não se despertar para sua carreira profissional, muitos se acomodam e se esquecem de crescer no seu legado docente e melhorando sua qualificação e especialização”.



Fonte: Professores que atuam na educação escolar indígena.

QUADRO 2 – A Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para equidade na educação?

- () Sim
- () Não
- () Às vezes

Justifique sua resposta:

PSICÓLOGO	RESPOSTA
PSI 1	Sim. Os desafios e imposição de mudanças nesta área exige investimento na formação de técnicos por parte dos órgãos públicos para incentivo maior dos docentes, e tais iniciativas ainda não estão sendo adotadas de forma abrangente e com a qualidade necessária, para que o professor indígena tenha acesso a níveis mais elevados em sua formação.
PSI 2	Sim. Uma educação com igualdade é o nosso maior desafio, pois a educação Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para equidade na educação tem sido alcançada aos poucos pelas manifestações e cobranças realizadas com todos ou quase todos nas reivindicações
PSI 3	Sim. É preciso também ter mais união de todos na luta pelos direitos e garantias para manter o direito da educação escolar indígena, as leis estão aí, na constituição, pareceres, mas acredito que já vamos e muito e em breve teremos uma educação indígena igualitária e diferenciada.

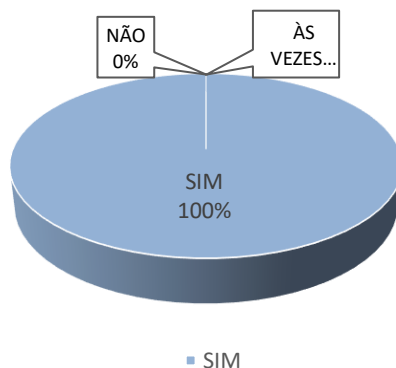
Fonte: Professores que atuam na educação escolar indígena.

Conforme o quadro de resposta acima os professores concordam que Como a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para equidade na educação, mas uma situação de depende todos os envolvidos no processo, uma educação igualitária é um direito garantido em lei, já está escrito falta ser implementado. Segundo o P2: “Uma educação com igualdade é o nosso maior desafio, pois a educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para equidade na educação tem sido alcançada aos poucos pelas manifestações e cobranças realizadas com todos ou quase todos nas reivindicações”.

Ainda conforme a *RCNEI* (1998, p.60) a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica:

O diálogo respeitoso entre a realidade dos próprios alunos e os conhecimentos vindos de diversas culturas humanas é a realização da interculturalidade, e a escola indígena deve tornar possível essa relação entre a educação escolar e a própria vida em sua dinâmica histórica. Agindo-se assim na escola, abre-se espaço para a identificação de alguns dos problemas sociais mais prementes para aquela comunidade, quando são construídas as opiniões, atitudes e procedimentos novos que deverão apoiar as soluções possíveis de tais problemas. Há que se reconhecer, no entanto, que tais relações sociais e políticas, e sua reflexão na escola, estruturam-se em um ambiente de profunda tensão, desigualdade e desequilíbrio. Basta atentar para o fato de que as sociedades indígenas constituem-se de povos minoritários quantitativamente - são menos de 1 % da população brasileira -, e qualitativamente - em relação a seu prestígio e poder no conjunto da sociedade brasileira. Ou seja, o desafio desse projeto educativo, através do currículo escolar, implica a difícil tarefa que é colocar em diálogo, sob condições de desigualdade social e política, as culturas "ameaçadas" com os elementos culturais de grupos de muito maior prestígio e poder.

Gráfico 2 - A Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para equidade na educação?



Fonte: Professores que atuam na educação escolar indígena.

QUADRO 3 – A relação escola-comunidade-professor no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena específica, diferenciada, multilíngue e comunitária é importante no processo de ensino?

- () Sim
- () Não
- () Talvez

Justifique sua resposta: Qual seria?

PSICÓLOGO	RESPOSTA
PSI 1	Sim. A relação escola-comunidade-professor no processo de ensino e aprendizagem é muito importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na educação escolar indígena específica, diferenciada, multilíngue e comunitária é importante no processo de ensino, existem muitos pais que são participativos e nos dão a devolutiva de seus filhos
PSI 2	Sim. A relação escola-comunidade-professor no processo de ensino e aprendizagem, a participação dos na escola fortalece o ensino de seu filho
PSI 3	Sim. Para ter sucesso a educação é importante essa relação escola-comunidade-professor no processo no ensino e aprendizagem do aluno

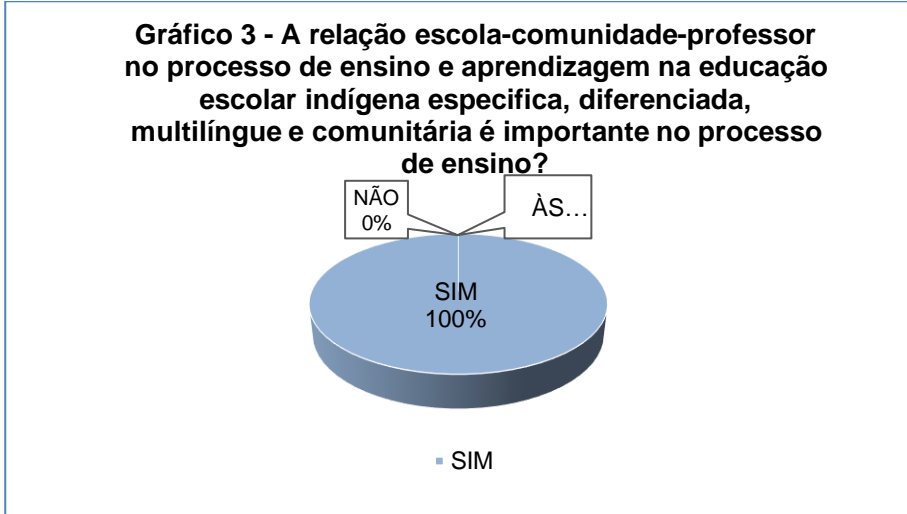
Fonte: Professores que atuam na educação escolar indígena.

Conforme o quadro de resposta acima os psicólogos concordam que a relação escola-comunidade-professor no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena específica, diferenciada, multilíngue e comunitária é importante no processo de ensino, pois qualifica o ensino de forma geral. Segundo o P1: “ A relação escola-comunidade-professor no processo de ensino e aprendizagem é muito importante no processo de ensino e aprendizagem dos alunos na educação escolar indígena específica, diferenciada, multilíngue e comunitária é importante no processo de ensino, existem muitos pais que são participativos e nos dão a devolutiva de seus filhos”.

Ainda a RCNEI (1998, p.65) enfatiza que tem sido comum entre os professores indígenas apontar a comunidade educativa como referência para a identificação e escolha de práticas pedagógicas mais adequadas às escolas indígenas. Como já se vem demonstrando ao longo deste referencial, o

respeito à comunidade educativa é sempre mencionado como dimensão ética de particular importância, enfatizada como fonte de conhecimento de um conjunto de atores que, junto ao próprio professor, deve conduzir o planejamento curricular:

Tem sido comum entre os professores indígenas apontar a comunidade educativa como referência para a identificação e escolha de práticas pedagógicas mais adequadas às escolas indígenas. Como já se vem demonstrando ao longo deste referencial, o respeito à comunidade educativa é sempre mencionado como dimensão ética de particular importância, enfatizada como fonte de conhecimento de um conjunto de atores que, junto ao próprio professor, deve conduzir o planejamento curricular. São os mais velhos, as lideranças políticas, os pais e outros parentes, os curandeiros, xamãs ou pajés, os artesãos, os agentes de saúde e agentes agroflorestais, além dos outros professores, quem fornecem o apoio necessário à construção do currículo. A incorporação, à escola, dos "conhecimentos étnicos", sustenta a interculturalidade e permite reordenar e reinterpretar os saberes trazidos pelo patrimônio intelectual, social e moral, à luz de um novo contexto e na relação com outros conhecimentos. Tal diálogo é o que permite dar lugar ao que os professores índios e seus assessores vêm chamando de uma pedagogia indígena, para respaldar a construção dos currículos e a própria gestão da escola indígena.



Fonte: Professores que atuam na educação escolar indígena.

5 CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao término deste estudo observou-se, portanto, a importância da Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores. Onde a problemática de pesquisa pautou-se em: Como a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores pode contribuir para equidade na educação? Os objetivos específicos propostos, foram: Investigar a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores e sua contribuição para equidade na educação; Entender o incentivo a formação e capacitação dos professores para a elaboração de currículos e programas específicos para as escolas indígenas e Compreender a relação escola-comunidade-professor no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena específica, diferenciada, multilíngue e comunitária.

Por ser assim, este estudo pautou-se, portanto, por uma metodologia de pesquisa sob a linha bibliográfica, em caráter exploratório, de abordagem qualitativa com enfoques quantitativos, de campo e descritiva, hipotético-dedutiva e não experimental na investigação realizada.

Cabe, para tanto, destacar que este estudo foi sim consideravelmente proveitoso e enriquecedor ao acadêmico e que os objetivos foram alcançados em Analisar a Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores, e as

hipótese confirmadas e analisadas na prática de pesquisa sobre: H1 - Com as Legislações sobre a Educação Escolar Indígena, Diversidade e Formação Continuada de Professores, é possível alcançar uma educação de qualidade; H2- Com a relação escola-comunidade-professor no processo de ensino e aprendizagem na educação escolar indígena específica, diferenciada, multilíngue e comunitária, é possível contribuir com a qualidade de ensino e melhorar os níveis de aprendizagem.

Por fim, recomenda-se que os profissionais da educação e outros se aprofundem em uma proposta que não se limita só em falar da Educação Escolar Indígena, Legislação, Diversidade e Formação Continuada de Professores, mas abrange todas as áreas da atividade escolar humana e procura salvar o que há de especificamente humano no homem no contexto da educação escolar indígena, a sua liberdade para além das circunstâncias, a responsabilidade para com algo ou alguém e a autotranscendência como dirigida para além das fronteiras a si mesmo, aberto a encontrar sentido em qualquer situação e a realizar valores.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**. Brasília: MEC/SEF: 2017.

_____. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília: Senado Federal, Coordenação de Edições Técnicas, 1988.

_____. Ministério da Educação. **Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade. Referencial Curricular Nacional para as Escolas Indígenas**. Brasília: MEC/SECAD, 2005. Da Silva, Aracy Lopes. Grupioni, Luís Donizete Benzi. (Organizadores). A temática indígena na escola: novos subsídios para professores de 1º e 2º graus. Brasília, MCE/MARI/UNESCO, 1995. RORAIMA. Secretaria de Estado da Educação, Cultura e Desportos..

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Ensino Fundamental. **DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA**. Brasília, 1993.

BRASIL, Ministério da Educação e do Desporto Secretaria de Ensino Fundamental . **DIRETRIZES PARA A POLÍTICA NACIONAL DE EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA / Elaborado pelo comitê de Educação**

Escolar Indígena. - 2 ed. Brasília: MEC/ SEF/DPEF, 1994. 24 p. (Cadernos de Educação Básica. Série Institucional)

BRASIL, Ministério da Educação. **Base Nacional Comum Curricular: Educação Infantil e Ensino Fundamental.** Brasília: MEC, 2017.

BRASIL. Ministério da Educação Coordenação Geral de Apoio às Escolas Indígenas. **As leis e a educação escolar indígena: Programa Parâmetros em Ação de Educação Escolar Indígena /** organização Luís Donisete Benzi Grupioni. - Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Fundamental, 2001.

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

BRASIL. Ministério da Educação. Secretaria da Educação Básica. **Diretrizes Curriculares Nacionais Gerais da Educação Básica.** Brasília: MEC/SEB/DICEI, 2013.

BRASIL. Ministério de Educação e Cultura. LDB - Lei no 9394/96, de 20 de dezembro de 1996. **Estabelece as diretrizes e bases da Educação Nacional.** Brasília, DF: MEC, 1996.

Conselho Estadual de Educação de Roraima. **Matriz Curricular Indígena para o Ensino Fundamental e Matriz Curricular Indígena da Educação de Jovens e Adultos no Sistema Estadual de Educação de Roraima.** Parecer CEE/RR nº 18, de 25 junho de 2013.

Dr. Rômulo Terminelis da silva, Ph.D. (2023, p.4). **Jornada Científica de Pesquisa em Psicologia sobre os Processos Psicoterapêuticos: Tipos de Terapia** - Desenvolvimento das linhas de pesquisas, grupos de estudo e projetos relacionados as pesquisas para a construção dos projetos científicos, artigos TCC PAPER científicos do curso Bacharel em Psicologia da FACETEN.2023

Gil, Antônio Carlos, 1946. **Como elaborar projetos de pesquisa.** - 4. ed. - SãoPaulo: Atlas, 2002.

LEIVAS, Paulo Gilberto Cogo, RIOS, Roger Raupp, SCHÄFER, Gilberto. **EDUCAÇÃO ESCOLAR INDÍGENA NO DIREITO BRASILEIRO: DO**

PARADIGMA INTEGRACIONISTA AO PARADIGMA DO DIREITO A UMA EDUCAÇÃO DIFERENCIADA. Revista da AJURIS – v. 41 – n. 136 – Dezembro, 2014.

Referencial curricular nacional para as escolas indígenas/**Ministério da Educação e do Desporto, Secretaria de Educação Fundamental.** - Brasília: MEC/SEF, 1998

Resolução CNE/CP nº 1, de 7 de janeiro de 2015 - **Institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Formação de Professores Indígenas em cursos de Educação Superior e de Ensino Médio e dá outras providências.** Resolução CNE/CP 1/2015. Diário Oficial da União, Brasília, 8 de janeiro de 2015 – Seção 1 – pp. 11-12.

Resolução CNE/CEB 5/2012. Ministério da Educação Conselho Nacional de Educação Câmara de Educação Básica. **Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Indígena na Educação Básica.** RESOLUÇÃO Nº 5, DE 22 DE JUNHO DE 2012.) Diário Oficial da União, Brasília, 25 de junho de 2012, Seção 1, p. 7.

Silva, R. T. da. [et al] (2023). **Psicologia e Genética Humana: Os Desafios Para o Psicólogo.** *Epitaya E-Books*, 1(29), 1-146. <https://doi.org/10.47879/ed.ep.2023694>, Rio de Janeiro, RJ: Epitaya, 2023.

CAPÍTULO 4

GÊNERO E GESTÃO ESCOLAR: UMA BREVE ANÁLISE

Angeliana Lima Hachimoto

Pedagoga, Licenciada em Geografia e Especialista em Gestão Escolar e Educação a Distância

RESUMO

Este trabalho tem o objetivo de fazer uma breve análise da situação da mulher no contexto da gestão escolar. A gestão escolar passou por mudanças em seu conceito, buscando se atualizar seguindo necessidades requeridas pela sociedade no decorrer do tempo. Considerando isto, as perguntas que orientarão esta pesquisa são: como as mulheres estão inseridas neste sistema? Será que há uma real liberdade das gestoras escolares em relação a cultura machista presente na sociedade? Tal cultura também pode ser percebida no ambiente escolar? Se sim, como tal ambiente influencia o processo educacional? Buscando responder tais questionamentos o método utilizado foi o bibliográfico, sendo feitos levantamentos e leituras de materiais referentes ao assunto, que tiveram como produto o texto a seguir.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão Educacional. Mulher. Questões de Gênero.

INTRODUÇÃO

Este texto pretende analisar como se encontra a situação das mulheres dentro do atual sistema de educação. Ultimamente a administração escolar passou por uma mudança de paradigmas, se associando mais a área de administração e passando a buscar melhores resultados em relação ao processo de aprendizagem. Considerando isto, este trabalho buscará trazer reflexões sobre como um dos personagens presentes na sociedade, e que sofrem com uma exploração, constante se inserem neste contexto, a mulher. Logo, busca-se refletir aqui sobre como a cultura sexista baseada no masculino como centro se encontra presente no meio educacional, e as

consequências que traz tanto para as vidas das mulheres inseridas neste meio e para o próprio desenvolvimento do processo de ensino-aprendizagem.

Buscando alcançar tal objetivo a pesquisa, feita sob um viés bibliográfico, traz inicialmente algumas reflexões sobre as mudanças responsáveis por fazer o conceito de gestão escolar veio à tona, tal discussão busca situar o leitor sobre o pano de fundo no qual se desenvolvem as relações de gênero analisadas aqui. Em seguida, utilizando um estudo de caso, serão demonstradas algumas análises sobre o funcionamento das relações de gênero dentro do meio escolar brasileiro.

DESENVOLVIMENTO

SOBRE GESTÃO ESCOLAR

Ao partimos para uma discussão bibliográfica quanto as novas faces da educação no Brasil, um termo que vem sendo agregado nos últimos anos é o de “Gestão”. Compreende-se como gestão educacional os processos que envolvem o gerenciamento da dinâmica dos sistemas de ensino, nos seus mais diferentes níveis e esferas. Na contemporaneidade, há uma necessidade cada vez mais explícita em agregar a diferentes setores estratégias administrativas com o objetivo de otimizar os resultados, diminuir riscos e organizar diversos processos. Na lógica capitalista que busca “custo-benefício”, ao nos voltarmos para o contexto, são criados novos processos de gestão da educação, procurando sempre dinamizar antigos modelos.

O espaço escolar, segundo Libâneo (2015) pode ser lido como uma instituição social que possui objetivos explícitos. Suas ações compreendem a educação escolar, que agrega vários outros objetivos, como o desenvolvimento de potencialidades e um ambiente de interação social. Uma vez que a escola é uma instituição que precisa ser gerida de forma consistente e responsável, a educadora paranaense Heloisa Lück (2010) salienta que todo processo bem-sucedido de Gestão, possui essencialmente uma administração coesa presente nos processos organizacionais sociais. Logo, ao conceituarmos Gestão Educacional, esse campo refere-se ao uso dos princípios da administração como alicerce da organização da instituição escolar. Para tanto, na atualidade, busca-se enquadrar esse modelo de gestão aos mais novos paradigmas, visando uma direção abrangente e diversificada.

Nos dizeres de Heloísa Lück (2010), este paradigma refere-se a:

compreensão do modo como o nosso pensamento é orientado para perceber o mundo, o que, por isso, determina o que vemos e o que deixamos de ver, e, em consequência, como reagimos diante da realidade. Como modo de pensar, o paradigma é abrangente em relação a tudo e a todos que constituem a realidade, nada excluindo sobre ela, determinando o modo de ser e de fazer das pessoas em seu contexto.

Paradigma está relacionado a um conjunto de valores e ideias que norteiam os indivíduos, em busca de uma organização. Deste modo, entende-se por paradigma da gestão educacional as orientações das dinâmicas organizacionais do sistema de ensino no Brasil, no tocante as esferas Municipais, Estaduais e Federais. Em seus diferentes patamares, a atuação no campo da educação, especialmente na realidade brasileira, é marcada pela complexidade e abrangência. De todo modo, um dos principais motores da educação é a busca por um ensino de qualidade e que consiga agregar toda a sociedade. Segundo Lück (2010), para atingir essas metas, é preciso adquirir uma visão global da instituição escolar, rompendo com seu caráter tradicional, ou seja, um vínculo entre as instituições educacionais com a sociedade que seja adequado as necessidades de cada plano.

A partir desses desafios, compreende-se a importância na estrutura organizacional da Educação e da Escola, dos novos processos de Gestão, em que a limitação dos princípios da administração geral é superada pela abrangência interativa, contextualizada e articulada da Gestão. Deste modo, o uso do conceito de gestão no campo da educação permite:

(...) superar a limitação da fragmentação e da descontextualização e construir, pela óptica abrangente e interativa, a visão e orientação de conjunto, a partir da qual se desenvolvem ações articuladas e mais consistentes. Necessariamente, portanto, constitui ação conjunta de trabalho participativo em equipe. (LÜCK, 2010, p.43).

A característica essencial para a orientação das instituições, tendo em vista a gestão, orbita sob os princípios democráticos. O ideal de democracia relaciona-se diretamente as necessidades educacionais contemporâneas, de diversidade e coesão, considerando que a educação

não se restringe apenas ao conteúdo em sala de aula. Conforme Heloisa Lück (2010), a gestão precisa ser norteada por princípios democráticos, que estão ligados a autonomia competente. Este mecanismo de gerenciamento consolida os fundamentos comuns de orientação, que garantem-se por meio do estabelecimento e cumprimento de normas, leis e diretrizes;

Podemos destacar cinco bases da Gestão Educacional. São elas: a autonomia, a participação e compartilhamento, o autocontrole e a transparência. Por esse motivo agrega:

a articulação dinâmica do conjunto de atuações como prática social que ocorre em uma unidade ou conjunto de unidades de trabalho, que passa a ser o enfoque orientador da ação organizadora e orientadora do ensino, tanto em âmbito macro (sistema) como micro (escola) e na interação de ambos os âmbitos. (LÜCK, 2010, p. 112)

Junto a comunidade escolar, um dos conceitos mais discutidos nas últimas décadas é a gestão participativa. Existem diversas formas para que os integrantes da instituição educacional colaborem para os processos de gestão. Alguns exemplos que são geralmente aplicados são os conselhos escolares, a participação na construção do Projeto Político Pedagógico (PPP), além do incentivo ao uso do espaço institucional pela comunidade externa.

A participação de diferentes integrantes do corpo que integra a escola nos processos de gestão e administração na escola possibilitam uma maior mobilização social, e a possibilidade que toda a comunidade possa compreender com maior precisão conceitos por vezes abstratos como o exercício da política e da cidadania.

Como salienta Lück (2010), ações isoladas aplicadas a área da educação têm demonstrado resultados paliativos, a cadeia de problemas que o Brasil precisa enfrentar para a elevação no desempenho e da qualidade das instituições escolares. Podemos verificar várias instituições que possuem excelentes condições físicas e recursos extensos, mas não tem suas potencialidades plenamente aproveitadas uma vez que o alunado está imerso numa escolaridade conservadora. Na mesma medida, uma gestão desarticulada pode prejudicar o trabalho de um professor competente; assim como uma ótima proposta didática não apresentará bons resultados se não for transferida de acordo com a realidade da comunidade escolar. Esses casos indicam que embora existam ferramentas e condições para o

desenvolvimento de um ensino de qualidade, estes acabam sendo ineficazes por falta de ações articuladas e conjuntas.

A MULHER NA GESTÃO ESCOLAR

Souza (2006), através de sua pesquisa sobre o perfil da gestão escolar brasileira mostra o predomínio feminino na administração das escolas, com este se mostrando decrescente em relação ao aumento dos níveis de ensino. Tal predomínio é correspondente a quantidade de mulheres que atuam no setor educacional brasileiro. Quanto a este dado Gatti e Barreto (2009), ao analisar a formação de professores no Brasil, destacaram a intensidade da participação feminina na educação, além do protagonismo familiar colocado principalmente para as professoras do nível básico.

A predominância das professoras no papel de chefe de família abre um caminho para a reflexão entre gênero e classe dentro do trabalho exercido nos meios educacionais. Ainda segundo Gatti e Barreto (2009), entre estas professoras chefes de família a remuneração média era de R\$927.00, o que para a época do estudo equivalia a pouco mais de dois salários-mínimos.

Além disto, é visível a desvalorização do trabalho docente em relação a outros trabalhos que exigem nível superior Para Hirata e Kergoat (2006), a instituição de atividades femininas e masculinas acaba por desvalorizar os trabalhos que estariam destinados a mulheres. Neste ponto, a remuneração é um aspecto importante para perceber tal situação na educação. Gatti e Barreto (2009) apontam que a profissão de professor de educação básica é o “ofício feminino” mais desvalorizado no sentido econômico, tal dado aparece como um ponto de agravo se for lembrado que é justamente nessa faixa onde se encontram mais professoras chefes de família, além de também ser a faixa educacional que concentra o maior número de diretoras.

A remuneração do professor é, geralmente, um pouco menor do que a dos cargos de gestão, tal superioridade seria justificada através da hierarquia da estrutura do trabalho em educação, já que dentro desta a direção seria o cargo mais alto. A pequena diferença na remuneração de professores e diretores demonstra como a desvalorização econômica não atinge apenas os docentes, mas também os gestores educacionais, o que mostra que dentro do ambiente escolar a baixa remuneração é fato para todos os funcionários (COUTINHO, 2017).

Como afirmado aqui antes, a docência é um trabalho tido socialmente como feminino, logo, tal desvalorização remuneratória atestaria um exemplo de desvalorização de atividades desenvolvidas pelo sexo feminino,

considerando o cruzamento entre gênero, classe e categoria social. Isto acaba causando consequências em diversos aspectos, tanto materiais quanto culturais, esta cultura sexista acaba influenciando a estrutura do trabalho educacional e desvalorizando as mulheres. Logo, a natureza pedagógica da gestão escolar é atravessada por questões de gênero que se mostram como obstáculos a serem superados pelas diretoras.

Assim, fica claro que para que seja feita uma análise da gestão escolar é necessário olhar para a dominação imposta as mulheres numa sociedade centrada no masculino. Tais pesquisas não tem um histórico muito longo, no entanto, isto apenas reafirma a necessidade de empreendê-las na realidade brasileira. Uma destas pesquisas é a empreendida por Coutinho (2017), utilizando como objeto o sistema educacional de Uberlândia, no estado de Minas Gerais.

Segundo a autora, os dados quantitativos referentes a pesquisa se assemelham a realidade do Brasil como um todo

Com base em dados disponíveis no site institucional da prefeitura da cidade, verificamos o total de 53 instituições de educação básica mantidas pelo poder público municipal, sendo 41 escolas dirigidas por mulheres e 12 por homens. O percentual de 77,3% de mulheres atuando na gestão em 2016 aproxima-se da média nacional de 78,2% indicada no relatório SAEB em 2003 (COUTINHO, 2017).

A pesquisa desenvolvida por Coutinho constatou que a cultura sexista escolar de dominação masculina já faz parte da individualidade de cada gestora consultada. Para a gestão, os danos da perpetuação de tal cultura surgem a partir da influência sobre as decisões da gestão, que consequentemente agem sobre o processo de ensino. No caso a pergunta não estaria relacionada a quanto uma representação corresponde ao real, mas os sentidos e efeitos que estas jogam sobre os sujeitos, o que age na construção do real (LOURO, 1997).

As falas analisadas na pesquisa sempre tentam não identificar a nocividade que as relações permeadas por estereótipos de gênero trazem para as escolas. Ao comentarem a possibilidade de situações que envolvessem o rompimento dos padrões impostos por uma cultura machista o posicionamento das entrevistadas apontou para a mediação, visando o reestabelecimento da ordem. Mesmo assim, apesar de com cautela, todas as

gestoras argumentaram em defesa da padronização dos comportamentos no ambiente educacional (COUTINHO, 2017).

O padrão heteronormativo e binário está sempre presente quando as entrevistadas abordam temas relacionados a gênero e sexualidade, identidades do tipo só são citadas a partir da intervenção da entrevistadora, como desvios em relação a situação ideal ou até problemas com origem em traumas pessoais. Apesar de condenarem situações explícitas de violência de gênero, no discurso os padrões heteronormativos na cultura escolar se mantêm fortes (COUTINHO, 2017).

Outro ponto a ser destacado é como as gestoras não associam as questões de gênero as dificuldades do seu ofício. Mesmo apontando para a sobrecarga trazida pela combinação dos trabalhos escolares e domésticos as entrevistadas, por normalizarem o trabalho doméstico como intrinsecamente feminino, não são capazes de identificar este tipo de trabalho como empecilho para a vida profissional.

CONCLUSÃO

Este trabalho buscou trazer reflexões sobre a gestão escolar, e como se dão as relações de gênero dentro deste meio. Para isto foi empreendida uma pesquisa de cunho bibliográfico que, inicialmente, buscou trazer uma discussão sobre as mudanças no conceito de gestão escolar, situando o leitor nesta discussão. Em seguida foi feita uma análise sobre como as relações de gênero funcionam neste meio. Para isto foi utilizado como base o estudo de caso desenvolvido por Coutinho (2017).

Esta pesquisa, feita junto a gestoras do sistema educacional de Belo Horizonte mostrou pontos importantes para a compreensão da situação da mulher na gestão escolar. Segundo os dados coletados por Coutinho (2017), pode-se perceber como estas possuem concepções de gênero baseadas na cultura sexista apontada por Louro (1997), assim, fica claro como as relações machistas também estão presentes no meio escolar, mesmo que a maioria dos funcionários pertencentes a este setor sejam do sexo feminino. Tal fato mostra que apenas inserir as mulheres em cargos de chefia não significa romper com a estrutura sexista, além disto, deixa claro a importância da pesquisa sobre o assunto.

REFERÊNCIAS

COUTINHO, Priscila Muniz. Trabalhadoras no comando da educação institucional: perspectivas e representações de gênero para a direção escolar. **Anais do Seminário Internacional Fazendo Gênero 11 & 13th Women's Worlds Congress**, Florianópolis, 2017.

GATTI, B.A.; BARRETO, E.S.S. **Professores: aspectos de sua profissionalização, formação e valorização social**. Brasília, DF: UNESCO, 2009.

HIRATA, H; KERGOAT, D. **A Classe Operária Tem Dois Sexos**. Estudos Feministas, Florianópolis, v. 2, n. 3, jan. 1994, p. 93.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIBÂNEO. J. C. **Formação de Professores e Didática para Desenvolvimento Humano**. Educação & Realidade, Porto Alegre, Ahead of print, 2015.

LOURO, G. L. Gênero e magistério: identidade, história e representação. In: Catani, D. et. al. **Docência, memória e gênero: estudos sobre formação**. 1º ed. São Paulo, SP: Escrituras Editora, 1997, p. 75-84.

LUCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Gestão em Rede**, n. 03, 1997, p. 13-18.

_____. **Gestão Educacional: uma questão paradigmática**. 5.ed. Petrópolis, RJ: Vozes, 2010. (Série: Cadernos de Gestão, v.I).

SOUZA, A. **Perfil da gestão escolar no Brasil**. 2006. 577 p. Tese de Doutorado (Programa de Pós-graduação em Educação: História, Política, Sociedade) -Pontifícia Universidade Católica de São Paulo, São Paulo.

VALÉRIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco - Mec, 1993.

CAPÍTULO 5

A DÉCADA DE 90 E SEUS IMPACTOS NAS POLÍTICAS DE GESTÃO EDUCACIONAL DO BRASIL ATUAL

Alan Lima Gomes

Licenciado em Pedagogia em Letras e em Direito, e especialista em Gestão Escolar

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo analisar as relações entre gestão educacional, política e educação, focando nas discussões e transformações ocorridas nesta área no Brasil durante a década 90, virada do século XX para o XXI. O estudo foi feito utilizando-se de metodologia bibliográfica, e num primeiro momento traz discussões sobre gestão educacional, partindo-se em seguida para um debate sobre políticas educacionais e políticas públicas para, enfim, trazer para o leitor a análise sobre a década de 1990 e seus reflexos na educação da atualidade. A partir disso, espera-se que a análise das informações coletadas possa evidenciar e expor algumas reflexões sobre as relações entre gestão, política e educação, além de demonstrar como a educação deve ser entendida não como um produto, mas como um processo capaz de libertar o sujeito.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. Gestão Educacional. Políticas Públicas. Políticas Educacionais.

INTRODUÇÃO

Na década de 1990, época na qual ocorreu uma intensificação de embates em torno do plano político-ideológico no Brasil devido à busca da sociedade por redemocratização, os estudos sobre Gestão Educacional começaram a se proliferar, se tornando tema recorrente na literatura educacional. Apesar de ter sido inscrita na legislação educacional brasileira como um princípio constitucional (BRASIL, 1998), não existe apenas uma definição possível para Gestão Educacional.

Neste período, uma concepção que tentava tratar a educação como produto, pautando a gestão educacional por moldes geralmente aplicados ao mercado estava em voga na política. Assim, o Estado, detentor da responsabilidade sobre a educação, estava subordinado aos grupos que defendiam tal ponto de vista, desenvolvendo ações que se apresentaram como entraves ao desenvolvimento de uma gestão democrática da educação.

Considerando a força que ala direitista da política brasileira ganhou nos últimos quatro anos, e de como esta compartilha esta visão mercantilizada de educação, este trabalho busca trazer algumas discussões sobre o tema, obtidas por meio de um estudo bibliográfico.

Para isto, serão apresentadas algumas discussões sobre o conceito de gestão democrática, buscando demonstrar suas diferenças em relação à administração educacional, antigo termo utilizado na área. Também serão apresentadas algumas discussões que levam em conta a natureza das políticas educacionais dentro das políticas públicas. Por fim, serão apresentadas as questões enfrentadas pela gestão educacional no contexto da reforma educacional de 1990, quando foram implantadas as noções de gestão educacional citadas acima.

ADMINISTRAÇÃO X GESTÃO EDUCACIONAL: UMA DISCUSSÃO

Gestão Educacional é um conceito que surgiu na educação graças a uma troca de paradigma ocorrida nesta área. Implica reconhecer o valor da participação consciente e esclarecida de gestores no seu trabalho e encontra-se ligado ao desenvolvimento da democratização no processo pedagógico, através da participação responsável e fundamentada de todos os envolvidos na tomada e efetivação de decisões, buscando resultados significativos com efetividade (LUCK, 1997).

O diretor é cada vez mais obrigado a levar em conta a ideia de democracia, que leva os profissionais envolvidos no processo educacional a possuírem uma maior participação neste; e isto estaria unido a uma necessidade de transversalidade entre o pedagógico e o político dentro do trabalho administrativo (KOSIK, 1976). Dessa maneira, métodos antigos de administração educacional, apesar de ainda necessários, se mostraram incapazes de conduzir o trabalho da direção, levando em conta esta nova dimensão. A dinâmica da realidade fez com que seus componentes se resignificassem, o que levou à mudança de termo, de “administração” para “gestão” educacional.

Desenvolver qualidade no ensino é um objetivo vinculado a uma orientação global e abrangente, com uma visão de longo prazo localizada nas estimulações próximas e do momento. Ao longo do histórico da educação no Brasil, é possível perceber a tomada de ações isoladas na tentativa de melhorar a educação, o que tem se mostrado como uma medida paliativa. A falta de articulação das ações pode explicar o fracasso e a ineficácia, tanto dos esforços quanto das despesas promovidos pelas instituições educacionais.

Casos podem demonstrar que, mesmo com a existência de alguns instrumentos, tais como boas condições físicas e materiais e boa proposta pedagógica, que podem ajudar a desenvolver um sistema de ensino de qualidade, a falta de articulação e de uma noção de ação conjunta podem torná-los ineficazes. Considerando isto, é possível afirmar que para o desenvolvimento de uma educação de qualidade ainda falta uma visão global das instituições de ensino como instituições sociais, com a capacidade de desenvolverem trabalhos pedagógicos em sintonia dentro de um todo. Desenvolver tal sintonia seria responsabilidade da gestão escolar, que deveria buscar dinamizar e coordenar o processo buscando atender demandas educacionais da sociedade, focando em tecnologia e conhecimentos (LUCK, 1997).

A promoção de uma gestão da educação democrática está assentada sobre a divisão de tarefas na tomada de decisões, entre todos os níveis de autoridade e segmentos dentro deste sistema. Assim, cada unidade de ensino poderia buscar soluções para seus problemas internamente, alcançando saídas mais adequadas às necessidades de cada uma, segundo as noções de autonomia e participação presentes na gestão educacional. Além destas duas, há também a noção de autocontrole, responsável por construir o equilíbrio entre as duas primeiras e evitar que o espontaneísmo tome espaço; e a de responsabilidade, demonstrada através das ações de comprovação pública de trabalho e pelos esforços para melhorá-lo (VALÉRIEN, 1993).

Buscando desenvolver ações através da democracia e autonomia, alguns membros de unidades sociais mostram aversão a normas que possuam o objetivo de estabelecer ordem ou direcionamento ao trabalho educativo. No entanto, estas servem para orientar o trabalho, cultivando relações com bases democráticas e fortalecendo princípios de orientação com capacidade para nortear a construção de uma autonomia.

Assim, a nova maneira de enxergar o trabalho de direção escolar afirma a importância do fato de que as decisões sobre o processo de ensino-

aprendizagem sejam tomadas por pessoas envolvidas diretamente neste. Além disto, a autonomia de uma unidade de ensino não deve fazê-la funcionar à parte de um sistema de ensino, esta liberdade é limitada, já que as iniciativas que devem promover o conjunto só se fazem possíveis graças a uma coordenação geral, que oferece flexibilidade e normatização (LUCK, 1997).

O conceito de gestão tem sido utilizado como substituto de administração de forma errada. Ao comparar o que cada um destes conceitos propõe, além de adicionar as alterações que ocorreram na educação e na maneira de geri-la, é possível perceber que existe uma diferença razoável. Assim, o que ocorreu não foi apenas uma substituição de termos referente à maneira de gestão do ensino, já que utilizar ainda hoje a noção de administração da década de 1970 seria um meio de apenas manter aparências, sem eficácia no ensino.

A ideia de gestão educacional acompanha outras noções globalizantes e dinâmicas no âmbito da educação, tais como o destaque para o político e o social e a ação transformadora. Graças à complexidade crescente nas organizações e processos sociais que ocorrem nestas, demonstrada pela diversidade de interesses presentes na dinâmica que envolve os embates ocorridos dentro delas, não é possível continuar seguindo a noção antiga de administração, que considera todos os envolvidos no processo educacional como partes de uma máquina controlada por forças externas a ela. Dentro desta interpretação, os problemas devem ser encarados como problemas de insumos, deixando de lado a dinamização de energia social para promover a educação de qualidade (LUCK, 1997).

Sistemas educacionais e escolas devem ser entendidos como organismos vivos. Logo, por estes serem caracterizados por uma rede de relações entre elementos com a capacidade de interferência no processo de ensino, a direção necessita de uma nova maneira para se organizar. É isto que a gestão educacional tenta trazer, abrangendo a dinâmica do trabalho como uma ação social, que se transforma no ponto chave da orientação da direção de uma unidade de ensino.

Assim, “gestão educacional” substitui “administração educacional” não apenas por trazer novas ideias, mas também um novo paradigma que busca transformar as instituições através da dinamização das relações ocorridas nos seus âmbitos interno e externo, além de estar ligada à transformação de outras dimensões educacionais. Considerando isto, percebe-se como o processo não se baseia apenas numa substituição

terminológica, mas sim na instauração de um novo conceito para organização educacional.

A gestão educacional não pretende apagar a administração educacional, mas sim superar as limitações presentes nesta e redimensioná-la, superando-a e oferecendo um significado mais abrangente e com caráter transformador a ela. Por isto as ações administrativas ainda se mantêm como tarefa dos dirigentes de instituições de ensino. Assim, a consciência sobre gestão educacional, resultado da ligação entre movimento social e democratização organizacional, necessita da participação de toda a sociedade nas tomadas de decisão e capacidade para responder a problemas existenciais e funcionais presentes nas instituições educacionais (LUCK, 1997).

POLÍTICA SOCIAL X POLÍTICA EDUCACIONAL: APONTAMENTOS PARA A ANÁLISE

A Política Educacional seria a reflexão teórica acerca das políticas educacionais, considerando-a como uma das aplicações da ciência política na educação. Já políticas educacionais seriam políticas públicas direcionadas à resolução de problemas referentes a questões educacionais.

Isto pode ser mais perfeitamente entendido através do trecho a seguir:

A Política Educacional (assim, em maiúsculas) é uma, é a Ciência Política em sua aplicação ao caso concreto da educação, porém *as políticas educacionais* (agora no plural e em minúsculas) *são múltiplas, diversas e alternativas*. A Política Educacional é, portanto, a reflexão teórica sobre as políticas educacionais (...) se há de considerar a Política Educacional como uma aplicação da Ciência Política ao estudo do setor educacional e, por sua parte, as políticas educacionais como *políticas públicas que se dirigem a resolver questões educacionais* (PEDRO; PUIG, 1998, p. 53, grifos do autor).

A Política Educacional pode ser situada no plano da teoria. Porém, também existe uma face deste termo relacionada às ideias, que servem como base para que sejam construídas expectativas e tendências referentes às ações tomadas pelo poder público. Logo, tais políticas estão na dimensão política da sociedade, do Estado.

Tratando-se num sentido mais prático, política educacional se refere a ações governamentais. Desse modo, podem expressar a diversidade presente na política educacional de um determinado momento histórico. Lidam também com áreas específicas de ação, por isto é possível encontrarmos políticas diferentes para níveis educacionais diferentes, com cada uma destas podendo se desdobrar em mais políticas. Isto significa que se pode afirmar que a relação entre o conjunto e suas esferas menores muda de acordo com o ponto de vista pelo qual a análise da ação estatal é feita. Assim, tudo dependerá do lugar de onde o pesquisador faz a sua pesquisa, seja ela voltada para uma dimensão macro ou micro de um objeto (VIEIRA, 2007).

Outro aspecto que deve ser levado em conta é como o espaço no qual a politicidade presente na educação se manifesta é representado, traduzindo expectativas de projetos para a sociedade. Esta, por sua vez, transmite seu legado simbólico nos interesses postos no entorno das ansiedades por mudança ou conservação, reinstaurando a ordem ao elaborar visões sobre passado ou futuro. Numa esfera mais concreta dos sistemas educacionais, instituições e poderes mediados por elas, tais políticas podem contribuir para manter ou para mudar uma ordem.

Isto pode ser visto através deste trecho:

na tensão entre mudança e conservação: uma sociedade transmite o seu legado simbólico e, ao mesmo tempo, reinstaura essa ordem quando elabora novas visões sobre o passado e o futuro. No plano mais concreto dos sistemas educacionais que é o campo das instituições e dos poderes mediados por elas, as políticas contribuem tanto a reproduzir uma ordem estabelecida, quanto a transformá-la (ALMANDOZ; VITAR, 2006, p. 34).

Também é importante lembrar que na prática características revolucionárias ou mais conservadoras podem ou não estarem sujeitas a perspectivas mais ou menos progressistas. Há alguns exemplos de políticas que se mantêm a despeito das ideologias. Assim, políticas não são alimentadas apenas por diferenças, o que faz necessário analisar também a ocorrência de continuidades.

Algumas tendências são postas em ação mesmo que independam dos interesses dos gestores. Um destes casos é a descentralização, que tem como principais características a municipalização do ensino fundamental e outras medidas. Esta tendência teve início nos anos 1980 e permaneceu

durante os governos de FHC e Lula. Isto nos faz perceber quando ao analisarmos políticas é necessário especificar sobre qual destas está se falando necessariamente, evitando questões relativas a dúvidas no que se refere a rupturas ou continuidades (VIEIRA, 2007).

Outro elemento que se deve chamar a atenção é a noção errônea de que as políticas têm origem apenas no Estado, como se houvesse uma separação entre formuladores e executores das ações, sem que estas passem pela análise de diversas pessoas. Como processos sociais estabelecidos historicamente, as políticas se dão como um complexo contraditório de condições históricas, em que tais processos demonstram um movimento fruto da disputa entre forças sociais. Graças a isto é necessário que elas sejam captadas dentro de um procedimento mais amplo, que envolve negociações e lutas entre vários grupos envolvidos indiretamente na construção das leis (VIEIRA, 2007).

Apesar de uma ideia estabelecida que considera o poder público como único produtor de políticas, é na relação estabelecida entre os grupos sociais e suas respectivas lutas por interesses que são definidas as maneiras de agir. Por tal motivo é necessário compreender as ações governamentais considerando suas complexidades e capacidades de mudança. Também é necessário lembrar que as disputas sobre a educação podem ser encontradas em todos os níveis governamentais, desde o central até o municipal; e que também há espaços, como órgãos centrais e intermediários presentes no sistema e unidades escolares, que podem ser interessantes para analisar as iniciativas públicas. A abrangência aqui é ampla, o que faz com que este seja um bom campo para o desenvolvimento de iniciativas, desde os suportes materiais até o propriamente pedagógico (VIEIRA, 2007).

Segundo esta perspectiva a escola não pode ser reduzida a um reverso das políticas, sendo na verdade um espaço onde estas são reconstruídas e passam por inovações. Ao superar a crença de que os sentidos das políticas se encontram somente nas propostas governamentais, significações e relações de poder são destrinchadas através de diversos dispositivos e interações. Nesta teia podem ser encontrados os caminhos da inovação, como um processo social que abandona a dicotomia entre governo e escola (ALMANDOZ; VITAR, 2006).

Seguindo este ponto de vista, analisar políticas educacionais requer uma compreensão que não deve se deter às ações executadas pelo Estado em seus diferentes níveis. Ela deve alcançar tanto a escola como seus agentes, sempre tentando enxergar como ideias se materializam na forma de ações, traduzidas ou não na gestão educacional e escolar.

A GESTÃO EDUCACIONAL DURANTE AS REFORMAS DA DÉCADA DE 1990

Atualmente a gestão é tida como um fator de peso para o desenvolvimento da educação básica. No entanto, há várias formas de entendê-la e executá-la, o que faz com que esta seja uma questão que se mantém suscitando reflexões, pesquisas e debates na área de educação. Neste meio uma importante vitória alcançada no plano institucional foi a inscrição do princípio de gestão democrática do ensino na Constituição de 1988 (BRASIL, 1998).

Depois de debates profundos durante os processos de elaboração da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (SAVIANI, 1997), o princípio foi recolocado pela Lei n. 9394, de 1996 (BRASIL, 1996), sobre a tarefa dos sistemas dentro do processo de disciplina da gestão democrática, possuindo como princípios a participação dos educadores na elaboração do projeto pedagógico das escolas e da participação da população escolar e do seu entorno nos conselhos escolares e equivalentes. Somado a isto, a lei determinou que os sistemas devem assegurar graus de autonomia pedagógica, administrativa e de gestão financeira progressivos as escolas públicas (BRASIL, 1996a).

A reforma da administração ocorrida em 1998 foi responsável por introduzir os princípios de legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência da administração pública através da Emenda Constitucional n. 20 (BRASIL, 2001). Estas puseram os elementos importantes na democratização da gestão pública em evidência, se mostrando muito importantes para a educação. A lei n. 10.172, de 2001 (BRASIL, 2001), responsável pela aprovação do Plano Nacional de Educação (PNE) definiu as normas da gestão democrática como objetivo, além do desenvolvimento de um padrão de gestão que possua entre suas características a descentralização, autonomia escolar e participação da comunidade. No entanto, os parâmetros estabelecidos permitem interpretações diversas.

A virada do século XX para o século XXI foi marcada por transformações profundas em diversos campos, desde o econômico ao ideológico. O processo teve início com o aprofundamento da crise do capitalismo nos anos 1970, que mexeu com as estruturas capitalistas e acabou se tornando uma crise estrutural. A metamorfose do papel do Estado que ocorreu neste período faz parte de um projeto de sociabilidade, cujo

reordenamento do padrão de acúmulo do capital é composto e recomposto levando-se em conta a reestruturação da produção, das inovações tecnológicas, de uma nova divisão internacional do trabalho e da globalização da economia (ALVES; ALVES; FERNANDES, 2014).

O ajuste trazido pelo neoliberalismo, tomando como máximas a não intervenção do Estado nos âmbitos econômico e social foi tão profunda que a alternativa encontrada pelo grupo no poder, feitas a partir das revisões das posições que defendiam um Estado mais enxuto, foi a necessidade de um novo Estado para um mundo em transformação, buscando promover o crescimento da economia, o desenvolvimento social e a defesa de uma terceira via na condução do Estado (MELO; FALLEIROS, 2005).

Esta terceira via seria constituída por um Estado social-liberal. Seus teóricos compartilham com os neoliberais a crença de que a culpa das crises está no Estado, porém, apontam o terceiro setor como possível estratégia. Aqui foram observadas modificações no Estado, com o aumento de redes privadas, parcerias entre a esfera pública e a privada, redução das responsabilidades do Estado em relação às políticas sociais e a transferência para o modelo de gestão gerencial.

Com isto a execução das políticas sociais acaba transferida para a sociedade, em nome da chamada democratização da democracia. Tal processo mostrou para a Gestão Educacional brasileira a consolidação da hegemonia de um projeto iniciado a partir do desmonte do Estado de direito democrático social, instituído pela Constituição de 1988 (FERNANDES, 2010). Assim, a educação básica no Brasil se tornou bem complexa, a partir da implantação das reformas educativas que tinham como objetivo igualdade no acesso à educação, melhoria na qualidade e nos serviços educacionais, estabelecimento de um sistema de informação que tornasse público os resultados do sistema educacional, reformulação curricular, descentralização educacional e maior autonomia de gestão para as escolas (RODRIGUEZ, 2008).

Este cenário de mudanças e reformas teve em vista a formação de um homem empreendedor, do ponto de vista técnico, e de um colaborador, do ponto de vista ético e político, características essenciais para o intelectual urbano contemporâneo, dentro dos marcos da hegemonia burguesa (NEVES, 2005). Aqui a concepção de gestão gerencial foi introduzida na gestão dos sistemas de ensino e das unidades escolares, figurando no âmbito do planejamento como uma alternativa ao planejamento tradicional, de curto prazo e setorial, excessivamente técnico e centralizado e com utilização das

abordagens metodológicas de demanda social (FREITAS; SCAFF; FERNANDES; OLIVEIRA, 2014).

Tais reformas alcançaram a educação e afetaram o cotidiano escolar, já que apesar dos discursos sobre melhoria na educação, a economia obrigou o Estado a reduzir gastos no campo social. Tem ocorrido uma reformulação dos sistemas de ensino, concernente a sua massificação, o que amplia o nível de acesso, principalmente no ensino fundamental. A descentralização, autogestão e autonomia escolar também foram aprofundadas num curso privatista, já que a descentralização é uma estratégia política que demonstra a falta de compromisso do Estado com a educação pública e com a edificação de um projeto de democratização educacional (RODRIGUEZ, 2008). Assim, entre 1995 e 2002, aconteceram várias alterações, marcada por políticas focalizadoras enfatizadas no ensino fundamental, que buscavam igualdade com o intuito de selecionar e destinar recursos para metas tidas como indispensáveis.

Este governo foi orientado no campo legal pela promulgação do Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério (Fundef), Lei n. 9.424 (BRASIL, 1996a), e a Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, Lei n. 9.394/1996 (BRASIL, 1996b), que direcionaram várias conquistas educacionais expressas na Constituição de 1988 de maneira reducionista.

Estas reformas trouxeram uma nova regulamentação educativa, caracterizada pela centralidade atribuída à administração escolar, processo também colocado em prática nos anos 2000. Assim, a configuração de sistemas educativos foi alterada nos aspectos físicos e organizacionais sob critérios de produtividade e excelência que expressam uma regulação enraizada nos parâmetros de mercado, mesmo que seja dirigida por uma instituição pública e estatal. Para isto o setor educacional deve ser um canal difusor e materializador do consenso construído pelo bloco hegemônico no poder. Para a gestão da educação foram dirigidos os processos de descentralização, administração gerencial e a substituição do desenho público pelas parcerias com voluntários (ALVES; ALVES; FERNANDES, 2014).

Com estas mudanças a gestão democrática perdeu espaço, acabando por cedê-lo à gestão gerencial, seguindo o mercado como padrão de qualidade. Assim, a gestão gerencial busca administração por objetivos em escala organizacional, com componentes substanciais de divisão de trabalho, racionalidade instrumental e hierarquia estrutural, almejando a qualidade total no setor educacional. Dessa maneira, não é possível dizer que

o MEC só desenvolve programas voltados para a gestão gerencial. No contexto do Plano de Desenvolvimento da Educação/2007 (PDE) e no Plano de Metas Educação para Todos (Decreto nº 6.094 de 24 de abril de 2007), as ações do MEC acentuam o papel de regulação da administração central e a gestão por resultados, sem a desativação de programas orientados para fomentar a gestão democrática.

Já no século XXI o governo realizou ações reorientadas, principalmente a partir de 2003, pautando sua atuação na defesa da educação de qualidade com foco na inclusão e na democratização. Como resultado houve alterações nos marcos regulatórios vigentes para a Educação Básica e Superior, já que estes estavam pautados na ótica gerencial e patrimonial (DOURADO; CURY, 2006). A partir de 2003 foram implantadas iniciativas voltadas para a gestão da educação básica, que buscaram colaborar com o processo de redemocratização na escola.

Neste período o governo federal buscou implementar um projeto não excludente de desenvolvimento para o país, capaz de unir desenvolvimento econômico e distribuição de renda e justiça social, apresentando ações focadas na diversidade para alguns grupos da sociedade, buscando garantir a igualdade social e educacional, efetivando o direito de todos à educação (MOEHLECKE, 2007). Também valorizou a articulação entre políticas de expansão e melhoria da qualidade educacional e políticas direcionadas aos grupos sociais, atendendo interesses particulares de determinados grupos.

Além disso, apresentou políticas centralizadoras e reguladoras de gestão, que davam ênfase à gestão gerencial, à racionalidade técnica e à racionalidade substantiva, tendo em vista a busca por resultados quando os gestores das escolas apenas cumprem o papel de colocar em prática ações pré-estabelecidas pelo governo federal. Considerando resultados de avaliações de larga escala, a racionalidade substantiva dá foco a objetivos e metas educacionais tangíveis (ALVES, 2010).

Assim, ao mesmo tempo em que defendia a articulação, o governo também defendia a descentralização, possibilitando que os elementos da sociedade local e escolar participassem da instituição educativa durante a formulação do projeto político-pedagógico e no ajuntamento de programas e ações a ela destinados de acordo com a realidade. Logo, mesmo com a orientação do MEC, as instituições educacionais não o seguem a risca ao implementar programas, já que os cidadãos atuantes nessas instituições formulam políticas educacionais de acordo com seus valores, influenciando-as (PALUMBO, 1994).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como intenção trazer discussões sobre gestão educacional e política, focando numa análise sobre as discussões ocorridas nesta área na virada do século XX para o XXI no Brasil, orientadas principalmente por uma visão neoliberal seguida pelos governos no poder nesta época. Com isto a intenção do texto é tentar fazer uma alerta, considerando a atual situação de polarização política brasileira.

Buscando alcançar este objetivo foi apresentada uma discussão referente às concepções de gestão educacional, apontando as diferenças deste conceito com o de administração educacional, que vão além das diferenças semânticas. Em seguida, foi trazida uma discussão sobre a natureza da política educacional como política integrada às políticas públicas promovidas por governos. Feito isto, a análise partiu para a discussão sobre a situação e as transformações que a gestão educacional no Brasil passou durante a década de 1990, logo após o período de redemocratização.

Com isto, espera-se chamar a atenção do leitor para as relações entre a política, gestão e educação, focando nas consequências desta relação no período analisado, sob a predominância do neoliberalismo como projeto político, que acabou por influenciar a gestão educacional brasileira. Assim, considerando o revivido debate sobre a possibilidade de governos da atualidade retomarem esta proposta, espera-se que o texto tenha colocado alguns pontos a nível de reflexão, mostrando que a educação não deve ser tratada apenas como uma instância produtiva de mão de obra para o mercado, mas sim como a responsável por criar sujeitos autônomos e com capacidade crítica, que busquem melhorar a sociedade e o mundo no qual vivem.

REFERÊNCIAS

ALMANDOZ, Maria Rosa; VITAR, Ana. Caminhos da inovação: as políticas e as escolas. In: VITAR, Ana; ZIBAS, Dagmar; FERRETTI, Celso; TARTUCE, Gisela Lobo B. P. (Org.). **Gestão de inovações no ensino médio**. Argentina, Brasil, Espanha. Brasília: Liber Livro Editora, 2006.

ALVES, A. V. **Fortalecimento de Conselhos Escolares: propostas e práticas em municípios sul-mato-grossenses**. 2010. Dissertação (Mestrado em Educação). FAED, Universidade Federal da Grande Dourados (UFGD), Dourados/MS, 2010, 151p.

_____ ; ALVES, Andrêssa Gomes de Rezende; FERNANDES, Maria Dilnéia Espíndola. A gestão da educação no contexto da política educacional do estado de Mato Grosso do Sul. **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v. 4, n. 12, p. 104-117, set./dez. 2014.

BRASIL. Emenda Constitucional n. 20, de 15 de dezembro de 1998. In: BRASIL. Congresso. Senado. **500 anos de legislação brasileira**. 2. ed. Brasília, 2001c. CD3: Brasil República.

_____. Lei n. 10.172, de 9 de janeiro de 2001. Aprova o Plano Nacional de Educação e dá outras providências. In: BRASIL. Congresso. Senado. **500 anos de legislação brasileira**. 2. ed. Brasília, 2001d. CD3: Brasil República.

_____. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, 23 dez. 1996a.

_____. **Lei nº 9.424, de 20 de dezembro de 1996**. Dispõe sobre o Fundo de Manutenção e Desenvolvimento do Ensino Fundamental e de Valorização do Magistério, na forma prevista no art. 60, § 7º, do Ato das Disposições Constitucionais. Brasília: Diário Oficial da República Federativa do Brasil, Poder Executivo, 26 dez. 1996b.

DOURADO, L. F.; CURY, C. R. J. **Gestão da educação escolar**. Brasília: Universidade de Brasília, Centro de Educação a Distância. Pro funcionário, modulo 6, 2006.

FERNANDES, M. D. E. **Recentes regulações na gestão da educação da Educação Básica Brasileira: entre o Estado e o mercado**. 2010. Disponível em: <<http://www.anpae.org.br/iberolusobrasileiro2010/cdrom/76.pdf>>. Acesso em: 2 jan. de 2023.

FREITAS, Dirce Nei Teixeira de; SCAFF, E.; FERNANDES, M. D. E; OLIVEIRA, S. M. B de. *PDE: evidências do município de Dourados*. In: FONSECA, M; TOSCHI, M. S; **Educação e Fronteiras On-Line**, Dourados/MS, v.4, n.12, p.104-117, set./dez. 2014.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LUCK, Heloísa. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Gestão em Rede**, n. 03, 1997, p. 13-18.

MELO, M. P. de; FALLEIROS, I. Reforma da aparelhagem estatal: novas estratégias de legitimação social. In: NEVES, Lúcia Maria Wanderley. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

MOEHLECKE, S. As Políticas de Diversidade na Educação no Governo Lula. In: **31º Encontro Anual da ANPOCS**, 2007, Caxambu-MG. Anais do 31º Encontro Anual da ANPOCS, 2007.

NEVES, L. M. W. Introdução: Gramsci, o Estado educador e a nova pedagogia da hegemonia. In: _____. (Org.). **A nova pedagogia da hegemonia – estratégias do capital para educar o consenso**. São Paulo: Xamã, 2005.

PALUMBO, D. J. A abordagem de política pública para o desenvolvimento político na América. In: **Política de capacitação dos profissionais da educação**. Belo Horizonte: FAE/IRHJP, 1989. p. 35-61. (Original: PALUMBO, Dennis J. Public Policy in América – Government in Action. 2. ed. Tradução: Adriana Farah. Harcourt Brace & Company, 1994.

PEDRO, Francesc; PUIG, Irene. **Las reformas educativas. una perspectiva política y comparada**. Barcelona: Paidós, 1998.

RODRIGUEZ, M.V. Reformas educacionais e proletarização do trabalho docente. **Acta Scientiarum: Human and Social Sciences**, Eduem, Maringá: Editora da Universidade Estadual de Maringá, v. 30, n.1, 2008.

SAVIANI, D. **A nova Lei da educação: subtítulo, trajetória, limites e perspectivas**. Campinas, SP: Autores Associados, 1997.

VALÉRIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco - Mec, 1993.

VIEIRA, Sofia Lerche. Política(s) e Gestão da Educação Básica: revisitando conceitos simples. **RBPAE – V. 23, N. 1, P. 53-69, jan./abr. 2007**.

CAPÍTULO 6

ASPECTOS FUNDAMENTAIS DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Andreza da Mota Souza

Bacharel em Serviço Social e Licencianda em Artes Visuais

RESUMO

Este trabalho busca apresentar uma discussão sobre os principais aspectos da gestão democrática. Assim, busca apresentar noções sobre o surgimento deste modelo de gestão, sua ascensão frente as mudanças de paradigma educacional e três de suas dimensões principais. O método utilizado foi o bibliográfico, assim, foram feitas leituras de outros trabalhos sobre o tema, que foram interpretadas e articuladas na forma de texto posteriormente. Com isto busca-se trazer uma discussão sobre o tema para os leitores, deixando clara a importância da gestão escolar democrática para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem satisfatório, além da produção de sujeitos aptos a viverem e agirem democraticamente dentro da sociedade.

PALAVRAS-CHAVE: Gestão. Educação. Democracia.

INTRODUÇÃO

Considerando a metade final do século XX em países que passaram por longos regimes autoritários, como o Brasil, o ideal político-educativo mais cheio de significado democrático e com maior capacidade de transformação é o intitulado “gestão democrática das escolas”. Este modelo se encontra associado a democratização da educação, o que inclui pontos como a democratização de acesso, conteúdos e métodos, valorização da condição social dos professores e abertura da escola a comunidade externa, significando uma dimensão importante no processo de democratização política (GRÁCIO, 1986). Tal modelo de gestão teve alguns momentos de intensidade particular, em alguns períodos históricos, revelando-se estar além de um resultado mecânico da democratização política e se afirmando como uma contribuição importante para a própria democratização de regimes, instituições políticas, sociedade e cultura.

Considerando a importância deste modelo educacional, hoje protegido pela LDB, o texto a seguir buscará trazer algumas reflexões sobre a gestão escolar democrática. A pesquisa se baseou no método bibliográfico, logo, foram levantadas e feitas uma série de leituras de outros trabalhos que tratam do assunto, que após serem devidamente interpretadas foram articuladas e apresentadas no texto a seguir.

Buscando alcançar o objetivo aqui mencionado a pesquisa trará, inicialmente, uma discussão sobre a ascensão da gestão democrática, em Portugal, logo após a destituição de um regime autoritário. Nesta ocasião, mesmo sem base jurídica, o modelo acabou sendo imposto pelos atores do ambiente educacional a administração governamental. Também serão trazidas reflexões sobre a mudança de tratamento relacionada a gestão da educação, expressa através da adoção do termo “gestão educacional”, no lugar de “administração educacional”.

Ao fim, será discutida a importância de três dimensões presentes e imprescindíveis para a gestão democrática: eleições, colegialidade e participação. Com este empreendimento espera-se trazer uma discussão necessária para o público, deixando clara a importância de uma gestão democrática para o desenvolvimento de um ensino de qualidade, aspecto que o Brasil vem buscando há muito tempo, porém, sem muito sucesso.

A ASCENSÃO DO CONCEITO DE GESTÃO EDUCACIONAL DEMOCRÁTICA

Em Portugal, país que assim como o Brasil esteve durante muito tempo sob um regime autoritário, antes da Revolução de abril de 1974, a gestão democrática já estava presente no discurso da oposição e movimentos de estudantes, como reivindicação expressa nas crises universitárias dos anos 1960 e que teve repercussões em toda a educação. Logo nos primeiros dias seguidos as ações dos capitães foi registrada uma ruptura com as regras autocráticas que regiam o âmbito escolar, estabelecidas havia quase cinquenta anos.

Assim, em diversas escolas, sem nenhum período de transição ou iniciativa anterior por parte de associações de pais ou conselhos escolares com algum nível de participação, assembleias e reuniões gerais de coletivos escolares decidiram depor reitores nomeados pelo regime deposto e colocar nos seus lugares, sem qualquer enquadramento jurídico, órgãos colegiados de distinta designação e composição, conhecidos como comissões de gestão (GHANEM, 2004).

Para isto foram adotadas práticas revolucionárias e de democracia direta, evocando uma legitimidade revolucionária com poder para dar primazia e protagonismo aos atores educativos periféricos, em frequente luta entre si e com o governo central e sua ação legislativa, mesmo quando este invocava e buscava pôr em prática a legitimidade revolucionária. No entanto, nem o Programa do Movimento nem os programas dos primeiros governos provisórios consolidaram os princípios de gestão democrática nas escolas, seu autogoverno ou autogestão pedagógica. Em suma, a gestão democrática na educação acabou sendo imposta ao Estado pela revolução (STOER, 1986).

A imposição de práticas de gestão democrática nas periferias escolares portuguesas perante o governo central; num contexto no qual é necessário considerar uma administração escolar centralizada, mesmo durante o período revolucionário, e a ausência de um projeto de transferência de certos poderes para as escolas, já que o ministério da educação manteve uma estrutura e ação centralistas; podem constituir práticas de autogoverno, que mesmo à margem da lei tiveram de ser aceitas pelo governo central, sendo legalizadas posteriormente, através do Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio (PORTUGAL, 1974).

Mesmo quando a legislação buscou limitar a capacidade de ação das comissões de gestão escolar, ao mesmo tempo que as reconhecia, os atores escolares a ignoraram, disputando a direção das escolas com os governos centrais. Assim, puderam se estabelecer como instâncias auto-organizadas, ensaiando práticas autonômicas e de democracia direta no interior das escolas, principalmente através das ações de professores, organizadas através de reuniões plenárias.

Neste período, mesmo que à margem dos conceitos de descentralização e autonomia escolar, ausentes no discurso da época, estas ações se configuraram como um exercício autogestionário, de práticas de autogoverno e de uma autonomia que podem ser considerados uma aceleração revolucionária que só aconteceria de maneira semelhante posteriormente, em 1975.

A Gestão Democrática da escola é uma categoria político-educativa complexa, construída socialmente e que não dispensa a análise do contexto histórico, dos projetos políticos e da relação de forças em ação, envolvendo também questões teóricas e conceituais. É por isto que o reconhecimento do simbolismo político da gestão democrática, da sua genealogia revolucionária e sua ligação com a democracia participativa não significa ignorar as dimensões teóricas do debate. Caso isto ocorresse haveria o risco de

solidificação enquanto uma categoria pretensamente democrática e legitimadora, desconectada de possíveis realizações democráticas na governabilidade das escolas. Assim, ela se transformaria num slogan utilizado por todos, que acabaria desvirtuado. Hoje, é possível encontrar vários significados dados para gestão democrática nas escolas, uma categoria em crise.

Gestão Educacional é um conceito que surgiu na educação graças a uma troca de paradigma ocorrida nesta área. Implica reconhecer o valor da participação consciente e esclarecida de gestores no seu trabalho e encontra-se ligado ao desenvolvimento da democratização no processo pedagógico, através da participação responsável e fundamentada de todos os envolvidos na tomada e efetivação de decisões, buscando resultados significativos com efetividade (LUCK, 1997).

O diretor é cada vez mais obrigado a levar em conta a ideia de democracia, que leva os profissionais envolvidos no processo educacional a possuírem uma maior participação neste; e isto estaria unido a uma necessidade de transversalidade entre o pedagógico e o político dentro do trabalho administrativo (KOSIK, 1976). Dessa maneira, métodos antigos de administração educacional, apesar de ainda necessários, se mostraram incapazes de conduzir o trabalho da direção, levando em conta esta nova dimensão. A dinâmica da realidade fez com que seus componentes se resignificassem, o que levou à mudança de termo, de “administração” para “gestão” educacional.

Desenvolver qualidade no ensino é um objetivo vinculado a uma orientação global e abrangente, com uma visão de longo prazo localizada nas estimulações próximas e do momento. Ao longo do histórico da educação no Brasil, é possível perceber a tomada de ações isoladas na tentativa de melhorar a educação, o que tem se mostrado como uma medida paliativa. A falta de articulação das ações pode explicar o fracasso e a ineficácia, tanto dos esforços quanto das despesas promovidos pelas instituições educacionais.

Casos podem demonstrar que, mesmo com a existência de alguns instrumentos, tais como boas condições físicas e materiais e boa proposta pedagógica, que podem ajudar a desenvolver um sistema de ensino de qualidade, a falta de articulação e de uma noção de ação conjunta podem torná-los ineficazes. Considerando isto, é possível afirmar que para o desenvolvimento de uma educação de qualidade ainda falta uma visão global das instituições de ensino como instituições sociais, com a capacidade de desenvolverem trabalhos pedagógicos em sintonia dentro de um todo.

Desenvolver tal sintonia seria responsabilidade da gestão escolar, que deveria buscar dinamizar e coordenar o processo buscando atender demandas educacionais da sociedade, focando em tecnologia e conhecimentos (LUCK, 1997).

A promoção de uma gestão da educação democrática está assentada sobre a divisão de tarefas na tomada de decisões, entre todos os níveis de autoridade e segmentos dentro deste sistema. Assim, cada unidade de ensino poderia buscar soluções para seus problemas internamente, alcançando saídas mais adequadas às necessidades de cada uma, segundo as noções de autonomia e participação presentes na gestão educacional. Além destas duas, há também a noção de autocontrole, responsável por construir o equilíbrio entre as duas primeiras e evitar que o espontaneísmo tome espaço; e a de responsabilidade, demonstrada através das ações de comprovação pública de trabalho e pelos esforços para melhorá-lo (VALÉRIEN, 1993).

Buscando desenvolver ações através da democracia e autonomia, alguns membros de unidades sociais mostram aversão a normas que possuam o objetivo de estabelecer ordem ou direcionamento ao trabalho educativo. No entanto, estas servem para orientar ações, cultivando relações com bases democráticas e fortalecendo princípios de orientação com capacidade para nortear a construção de uma autonomia.

Assim, a nova maneira de enxergar o trabalho de direção escolar afirma a importância do fato de que as decisões sobre o processo de ensino-aprendizagem sejam tomadas por pessoas envolvidas diretamente neste. Além disto, a autonomia de uma unidade de ensino não deve fazê-la funcionar à parte de um sistema de ensino, esta liberdade é limitada, já que as iniciativas que devem promover o conjunto só se fazem possíveis graças a uma coordenação geral, que oferece flexibilidade e normatização (LUCK, 1997).

O conceito de gestão tem sido utilizado como substituto de administração de forma errada. Ao comparar o que cada um destes conceitos propõe, além de adicionar as alterações que ocorreram na educação e na maneira de geri-la, é possível perceber que existe uma diferença razoável. Assim, o que ocorreu não foi apenas uma substituição de termos referente à maneira de gestão do ensino, já que utilizar ainda hoje a noção de administração da década de 1970 seria um meio de apenas manter aparências, sem eficácia de aprendizagem.

A ideia de gestão educacional acompanha outras noções globalizantes e dinâmicas no âmbito da educação, tais como o destaque para

o político e o social e a ação transformadora. Graças à complexidade crescente nas organizações e processos sociais que ocorrem nestas, demonstrada pela diversidade de interesses presente na dinâmica que envolve os embates ocorridos dentro delas, não é possível continuar seguindo a noção antiga de administração, que considera todos os envolvidos no processo educacional como partes de uma máquina controlada por forças externas a ela. Dentro desta interpretação, os problemas devem ser encarados como problemas de insumos, deixando de lado a dinamização de energia social para promover a educação de qualidade (LUCK, 1997).

Sistemas educacionais e escolas devem ser entendidos como organismos vivos. Logo, por estes serem caracterizados por uma rede de relações entre elementos com a capacidade de interferência no processo de ensino, a direção necessita de uma nova maneira para se organizar. É isto que a gestão educacional tenta trazer, abrangendo a dinâmica do trabalho como uma ação social, que se transforma no ponto chave da orientação da direção de uma unidade de ensino.

Assim, “gestão educacional” substitui “administração educacional” não apenas por trazer novas ideias, mas também um novo paradigma que busca transformar as instituições através da dinamização das relações ocorridas nos seus âmbitos interno e externo, além de estar ligada à transformação de outras dimensões educacionais. Considerando isto, percebe-se como o processo não se baseia apenas numa substituição terminológica, mas sim na instauração de um novo conceito para organização educacional.

A gestão educacional não pretende apagar a administração educacional, mas sim superar as limitações presentes nesta e redimensioná-la, superando-a e oferecendo um significado mais abrangente e com caráter transformador a ela. Por isto as ações administrativas ainda se mantêm como tarefa dos dirigentes de instituições de ensino. Assim, a consciência sobre gestão educacional, resultado da ligação entre movimento social e democratização organizacional, necessita da participação de toda a sociedade nas tomadas de decisão e capacidade para responder a problemas existenciais e funcionais presentes nas instituições educacionais (LUCK, 1997).

AS TRÊS DIMENSÕES DA GESTÃO ESCOLAR DEMOCRÁTICA

Mesmo com uma alta possibilidade de problematização conceitual; graças a referências aos conceitos de administração e gestão escolares ou

conceitos político-administrativos de governo, gestão e direção; é mais produtivo listar as dimensões teóricas associadas ao conceito de gestão democrática, articuladas estreitamente com a análise de suas políticas e práticas e com o surgimento de sentidos divergentes. Isto inclui processos de erosão democrática e de críticas a partir de referenciais gestionários e efficientistas.

Como contribuição indispensável para o processo de realização do direito à educação e democratização das organizações escolares, a gestão democrática se mostra como uma tarefa com altos níveis de exigência e dificuldade. Graças a isto pode apresentar diversas formas de aprofundamento, avanço, recuos, contradições, seguindo de perto os pontos teóricos relacionados a democracia e suas teorias, assim como as diferentes intensidades das práticas de participação nos processos de decisão (LIMA, 2014).

Pesquisas feitas nos últimos trinta anos em escolas portuguesas mostraram a existência de uma associação teórica forte entre gestão democrática e eleição, colegialidade e participação na decisão. Estas são três dimensões consideradas cruciais, e que certamente podem ser associadas a outras dimensões relevantes, mas que de qualquer forma acabam dependentes ou subordinadas as primeiras. As eleições dos membros de órgãos diretivos, dos detentores dos principais cargos nas escolas e de representantes de vários corpos com papel importante na tomada de decisões são consideradas requisitos elementares, principalmente ao serem comparados a forma com que o procedimento era feito durante os regimes autoritários.

Os debates sobre as vantagens e desvantagens das três maneiras clássicas de escolha de dirigentes escolares (eleição, concurso ou nomeação, com a possibilidade de combinações entre estas) são antigos. A eleição, que coloca projetos político-pedagógicos diferentes em causa, é a opção mais coerente do ponto de vista democrático, mesmo que tenha que atender a diversos fatores com maior ou menor intensidade democrática, tais como: critérios de elegibilidade, definição de eleitor, processos eleitorais, duração de mandatos e competências a serem exercidas, sabendo-se que a eleição não pode ser considerada de forma atomizada e independente do grau de participação.

No entanto, é uma regra democrática básica, e nas escolas também um testemunho com impacto potencial na educação democrática, mesmo que se considere a competência técnica garantida pelo concurso e a presença frequente da escolha de nomes por indicação. Logo, a eleição é

democraticamente superior e mais favorável a possível combinação entre práticas de democracia direta e práticas de democracia representativa nas escolas (LIMA, 2014).

Em relação a colegialidade relativa aos órgãos escolares, a experiência portuguesa em trinta anos foi decisiva para a associação entre democracia e colegialidade, desde as primeiras experiências de afastamento de reitores e diretores e da constituição de comissões de gestão. A existência de órgãos como os conselhos diretivos; formados por representantes eleitos de docentes, alunos e funcionários; ou dos conselhos gerais; com participação alargada a representantes de pais, comunidade e do poder municipal; constitui uma alternativa democrática com um grande alcance, principalmente se a tomada de decisões ocorre nas escolas, o que as dota de autonomia e as insere num contexto de administração escolar descentralizado.

Mesmo ainda se apresentando como objeto de controvérsia, a escolha pela instalação dos órgãos colegiados pode se considerada mais próxima de concepções democráticas e participativas, mais longe das modalidades unipessoais, fortemente baseadas no exercício da liderança por um executivo eficaz, e das alternativas da burocracia monocrática, exercida por profissionais sob supervisão de um chefe (WEBER, 1984).

A participação nas decisões é um aspecto central da gestão democrática nas escolas, não apenas pela participação ativa típica dos processos de organização e mobilização democráticas, já que a participação verdadeira compreende muito mais do que uma série de processos despojados de poder de decisão, designados como participacionismo (TRAGTENBERG, 1989). Apenas o poder de decisão dá sentido as práticas de governo democrático nas escolas, rompendo com encenações que objetivam demonstrar um nível de participação que não existe.

O governo democrático não se limita ao cumprimento ou reprodução de regras e processos democráticos, já que pressupõe um quadro de autonomia, podendo chegar a prática de atos administrativos definitivos e executórios. Dentro deste contexto todas as formas falsas de participação são passíveis de crítica, já que participar significa decidir, o que implica o exercício da ingerência. O poder de decidir, através da participação democrática nos processos de tomada de decisão é o núcleo, o coração da democracia, logo, sem uma participação nas decisões se torna impossível pensar numa gestão escolar democrática das escolas, numa perspectiva de autogoverno. É essa dimensão político-participativa que confere sentido e substância as dimensões anteriores de eleição e colegialidade democráticas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este trabalho teve como objetivo trazer para discussão alguns aspectos referentes a gestão escolar democrática, ponto de extrema importância para a educação atual. Assim, através de uma pesquisa bibliográfica, buscou-se apresentar primeiramente o surgimento do modelo, numa Portugal pós- regime autoritário, onde graças a organização de alguns atores presentes no ambiente escolar foi instalado uma espécie de protótipo de gestão democrática, mesmo que sem base jurídica e à revelia da vontade do governo central.

Logo em seguida, ainda no mesmo tópico, o texto tentou demonstrar como mudanças de paradigma que atingiram a educação influenciaram uma mudança de concepção relacionada a gestão educacional. Assim, discutiu-se como a substituição do termo “administração” por “gestão” educacional vai além de uma simples mudança de palavras, mas com uma mudança de pensamento que se liga intrinsecamente ao advento da gestão democrática.

Ao fim, foi discutida a importância de três aspectos ligados a gestão democrática e que são imprescindíveis para que esta se consolide: eleições, colegialidade e poder de decidir. Através disto, espera-se que a pesquisa aqui apresentada possa ter trazido uma discussão de qualidade sobre os aspectos tocados aqui. Além disto, o trabalho também buscou deixar clara a importância deste modelo de gestão para o desenvolvimento de uma educação de qualidade, voltada para a produção de sujeitos com capacidades para viver num regime democrático e agir sobre ele de maneira autônoma.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Maria de Fátima. **Gestão colegiada em escola pública: expressão de autonomia ou heteronomia (?)**. Salvador, 1999. Dissertação (Mestrado) UFBA/UESC.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L9394.htm, último acesso em 21 de março de 2019, às 20:08.

FORTUNA, Maria Lúcia de Abrantes. Sujeito, o grupo e a gestão democrática na escola pública. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 123-137, jan./jun. 1998.

FREIRE, P. **Educação como prática da liberdade**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1967.

FREITAS, Katia Siqueira de, SILVA, Maildes Fonseca, SANTOS, Mara Schwingel. Gestão participativa na escola pública: legislação e prática. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p. 103-120, jan./jun. 1998.

GHANEM, E. **Educação escolar e democracia no Brasil**. Belo Horizonte: Autêntica/Ação educativa, 2004.

GRÁCIO, R. A educação, dez anos depois. Que transformações, que rupturas, que continuidade? **Revista Crítica de Ciências Sociais**. Coimbra, n. 18/19/20, p. 153-182, 1986.

KOSIK, Karel. **Dialética do concreto**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1976.

LIMA, L. C. A gestão democrática das escolas: do autogoverno à ascensão de uma pós-democracia gestonária? **Educação e Sociedade**, Campinas, v. 35, nº 129, p. 1067-1083, out-dez, 2014.

_____. **Gestão das escolas secundárias. A participação dos alunos**. Lisboa: Livros Horizonte, 1988.

LÜCK, Heloísa. **A escola participativa: o trabalho do gestor escolar**. Rio de Janeiro: DP&A, 1998.

_____. A evolução da gestão educacional a partir de mudança paradigmática. **Gestão em Rede**, n. 03, 1997, p. 13-18.

MOUSQUER, Maria Elizabete, PEREIRA, Sueli Menezes, HUBER, Fernanda. Gestão escolar numa perspectiva democrática. In: **Qualidade e Gestão da Escola Básica**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 1998. p. 37-66. (Cadernos Ceda, 4).

PORTUGAL. Decreto-Lei nº 221/74, de 27 de maio de 1974. **Diário da República**, 1974.

SANTOS FILHO, José Camilo dos. Democracia Institucional na escola: discussão teórica. **Revista de Administração Educacional**, Recife, v. 1, n. 2, p.41-101, jan./jun. 1998.

STOER, S. R. **Educação e mudança social em Portugal (1970-1980), uma década de transição**. Porto: Afrontamento, 1986.

TRAGTENBERG, M. **Administração, poder e ideologia**. São Paulo: Cortez Editora, 1989.

VALÉRIEN, Jean. **Gestão da escola fundamental: subsídios para análise e sugestões de aperfeiçoamento**. 2 ed. São Paulo: Cortez; Brasília: Unesco - Mec, 1993.

WEBER, Max. **Economia y Sociedad. Esbozo de sociologia comprensiva**. México, D. F.: Fondo de Cultura Económica, 1984.

CAPÍTULO 7

A IMPORTÂNCIA DO CONHECIMENTO JURÍDICO, PARA UMA GESTÃO ESCOLAR EFICAZ E PARA A GARANTIA DE UMA EDUCAÇÃO DEMOCRÁTICA E CIDADÃ

Mateus Augusto Lima Ribeiro

Bacharel em Direito e Licenciando em Artes Visuais.

RESUMO

O gestor escolar, tem um importante papel na organização do trabalho pedagógico, é ele o elo de ligação entre os diversos atores do processo educativo na escola, cabe a ele, a coordenação de ações que facilitem, orientem e auxiliem o trabalho educativo, sendo também peça chave na integração entre escola e comunidade, é ele o responsável legal, por programas e projetos que visem o alcance das metas estabelecidas no âmbito da educação nacional, além de ser o gestor do Projeto Político Pedagógico, que se apresenta como importante ferramenta para o sucesso da atividades de aprendizagem, e para que esse gestor seja capaz de desempenhar seu papel a frente de uma escola, é necessário que este possua um amplo conhecimento da legislação educacional, é esse conhecimento jurídico que será o alicerce balizador de toda a sua conduta como líder no processo pedagógico.

PALAVRAS-CHAVE: Direito Educacional. Gestão Escolar. Projeto Político Pedagógico.

INTRODUÇÃO

Indiscutivelmente, podemos relacionar a qualidade de ensino em uma escola, a capacidade gerencial de seu diretor ou administrador escolar, o foco de uma gestão pedagógica de sucesso, é a aprendizagem do aluno, seu desenvolvimento como pessoa, e sua qualificação para o trabalho, conforme preconiza a Constituição brasileira de 1988.

O gestor, é o líder de uma equipe que deve estar conectada e comprometida com os objetivos da educação nacional, cabe ao gestor articular ações que favoreçam o equilíbrio entre o setor pedagógico e administrativo, a fim de aumentar os índices de qualidade do processo educativo em sua unidade escolar.

É plausível considerar a hipótese de que uma aprendizagem fundada na liberdade de ensinar e aprender, e nos princípios democráticos preconizados na Constituição brasileira, e demais leis infraconstitucionais, que regem nosso sistema ensino, é a base que fundamenta um bom trabalho de gestão, sem essa base, o trabalho de gerir uma unidade de ensino fica comprometido e tende ao fracasso, assim é necessária a análise de como esse conhecimento pode influenciar na qualidade da gestão escolar.

Dessa forma, analisar a influência que as legislações educacionais têm sobre o processo de gestão escolar, bem como apontar elementos que relacionem qualidade de ensino ao conhecimento jurídico de um gestor escolar, são elementos essenciais para identificar a influência de um gestor eficaz no processo de aprendizagem, fazendo destes os principais objetivos deste trabalho.

Ao reconhecer a importância do papel do gestor educacional para o alcance de uma educação de qualidade, crê-se, que este trabalho seja de grande importância a todos aqueles que pretendam adentrar na seara de pesquisas complementares sobre a importância do conhecimento jurídico para uma educação de qualidade.

Este trabalho, segue uma linha de pesquisa qualitativa, fundamentada na busca coleta e análise de dados, de cunho bibliográfico e documental, sendo a pesquisa embasada em fontes tais como: livros, periódicos, documentos oficiais, artigos científicos e códigos jurídicos, buscando ao final compreender e interpretar esses dados, atribuindo-lhes um significado que fundamente o tema em estudo.

AS FUNÇÕES DO GESTOR A FRENTE DA UNIDADE DE ENSINO.

O gestor escolar, é o profissional que orienta o planejamento, e administra a implementação de políticas públicas de natureza legal, que nortearão as atividades educacionais, participando ativamente de um processo contínuo de avaliação do alcance dos objetivos e resultados da aprendizagem, é ele quem lidera a gestão pedagógica na escola. Nesse diapasão Luck (2009, p. 95) afirma que:

A gestão pedagógica é, de todas as dimensões da gestão escolar, a mais importante, pois está mais diretamente envolvida com o foco da escola que é o de promover aprendizagem e formação dos alunos, conforme apontado anteriormente. Constitui-se como a dimensão para a qual todas as demais convergem, uma vez que esta, se refere ao foco principal do ensino que é a atuação sistemática e intencional de promover a formação e a aprendizagem dos alunos, como condição para que desenvolvam as competências sociais e pessoais necessárias para sua inserção proveitosa na sociedade e no mundo do trabalho, numa relação de benefício recíproco. Também para que se realizem como seres humanos e tenham qualidade de vida

Ao assumir esse papel, o profissional da educação deve estar ciente, de que caberá a ele o auxílio para superação dos muitos problemas que existirão no processo educativo. É ele quem lidera a confecção do Projeto Político Pedagógico da escola, motivando sua equipe e otimizando os recursos materiais, financeiros e humanos a disposição da unidade de ensino, que traça estratégias de aproximação entre escola e comunidade, que acompanha e orienta o processo de aprendizagem dos alunos, estimulando cada um dos atores do processo educativo a ir em busca de aperfeiçoamento constante. De acordo com Libâneo, (2013, p. 217), compete ao gestor escolar:

1. Supervisionar e responder por todas as atividades administrativas e pedagógicas da escola bem como as atividades com os pais e a comunidade e com outras instâncias da sociedade civil.
2. Assegurar as condições e meios de manutenção de um ambiente de trabalho favorável e de condições materiais necessárias à consecução dos objetivos da escola, incluindo a responsabilidade pelo patrimônio e sua adequada utilização.
3. Promover a integração e a articulação entre a escola e a comunidade próxima, com o apoio e iniciativa do Conselho de Escola, mediante atividades de cunho pedagógico, científico, social, esportivo, cultural.
4. Organizar e coordenar as atividades de planejamento e do projeto pedagógico-curricular, juntamente com a

- coordenação pedagógica, bem como fazer o acompanhamento, avaliação e controle de sua execução.
5. Conhecer a legislação educacional e do ensino, as normas emitidas pelos órgãos competentes e o Regimento Escolar, assegurando o seu cumprimento.
 6. Garantir a aplicação das diretrizes de funcionamento da instituição e das normas disciplinares, apurando ou fazendo apurar irregularidade de qualquer natureza, de forma transparente e explícita, mantendo a comunidade escolar sistematicamente informada das medidas.
 7. Conferir e assinar documentos escolares, encaminhar processos ou correspondências e expedientes da escola, de comum acordo com a secretaria escolar.
 8. Supervisionar a avaliação da produtividade da escola em seu conjunto, incluindo a avaliação do projeto pedagógico, da organização escolar, do currículo e dos professores.
 9. Buscar todos os meios e condições que favoreçam a atividade profissional dos pedagogos especialistas, dos professores, dos funcionários, visando à boa qualidade do ensino.
 10. Supervisionar e responsabilizar-se pela organização financeira e controle das despesas da escola, em comum acordo com o Conselho de Escola, pedagogos especialistas e professores.

Uma gestão escolar de qualidade se assenta numa visão holística da importância da educação na formação pessoal e profissional dos educandos, e também no entendimento do papel da escola na constante melhoria da sociedade em que está inserida, a escola é uma instituição que conclama a todos para juntos construir caminhos, e nesse processo de construção, o gestor é um arquiteto.

A IMPORTÂNCIA DO GESTOR ESCOLAR NA QUALIDADE DE ENSINO.

O processo de gestão escolar, é o elo norteador das ações que favorecerão o alcance das metas propostas no Projeto Político Pedagógico da escola, bem como no alcance dos objetivos traçados em leis e decretos educacionais, falhas nessa articulação, comprometem o processo de aprendizagem fazendo com que este não alcance a qualidade demandada.

A participação de cada membro da comunidade escolar, favorece uma educação democrática e a implementação de princípios que fomentem a liberdade de aprender e ensinar, mas isso, só se torna possível através de uma gestão democrática e competente. De acordo com Ferreira (2009, p. 172):

Pensar e definir a gestão democrática da Educação para uma formação humana, [...] contemplando o currículo escolar de conteúdos e práticas baseada na solidariedade e nos valores que compõe o constructo ético da vida humana em sociedade. E como estratégia, acredito que o caminho é o diálogo, quando o reconhecimento da infinita do real, se desdobra numa disposição generosa de cada pessoa para tentar incorporar ao movimento algo na inesgotável experiência da consciência dos outros.

A escola só é boa, quando o aluno aprende, e para que isso ocorra, todo o corpo escolar deve estar sincronizado sob a regência de um gestor, que assim como um maestro é capaz de guiar e apontar caminhos, sendo ele mesmo, parte integrante da orquestra, ele conhece, orienta, e participa ativamente do processo de aprendizagem, segundo Prais (2009, p. 60):

Desafia-se na administração escolar a capacidade de superar uma ação meramente técnica (administração de normas, pessoal e material), efetivando-se uma função política há muito desgastada pela atuação meramente executora das decisões de gabinete dos tecnoburocratas. A novidade da proposta reside em exigir do administrador-educador que ele compreenda a dimensão política de sua ação administrativa, que se respalda na ação colegiada, rompendo com a rotina alienada do mundo impessoal e racionalizada da burocracia, que permeia, ou melhor, cimenta a dominação das organizações modernas. Em síntese, propõe-se recuperar com vigência o papel do diretor-educador na liderança do processo educativo.

O alcance dos objetivos educacionais traçados na Lei na Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), exige um gestor plenamente integrado a comunidade escolar da qual faz parte, com conhecimentos jurídicos de legislação educacional, e da realidade da comunidade onde sua escola está

inserida, a fim de repassar esses objetivos de forma entusiástica, clara e democrática. A LDB, em seu Artigo 14º estabelece que:

Os sistemas de ensino definirão as normas da gestão de ensino público na educação básica, de acordo com suas peculiaridades e conforme os seguintes princípios:
Participação dos profissionais da educação na elaboração do projeto pedagógico da escola;
II. Participação das comunidades escolares e local em Conselhos Escolares ou equivalentes.

É através do processo de gestão pedagógica, que o administrador escolar guiará sua equipe rumo ao alcance dos resultados almejados, isso demanda desse administrador, conhecimentos de planejamento, administração, avaliação e principalmente legislação educacional, esse tipo de gestão, prioriza aspectos qualitativos em detrimento daqueles puramente burocráticos, e o sucesso ou fracasso de uma unidade de ensino em alcançar seus objetivos, depende em grande parte dele. De acordo com Libâneo et al (2010, p.289), o gestor deve:

Conhecer bem o funcionamento do sistema escolar (as políticas educacionais, as diretrizes legais, as relações entre escola e sociedade e etc.) e das escolas (sua organização interna, as formas de gestão, o currículo, os métodos de ensino, o relacionamento professor-aluno, a participação da comunidade, etc.) e aprender a estabelecer relações entre estas duas instâncias.

Essa função diagnóstica da gestão escolar, é a responsável por evitar conflitos, e também por criar soluções, ajudando a tornar a escola um espaço democrático de formação humana e humanística, ajudando a formar sujeitos ativos, reflexivos, conscientes e responsáveis em suas práticas sociais.

O DIREITO NA FORMAÇÃO DO GESTOR ESCOLAR.

O processo educacional é uma política de Estado, e como tal, tem objetivos traçados pela União através do Ministério da Educação, essa política na atualidade, visa principalmente promover a igualdade e garantir o acesso e a permanência na escola e a uma educação de qualidade ao alunado nacional, (Constituição da República art. 206, I).

Nesse cenário, o gestor escolar é o operador de um sistema macro, que compreende uma série de normas legais, aos quais está submetido, no intuito de favorecer em sua unidade escolar, o alcance dos objetivos da educação nacional.

Gerir uma escola demanda assim, amplo conhecimento de legislação educacional, uma vez que, o direito serve de base aos fundamentos do sistema educacional, as normas jurídicas regem os objetivos, e os diversos aspectos do fazer educacional.

O direito educacional, se apoia em um corpo legal que tem em seu escopo principal, a Constituição da República de 1988 (CF/88), o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) e da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (LDB), além de uma série de decretos e normativas expedidas pelo Ministério da Educação, toda a legislação educacional, é criada levando-se em conta o alcance do objetivos propostos para a educação nacional, elencado em nossa Constituição.

É a legislação educacional, que garante direitos e cria obrigações que visem sempre resguardar a qualidade do processo educativo, a obrigação estatal de ofertar educação escolar de qualidade, está elencada no artigo 205 da CF/88, que assim declara:

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, preparo para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho.

O direito à educação, assenta-se assim como direito fundamental, essencial para a formação do educando e mecanismo garantidor do desenvolvimento humano e social. É através da educação que serão desenvolvidos os ideais de solidariedade trazidos da família, e onde serão trabalhados aspectos como responsabilidade social, e a preparação para que estes, possam exercer sua cidadania.

Não pode haver sociedade sem um processo educativo, e o sucesso desse processo em nosso caso, depende em muito do conhecimento e do respeito às leis ao direito educacional, o respeito ao direito do educando de se desenvolver em todos os aspectos sociais, perpassa primeiro pelo conhecimento de que este direito esta estatuído em lei, a exemplo do previsto no artigo 3º do ECA que afirma que:

A criança e ao adolescente gozam de todos os direitos fundamentais inerentes pessoa humana, sem prejuízo da proteção integral de que trata esta Lei, assegurando-lhes, por lei ou por outros meios, todas as oportunidades e facilidades, a fim de lhes facultar o desenvolvimento físico, mental, moral, espiritual e social, em condições de liberdade e de dignidade.

Ainda o ECA em seu artigo 4º nos diz:

É dever da família, da comunidade, da sociedade em geral e do poder público assegurar, com absoluta prioridade, a efetivação dos direitos referentes à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao esporte, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária.

Nessa vertente o ECA seguiu a Constituição da República de 1988, ao estender o processo educativo, não somente à escola, mas também a família e a toda sociedade em geral, reconhecendo que muito embora a educação escolar ocorra é claro, na escola, o processo educativo é amplo, começa na família se estende à toda sociedade, para pôr fim, ser sistematizado na escola.

É importante frisar, que o conhecimento da legislação educacional oferta ao gestor, não somente os subsídios para o seu trabalho na escola, fornece também uma compreensão de seus objetivos e de sua obrigação para com os educandos e para com toda a comunidade educacional, no que tange a uma dessas importantes responsabilidades o ECA, em seu artigo 56 reza que:

Os dirigentes de estabelecimentos de ensino fundamental comunicarão ao Conselho Tutelar os casos de:

- I - maus-tratos envolvendo seus alunos;
- II - reiteração de faltas injustificadas e de evasão escolar, esgotados os recursos escolares;
- III - elevados níveis de repetência.

A obrigação de levar ao conhecimento do órgão protetivo dos direitos da criança e do adolescente, casos de possíveis maus-tratos ou negligência. Quanto ao direito fundamental à uma educação de qualidade, demonstra a

responsabilidade de proteção, cuidado e zelo que recaem sobre a escola e seu gestor.

Pode-se também afirmar, que o gestor escolar é o responsável pela manutenção da escola como um espaço democrático, de respeito as diferentes concepções pedagógicas, a liberdade e a tolerância, em conformidade com o artigo 3º da LDB.

A escola como espaço público de apreço a democracia, depende do fato de que ela própria seja um espaço democrático, a participação da comunidade escolar deve ser estimulada, de modo que muito embora caiba ao gestor, a liderança no processo de construção do Projeto Político Pedagógico, este, seja construído através da participação de toda a comunidade escolar, as mudanças ocorridas na atual sociedade da informação, demandam desse gestor um novo perfil, mais adequado a nova realidade social, segundo Araújo, (2009, p.32):

A administração da escola assim, só pode ser entendida numa gestão democrática e fortemente educadora, ou seja, a partir dela, todos os princípios norteadores da ação educativa podem ser construídos e vivenciados no cotidiano da aprendizagem de qualidade dos alunos. Para isso entendemos a necessidade de um gestor com formação pedagógica, imbuído do espírito de educador e na convicção de que a concepção de sociedade de escola e de homem, deve impregnar o trabalho em todas as dimensões: administrativa, jurídica, financeira e pedagógica. Formação essa para se garantir que o papel social da escola seja efetivado em seu compromisso fundamental de promover e possibilitar a formação de um cidadão que participe e atue conscientemente na sociedade em transformação, viabilizando e concretizando a proposta da escola de educação de qualidade para a cidadania.

Ainda segundo Paschoalino, (2017, pag. 117):

A gestão escolar tem preconizado que a posição de liderança educacional e a expectativa de democracia passariam a ser responsabilizadas pela qualidade do ensino ofertado. As premissas de atuação dos gestores escolares, recomendadas pelos valores normativos, foram alicerçadas sob os princípios de liderança, de

participação coletiva, de eficiência, de competência e de qualidade.

Cabe ao gestor educacional, garantir que a legislação educacional seja aplicada no espaço escolar, para isso, é importante conhecê-la em todas as suas minúcias, logo ao iniciar sua jornada como gestor de uma unidade escolar, o educador tem a responsabilidade de conhecer a Constituição da República em sua parte específica que trata acerca da educação nacional, o ECA, a LDB, o Plano Nacional de Educação, o Plano de Desenvolvimento da Educação, além das legislações estaduais e locais, uma vez que, são esses conhecimentos que embasarão seu trabalho na escola.

O gestor escolar, pode ser reconhecido como um operador do direito dentro da esfera educacional, uma vez que as unidades escolares que obedecem a legislação educacional, operam com mais qualidade e maiores probabilidades de alcançarem seus objetivos e metas, além do fato de serem mais integradas e contarem com uma maior participação entre escola e comunidade.

O Direito opera assim na educação, o mesmo efeito que tem sobre todas as esferas da atividade humana prática, o papel de pacificar as relações sociais, levando justiça e igualdade, onde quer que se encontre.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O conhecimento jurídico, funciona para o gestor escolar como a base que fundamenta o trabalho pedagógico e administrativo, e será de grande valia para a implementação de uma educação de qualidade, tendo em vista que, o trabalho do gestor, influencia diretamente o trabalho educativo.

Compete ao gestor, no uso de suas capacidades de liderança e educativas, motivar, orientar e ajudar sua equipe na implementação das políticas públicas estabelecidas na legislação educacional.

Todo gestor, deve cultivar a consciência de que a legislação educacional, é sua aliada no processo de garantia dos direitos fundamentais a todos aqueles inseridos em sua comunidade escolar, essa legislação, lhe garante um norte na execução das diversas ações que serão implementadas em sua escola.

O estímulo a participação de todos os membros da comunidade escolar, em um modelo de gestão participativa, passa necessariamente pelo conhecimento da legislação educacional vigente, dessa forma, o gestor

escolar deve estar em sincronia com a realidade social que o cerca, e com direito pátrio, no que tange aos aspectos educacionais.

O gestor, deve atuar como agente de um sistema macro, trabalhando em sua implementação na microesfera de sua unidade educativa, para tal, é necessário que este, possua todas as qualidades atinentes a um verdadeiro líder, bem como aquelas que se exigem de um verdadeiro professor, um gestor eficaz, é alguém que aprendeu a conciliar seus diversos papéis no processo educativo.

O processo de busca pela melhoria da educação escolar, é tarefa de todo educador e também da sociedade, mas é antes de tudo, tarefa do gestor, zelar para que sua equipe pedagógica disponha das melhores ferramentas para implementação dessa qualidade, e o conhecimento do direito educacional se apresenta como uma dessas ferramentas.

Por fim, o maior desafio para uma gestão eficaz, é buscar aperfeiçoar-se constantemente, a fim de facilitar a cada um dos atores do processo educativo, cumprir seu papel de forma plena, para que assim, tenhamos uma educação democrática, libertária, participativa e com qualidade.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria Cristina Munhoz. **Gestão Escolar**. IESDE Brasil, 2009.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**, Brasília: Presidência da República Casa Civil Subchefia para Assuntos Jurídicos, 1988.

BRASIL. **Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA)** - Lei nº 8.069, Brasília:

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional**. Lei 9.394/96. Brasília: Senado, 1996.

FERREIRA, Naura Syria Carapeto. **Gestão e Organização Escolar**. IESDE Brasil, 2009.

PRAIS, Maria de Lourdes Melo. **Administração Colegiada na Escola Pública**. 3ª ed. Campinas – SP: Papires, 2009.

LIBÂNEO, José Carlos. **Educação Escolar**: políticas, estruturas e organização / José Carlos Libâneo, João Ferreira de Oliveira, Mirza Seabra Toschi – 9. Ed. – São Paulo: Cortez, 2010. – (Coleção Docência em

Formação / coordenação Antônio Joaquim Severino, Selma Garrido Pimenta).

LIBÂNEO, José Carlos. **Organização e Gestão da Escola**: teoria e prática. 6. ed. Revisada e ampliada. Goiânia: Alternativa, 2013.

LUCK, Heloísa. **Dimensões da Gestão Escolar e suas competências**. Positivo, Curitiba, 2009.

PASCHOALINO, Jussara Bueno de Queiroz. **Desafios da Gestão Escolar**, 340p. Belo Horizonte: Studium Eficaz. MG, 2017.

CAPÍTULO 8

TRATAMENTO DE PESSOAS COM TDAH COM COMORBIDADE DE BIPOLARIDADE: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Juliana Cristina Viecheneski

Mestre em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná
Docente na Faculdade Sant'Ana (IESSA) – Ponta Grossa – Paraná – Brasil –
Bacharel em Direito e Licenciando em Artes Visuais
Email: jviecheneski@gmail.com

RESUMO

Pessoas com TDAH e transtorno bipolar podem ter significativas dificuldades no cotidiano, principalmente por conta dos efeitos adversos nas interações medicamentosas. A partir dessa preocupação, o estudo teve objetivo de analisar o discurso teórico a respeito do TDAH com agravo de bipolaridade, mediante olhar da Psicologia, com enfoque nas estratégias de atendimento mediante as interações medicamentosas. Mediante revisão sistemática e qualitativa, com uso de pesquisa bibliográfica como ferramenta, os resultados demonstraram que mediante psicoterapia organizada e planejada em suas individualidades, precisa ser colocado em uma relação de interdisciplinaridade com a Psiquiatria, visto que as interações medicamentosas podem trazer efeitos adversos para o paciente, assim como inferir sobre sua qualidade de vida. Assim, os autores selecionados convergem para a valorização do tratamento psicoterápico atrelado a melhorias na rotina diária, assim como no uso de medicamentos e dosagens para corroborar com a saúde do paciente. O estudo corrobora para se pensar que o TDAH com agravo de bipolaridade ainda precisa ser melhor estudado, mas que a busca por saber especializado torna-se essencial para uma ação mais eficaz no atendimento psicológico cotidiano.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno Bipolar. Hiperatividade. Medicação. Psicoterapia.

INTRODUÇÃO

O Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade se constitui como manifestação neurobiológica com causalidade genética e que ocasiona, nos pacientes, falta de atenção, inquietude constante e atitudes impulsivas. De maneira geral, são 18 sintomas divididos em três grupos específicos (SIGNOR; SANTANA, 2016).

Destes, há nove sintomas relacionados com a desatenção, seis relacionados com a hiperatividade e também três sintomas destacados para percepção de comportamento impulsivo. Os sintomas mais frequentes são falta de concentração, pensamento dispersivo, esquecimento na guarda de objetos, falta de interesse em projetos difíceis ou sem atratividade, repetição de conversas e ações confortáveis, falta de organização, falta de planejamento, evitamento ou adiamento de atividades consideradas pouco atrativas, distração com barulhos e dificuldade para lembrar eventos ou compromissos (SIGNOR; SANTANA, 2016).

Além disso, corpo inquieto, agitação mental, dificuldades de relaxamento, fala excessiva em situações sociais, sentimento de atividade constante, término das frases de outras pessoas em forma antecipada, dificuldades em esperar a vez e interrupção também podem ser observados. O diagnóstico de TDAH tem sido amplamente verificado nos dias atuais, com maior quantitativo de casos e busca por atendimento especializado. Ainda assim, o cenário está distante do ideal, visto que muitas pessoas não buscam por auxílio psicológico, possuem o transtorno, mas não sabem (RIBEIRO; VIÉGAS, 2016).

O atendimento psicológico é fundamental para compreender as particularidades que envolvem essas pessoas, antecipar diagnóstico qualitativo, trazer individualidade para a ação, efetuar planejamento estratégico na atenção dos sintomas, latência e dificuldades no cotidiano, assim como apontar soluções de longo prazo para melhoria da qualidade de vida dessas pessoas.

Da mesma maneira, a importância da Psiquiatria como forma conjunta de atenção é singular para que haja resposta medicamentosa atrelada. Mas a interação e efeitos dos medicamentos podem ser vistos como protagonistas ou antagonistas, pois podem impactar a realidade dos sujeitos (RIBEIRO; VIÉGAS, 2016).

Diante desse contexto, reitera-se que essas pessoas passam a ser deslocadas de grupos sociais, aguçando comportamentos ansiosos e prejudicando a trajetória de vida nos mais diferentes espaços. A bipolaridade também se coloca como transtorno maníaco-depressivo que se apresenta mediante variações de humor constantes, em maneira acentuada e que pode ser verificada junto a quadros depressivos associados com manias (BOSAPO; BORGES; JURUENA, 2017).

O comportamento desses sujeitos se coloca mediante intensificação de sentimentos, modificações no sono e episódios diferentes de humor,

muitos deles amplamente diversos do comportamento usual da pessoa. Uma das características mais marcantes da bipolaridade é a alternância de depressão com hipomania ou hipermania, com duração e intensidade distintas (BOSAIPO; BORGES; JURUENA, 2017).

Existem diferentes abordagens que podem ser trabalhadas pelo psicólogo em relação ao TDAH e à bipolaridade. Segundo Daou e Pergher (2015), é importante que sejam edificadas formas de interação capazes de trazer maior concentração e entendimento das limitações e potencialidades sociais. A escuta qualificada atrelada à consciência dos direitos e deveres poder ser trabalhada desde o nível pediátrico. Entretanto, na idade adulta, a constatação de TDAH possibilita tratamento capaz de aprimorar a qualidade de vida, de educação, trabalho e família. Os autores ainda consideram que a medicação pode ser aliada no tratamento, desde que haja interdisciplinaridade entre a Psicologia e a Psiquiatria.

Quanto à bipolaridade, Vieira e Marques (2017) destacam a importância da terapia cognitivo-comportamental, de maneira que haja melhoria das relações sociais e organização mais efetiva das rotinas diárias. Também é possível realizar trabalhos para minimização de ansiedade e aprimoramento da qualidade do sono, o que traria menor incidência de episódios maníacos. Novamente, a escuta qualificada é vista como processo fundamental para que haja entendimento do paciente, suas demandas e possibilidades, suas limitações e considerações sobre o eu e sobre a vida. Além disso, a utilização de medicamentos orientados é importante para melhoria do quadro do paciente.

Da mesma forma, ambos os trabalhos apontam para maior facilidade diagnóstica na infância, momento da vida visto como essencial para a realização de mudanças que impactarão toda a trajetória da existência desses indivíduos. Ademais, percebe-se que o tratamento para bipolaridade e para TDAH possui algumas semelhanças que podem ser exploradas para que haja melhoria do estado de saúde do paciente, como a escuta qualificada, o enfoque na organização de rotinas e o controle emocional.

Outro ponto de fundamental importância provém da análise feita nos estudos de Avancini (2017). A autora analisa exames de ressonância magnética para avaliar padrões neurais complexos em sujeitos com TDAH, com bipolaridade e com ambos. O estudo foi o primeiro a identificar padrões neuroanatômicos para distinção de sujeitos com TDAH + bipolaridade dos outros, que apresentam apenas um dos transtornos.

Os resultados apontaram para um substrato diferenciado para distinção do grupo com TDAH e bipolaridade, com assinatura neural diferente. Com isso, conclui que os resultados apontam para a necessidade de revisão de decisões terapêuticas, de modo que algumas abordagens sejam utilizadas em forma semelhante a sujeitos com os transtornos em forma isolada, mas que também sejam pensadas estratégias específicas para pessoas com TDAH e bipolaridade.

Nos estudos realizados por Colom e Vieta (2014), percebe-se que um quantitativo entre 5 e 15% de pessoas que possuem TDAH podem desenvolver bipolaridade em conjunto. O contrário também pode acontecer, segundo os autores, o que significa que pessoas com bipolaridade podem desenvolver TDAH.

Segundo Martinhago (2018), um dos principais problemas que envolvem essa população nos dias atuais se coloca no exclusivismo psiquiátrico e na busca por medidas farmacológicas que tragam resultados em forma mais rápida, mas com compostos químicos que geram dependência e podem agravar quadros depressivos e de ansiedade, principalmente se forem colocados enquanto automedicação. Nos casos que tangem ao TDAH, a utilização de ritalina é vista pela autora como sendo fármaco popular, com ampla aceitabilidade entre os adultos, mas com maior resistência de uso para crianças, principalmente porque algumas mães não reconhecem a especificidade do transtorno e negam sua incidência nos filhos.

Em relação à bipolaridade, a utilização de clozapina, quetiapina e risperidona também são tratamentos comuns, indicados pelo Ministério da Saúde. Segundo Bosaipo, Borges e Juruena (2017), os fármacos são buscados porque os pacientes possuem insegurança de comportamento, principalmente em momentos com maior intensidade da bipolaridade.

Mesmo assim, a dependência torna-se preocupante, principalmente porque o uso excessivo desses medicamentos traz menor eficácia, além de fadiga, febre, boca seca, vômitos, incontinência urinária, dentre outras complicações. Com controle no uso e moderação do paciente, o acompanhamento medicamentoso pode ser importante, principalmente quando ligado com a terapia.

Assim, a abordagem psicológica ganha espaço e torna-se importante para se pensar a longo prazo, mediante qualidade terapêutica e menor dependência de medicação para contenção de sintomas e dos transtornos.

Mesmo assim, os pesquisadores apontam que essa associação entre os transtornos é controversa e de difícil percepção diagnóstica. Por esse motivo, a pergunta que se coloca enquanto problemática dessa pesquisa foi: quais são as abordagens psicológicas adotadas por diferentes pesquisadores da área da Psicologia e Psiquiatria, para mediação entre a interação medicamentosa e os transtornos TDAH e bipolaridade em população adulta?

A opção pelo perfil da população adulta se justifica pelo fato de o diagnóstico ser menor provável e muitas vezes ocorrer invisibilidade perante a sociedade. Além disso, o estudo possui justificativa de entender o TDAH mediante o agravamento da bipolaridade sob o olhar da Psicologia, visto que a quantidade de estudos é menor do que quando observados estudos que tratam somente de um dos transtornos.

Diante disso, a quantidade de estudos também pode ser observada

na sua relação direta com a qualidade, visto que o material existente pode corroborar para aprimoramento da relação profissional, em forma individualizada e na esfera da ação, para melhoria do estado do paciente. Nesse sentido, é possível verificar que as interações medicamentosas podem cumprir papel importante na melhoria do quadro, mas também podem ser complicadoras, principalmente se as dosagens não contemplarem as necessidades do paciente.

A relevância da pesquisa está em demonstrar que os estudos existentes possuem importante papel em nortear os profissionais da Psicologia para o entendimento e aplicabilidade de estratégias voltadas para melhoria do estado do paciente com TDAH e bipolaridade.

O objetivo geral do estudo foi, portanto, analisar o discurso teórico a respeito do TDAH com agravo de bipolaridade, mediante olhar da Psicologia, com enfoque nas estratégias de atendimento mediante as interações medicamentosas. Para que esse objetivo fosse alcançado, foi preciso descrever a importância do atendimento psicológico para pacientes com esses transtornos e identificar quais são os discursos e práticas adotadas pelos pesquisadores.

MÉTODO

O estudo possui natureza básica, abordagem qualitativa do problema, ênfase explicativa e utilização de revisão bibliográfica como ferramenta. Para Moresi et al (2003), uma pesquisa de natureza básica se define na elaboração de conhecimentos que foram anteriormente estudados por outros pesquisadores e cujos discursos podem ser analisados, reafirmados ou questionados.

Assim, não se trata apenas do conhecimento em si, mas de como foi construído e se possui importância na esfera prática. A abordagem qualitativa é vista pelo mesmo autor mediante sua diferenciação com a pesquisa quantitativa. Enquanto esta preza pela quantidade de informações, médias, mínimas e máximas, aquela vislumbra a qualidade dos aspectos tratados.

A ênfase explicativa, para Da Fonseca (2002), é uma maneira de elucidar aspectos de um discurso para o leitor, de modo que a teoria aplicada fique clara aos receptores, favorecendo sua replicação ou indagação em outras realidades espaciais e temporais. Por fim, a revisão bibliográfica é ferramenta importante para a coleta de dados, visto que a produção teórica relacionada ao tema possibilita entendimento de suas demandas, assim como traz novas possibilidades de trabalho.

Por outro lado, os sujeitos produtores do conteúdo bibliográfico também são dotados de discursos e representações, que mediante resultados de pesquisa podem trazer coerência ao campo. A coleta de dados se deu mediante dois descritores: "TDAH e bipolaridade", "interação medicamentosa com TDAH e bipolaridade" e "TDAH e bipolaridade na

Psicologia". No portalSciELO, foram encontrados três resultados, todos com olhar voltado para a Psiquiatria.

Quando a busca foi realizada no portal LILACS, os mesmos resultados apareceram. No portal PubMed, foram encontrados apenas quatro resultados, todos voltados para a Psiquiatria. Diante da escassez de produções voltadas para a Psicologia, voltou-se atenção para o Portal Scholar. Com a busca dos descritores, foram encontrados 808 resultados, entre teses, dissertações e artigos.

Em seguida, houve filtragem para pesquisas em Língua Portuguesa e com textos completos, o que gerou 354 resultados. Para direcionamento da temática e melhor filtragem dos dados, foram excluídos os estudos que tratavam de crianças e adolescentes, de modo que fossem focadas as informações para o atendimento de adultos. Assim, os estudos foram reduzidos para seis, cuja análise será efetuada. A análise de dados desses autores se deu mediante método dedutivo e análise crítica dos resultados. As pesquisas que não se encaixavam nos critérios dos descritores, idioma, disponibilidade ou temporalidade de publicação foram excluídas.

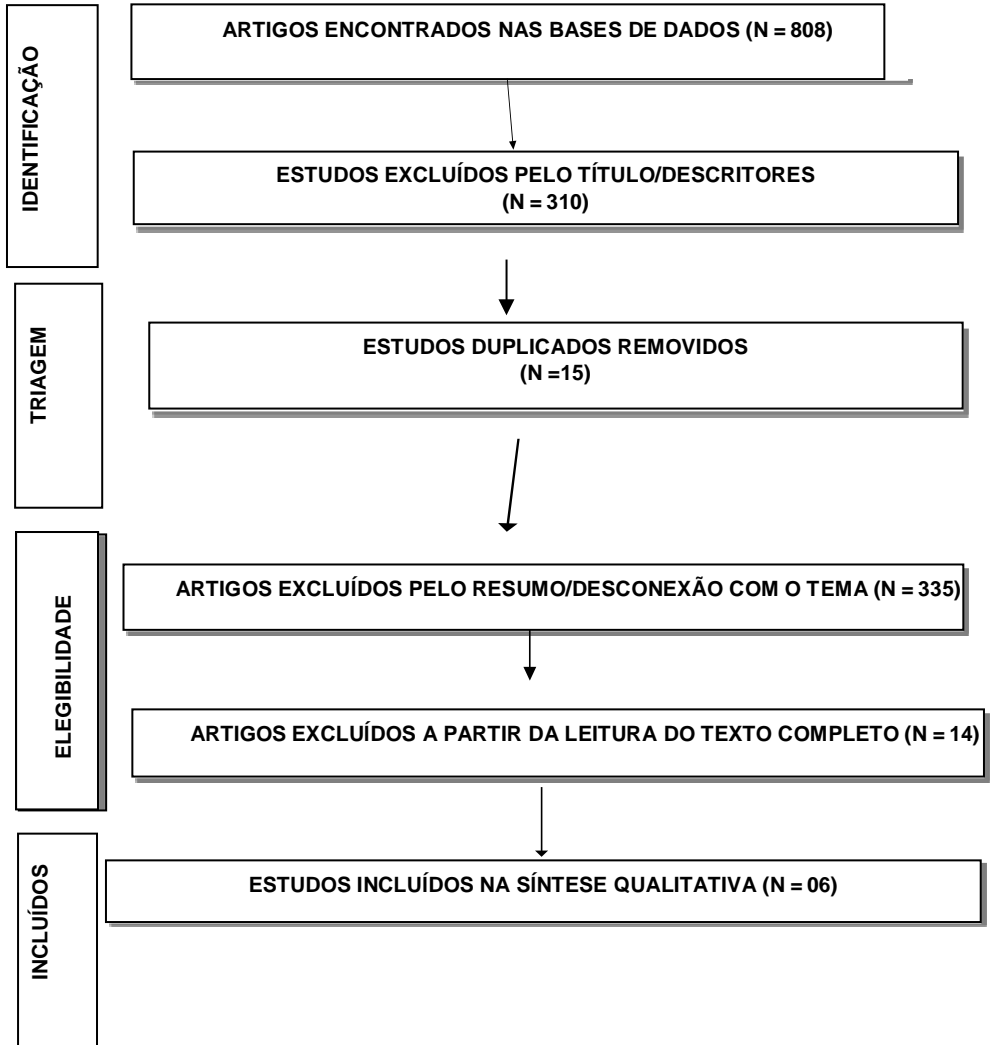
Para Marques (2011), a análise crítica de discurso pauta-se na reflexão a respeito de uma temática, seja para revisar suas particularidades ou mesmo para desdobrar atenção sobre os pressupostos teóricos, metodológicos, objetivos, justificativa, ideia central ou conclusões tratadas por sujeitos, instituições ou abordagens teóricas.

Assim, os trabalhos foram lidos, analisados, houve separação dos objetivos, metodologias e conclusões, assim como análises posteriores para percepção do atendimento psicológico, do enfoque dado pelos autores e das colaborações desses estudos para o campo. Após as considerações trazidas pelos autores e verificação das conclusões, serão estruturadas discussões baseadas no referencial teórico, com capacidade de compreender as ideias traçadas e suas especificidades para o atendimento a pessoas adultas com TDAH e bipolaridade. As conclusões poderão indicar se os objetivos traçados foram alcançados, bem como as contribuições dessa pesquisa para o campo.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

O fluxograma a seguir delimita a busca na base de dados, demonstrando os resultados encontrados e, posteriormente, os selecionados.

Figura 1 – Resultados da pesquisa



Fonte: A autora (2024).

Mediante as informações acima, os textos selecionados foram organizados por objetivos, metodologia, resultados e conclusão. As pesquisas foram: Ramos (2019), Francisco et al (2021), Oliveira e Teixeira (2018), Lucena (2020), Bridi et al (2018) e Silva (2021).

Diante dos resultados quantitativos, verifica-se que os estudos direcionados para o TDAH em conjunto com a bipolaridade, focados especificamente na interação medicamentosa com a psicoterapia, não estão

sendo largamente publicados nos últimos anos. Assim, a escassez de pesquisas relacionadas a um tema indica preocupação com as lacunas geradas e falta de avanço no campo em longo prazo.

No entanto, as pesquisas existentes são importantes para mencionar quais são os principais direcionamentos dados, bem como os resultados traçados. A pesquisa realizada por Ramos (2019) destaca que existe alta prevalência de transtorno de humor bipolar na infância e que esta é a causa de 18% das internações em leito pediátrico. Da mesma maneira, o autor salienta que existe uma alta taxa de herdabilidade, ou seja, de os pais passarem para os filhos mediante genética.

O objetivo de estudo o pesquisador foi comparar filtros de portadores de transtorno bipolar, com comorbidade de TDAH e pais saudáveis. Além disso, o estudo também avalia a interação medicamentosa, se é suficiente ou defasada, se há marcadores de gravidade, precocidade sintomática, psicose ou outros sintomas.

Nos resultados, Ramos (2019) percebeu que marcadores genéticos são importantes para delimitar a gravidade da comorbidade de TDAH, assim como maior latência do transtornobipolar. A utilização de medicamentos foi mais prevalente nos filhos cujos pais possuíam a doença, mas com maior controle no grupo de pais saudáveis.

Nos casos de pais com bipolaridade, a quantidade de filhos com comorbidade de TDAH foi maior. A interação medicamentosa passa a ser vista como mais problemática na infância, principalmente por conta da dependência. Diante disso, adultos com bipolaridade e comorbidade de TDAH, cujo histórico médico possui origem desde a infância, possuem maior dependência e quadros mais agravados de ambos.

É válido apontar que o estudo de Ramos (2019) não aborda que a interação medicamentosa é prejudicial, apenas destaca aspectos de sua dependência. De Oliveira, De Faria e De Carvalho (2020) corroboram com essa ideia, afirmando que pacientes adultos orientados no uso de medicamentos para minimização da bipolaridade podem desenvolver dependência se houver medicação em temporalidade equivocada, dosagem inadequada ou mesmo automedicação sem consulta ao médico. A falta de acompanhamento psicoterápico também é vista como complicadora, na pesquisa em questão.

Na ótica trazida por Francisco et al (2021), o objetivo foi analisar a produção científica a respeito da incidência do Transtorno do déficit de atenção com hiperatividade (TDAH) na população adulta. Nos resultados traçados a partir de pesquisa bibliográfica, os pesquisadores salientam que 70% dos adultos que manifestam TDAH na infância continuam a ter o transtorno na vida adulta, com prejuízos que alcançam a relação conjugal e laboral.

Além disso, muitos dos sintomas apresentados podem ser obstáculos para as relações interpessoais, o que promove a necessidade de

haver medicação para minimizar os impactos na vida pessoal e profissional. Diante disso, muitos pacientes passam a utilizar os medicamentos em situações de maior ansiedade ou em momentos que se exija maior atenção. A impulsividade também pode ser mal interpretada na sociedade, de maneira que a utilização de medicação pode ser solucionadora parcial da situação.

Na pesquisa em questão, os autores reforçam que adultos com TDAH possuem maior propensão para o divórcio, principalmente por conta da instabilidade relacional e da impulsividade. Quando às interações medicamentosas, salientam que ela impacta diretamente a qualidade de vida, pois podem trazer sonolência, desatenção, quadros depressivos em alguns pacientes e dificuldades na vivência. Assim, apontam que é preciso aprimorar o diagnóstico desses pacientes, trazer maior qualidade de vida e pensar na interação entre áreas como forma de corroborar para melhoria do quadro de saúde.

Para Bezerra et al (2014), essa interação medicamentosa é de difícil consideração, quando apontado no longo prazo e sem acompanhamento psicoterápico. Isso porque medicamentos como o metilfenidato precisam ser usados com cautela para que o benefício causado supere o risco de descompensação no quadro de humor.

A partir de narrativas de grupos voltados para o tratamento de TDAH, os autores perceberam que, nos casos pediátricos, há angústia das mães em terem de dar o medicamento para seus filhos. Além disso, há descrença de que o medicamento seja eficaz, visto que alguns discursos de senso comum banalizam ou invalidam o potencial do transtorno na população. Como sua manifestação não era tão recorrente no passado recente, essa resistência existe.

Vale lembrar que o estudo em questão menciona apenas o TDAH, mas é importante considerar também que a interação medicamentosa para o transtorno bipolar pode ser igualmente relativizada no discurso, conforme ressaltam os estudos de De Macedo et al (2018). Assim, compreender a necessidade da psicoterapia relacionada com outras formas de atendimento, inclusive o medicamento, torna-se relevante.

Para Oliveira e Teixeira (2018), é fundamental que haja conhecimento mediado, transmitido e orientado para que pessoas com TDAH e bipolaridade, de diferentes perfis, graus de instrução e características possam ter melhor qualidade de vida. Analisando a situação de estudantes universitários e com objetivo de produzir uma cartilha para orientar sobre o tema, a pesquisa avalia a efetividade do material, que possui enfoque voltado para a psicoeducação.

A partir de coleta de dados por teste de Wilcoxon, os resultados apontam para o fato de o material ser relevante para aumentar o conhecimento na área, trazer maiores esclarecimentos sobre o TDAH, o transtorno bipolar, bem como demonstrar quais são os conhecimentos que os usuários da cartilha mais conhecem e os que menos possuem domínio.

A pesquisa enfatiza que o uso de medicação diminui os sintomas neurobiológicos do TDAH e do transtorno bipolar. Além disso, os autores apontam para o fato de que muitos adultos com TDAH apresentam sintomas residuais mesmo com medicação adequada e orientada pelo médico. Além disso, muitos dos pacientes não conseguem suportar os efeitos colaterais desses medicamentos, o que indica a necessidade de efetivação de tratamento psicológico juntamente com o medicamento.

Novamente, as contribuições dadas pelo estudo atentam para o fato de que o conhecimento é fundamental na reparação de arestas e na elaboração de práticas mais coerentes. Da mesma maneira, expõe o fato de que os efeitos colaterais podem ser intensivos e prejudicam a qualidade de vida dessas pessoas. Diante disso, a psicoterapia precisa ser reforçada e o processo medicamentoso não pode ser visto como exclusivo.

Essa ideia é amplamente corroborada por outros autores, como De Oliveira, De Faria e De Carvalho (2020) e Moreira et al (2014). Em ambos os trabalhos se defende que o transtorno bipolar e o TDAH precisam ser combatidos com uma interação interdisciplinar, ou seja, na qual haja atenção medicamentosa, mas também que os efeitos colaterais não sejam impactantes para a realidade de vida dessas pessoas. Em última instância, isso significa maior desenvolvimento da ciência para trazer medicamentos com menor impacto colateral. Em curto prazo, sugere um trabalho individualizado e focado na saúde física e mental.

Segundo os estudos de Lucena (2020), a medicação pode ser prejudicial e impactar em áreas fundamentais, como trabalho e amizades. Com objetivo de enfatizar sua biografia enquanto pessoa com TDAH e transtorno bipolar, a autora demonstra, de forma mais didática e menos aprofundada, que é preciso haver respeito para essas pessoas, assim como o atendimento psicológico precisa ser buscado. Mesmo assim, não há maiores detalhes de como deve ser exercida a intervenção junto aos pacientes.

Os estudos de Bridi et al (2018) possui objetivo de comparar pacientes com transtorno bipolar e TDAH com pessoas cujo grau de parentesco é primário. Além disso, também são propostas estratégias adaptativas e não-adaptativas para essas pessoas, explorando variações clínicas.

A partir de metodologia voltada para estudo transversal, com estratégias de enfrentamento avaliadas por escala COPE, os resultados detectaram diferenças expressivas entre estratégias adaptativas para as não-adaptativas. Pacientes que realizaram estratégias adaptativas combinadas entre interações medicamentosas e psicoterapia junto com os familiares obtiveram resultados mais promissores na melhoria do quadro geral. Nos casos em que houve apenas medicação ou psicoterapia, os resultados foram menos impactantes para o quadro geral.

Diante desse cenário, os autores concluíram que as habilidades de enfrentamento podem ser mais amplas se houver um atendimento em

conjunto, que envolva interações medicamentosas e psicoterapia, o que corrobora para que esses pacientes tenham maior bem-estar social.

Os resultados desse estudo são similares aos apresentados por Prado et al (2015). Isso porque os autores frisam a necessidade de haver um atendimento medicamentoso cauteloso e avaliado constantemente, com equipe de saúde capaz de realizar o atendimento em forma multiprofissional, assim como educação em saúde para que esse paciente também busque a melhoria de seu quadro de saúde.

Os estudos de Silva (2021) trazem objetivo de caracterizar o perfil cognitivo de idosos com transtorno bipolar e TDAH como comorbidade e explorar possíveis interações em variáveis sociodemográficas associadas com os transtornos. Mediante pesquisa experimental, em modalidade de estudo piloto, com instrumento de coleta baseado em intervenção e observação, os resultados apontaram para áreas diversas afetadas, declínio cognitivo geral, atenção e orientação prejudicadas, memória, fluência, linguagem e capacidade viso espacial igualmente impactadas.

Em conclusão, a pesquisa enfatiza que há uma influência de perturbação de humor bipolar associado com a escolaridade dos sujeitos, de modo que os impactos sintomáticos são vistos em menor grau em pessoas com informação sobre medicamentos, psicoterapia e linguagem. Assim, quando há conhecimento a respeito dos transtornos, assim como um trabalho direcionado e que é conscientemente valorizado pelo paciente, as chances de sucesso e equilíbrio passam a ser maiores.

Para De Macedo et al (2018), é importante que haja conhecimento a respeito da associação de medicamentos, pois a interação química não só traz maior redução do efeito, mas pode ocasionar maiores danos para a saúde do paciente. Diante disso, realiza estudo em que o uso de antidepressivos inibidores de monoamino oxidase e propulsores de pressão sanguínea passam a ser desaconselhados em forma combinada com a ritalina. Da mesma maneira, apontam para o fato de que tricíclicos, agonista alfa-2, anticoagulantes, anticonvulsivantes, butacifona e influenciadores de dopaminérgicos também precisam ser evitados.

O tratamento psicoterápico é igualmente verificado mediante sua eficácia e importância. Diante desse contexto, percebe-se que os autores escolhidos apontam para medidas combinadas no tratamento de pessoas com TDAH e transtorno bipolar como comorbidade. Da mesma maneira, os pesquisadores selecionados atentam-se para a medicação, mas em forma combinada e com trabalho psicológico qualitativo, individualizado e focado nas características do paciente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante dos estudos apresentados, verifica-se que o trabalho especializado do psicólogo, mediante psicoterapia organizada e planejada

em suas individualidades, precisa ser colocado em uma relação de interdisciplinaridade com a Psiquiatria, visto que as interações medicamentosas podem trazer efeitos adversos para o paciente, assim como inferir sobre sua qualidade de vida. Assim, os autores selecionados convergem para a valorização do tratamento psicoterápico atrelado a melhorias na rotina diária, assim como no uso de medicamentos e dosagens para corroborar com a saúde do paciente.

Aliás, a interdisciplinaridade é vista na pesquisa não apenas como uma forma de atenção a ser alcançada, mas também no entendimento do perfil desses sujeitos, na ação de planejar, no trabalho multiprofissional, na avaliação das próprias práticas e na compreensão de que as interações medicamentosas podem ser efetivadas junto a um trabalho qualitativo e direcionado.

Portanto, o objetivo foi alcançado, visto que foi possível analisar o discurso teórico a respeito do TDAH com agravo de bipolaridade, mediante olhar da Psicologia, com enfoque nas estratégias de atendimento mediante as interações medicamentosas. Essas estratégias envolveram uma ação mais próxima, conjunta e com enfoque no paciente, mas também na capacitação profissional para realização do trabalho. O estudo corrobora para se pensar que o TDAH com agravo de bipolaridade ainda precisa ser melhor estudado, mas que a busca por saber especializado torna-se essencial para uma ação mais eficaz no atendimento psicológico cotidiano.

REFERÊNCIAS

AVANCINI, T. M. C. **Acurácia diagnóstica em sujeitos adultos com TDAH e transtorno bipolar**: classificação individual de imagens de ressonância magnética de crânio. 2017. Tese (Doutorado em Psiquiatria) - Faculdade de Medicina, Universidade de São Paulo, São Paulo, 2017.

BEZERRA, C. F. M. et al. O Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade. **ID on line. Revista de psicologia**, v. 8, n. 23, p. 221-242, 2014.

BOSAPO, N. B.; BORGES, V. F.; JURUENA, M. F. Transtorno bipolar: uma revisão dos aspectos conceituais e clínicos. **Medicina (Ribeirão Preto)**, v. 50, n. 1, p. 72-84, 2017.

BRIDI, K. P. B. et al. Diferenças entre as estratégias de coping em pacientes adultos com transtorno bipolar e seus familiares em comparação com controles saudáveis. **Trends in Psychiatry and Psychotherapy**, v. 40, n. 4, p. 318-325, 2018.

COLOM, F.; VIETA, E. Melhorando o desfecho do transtorno bipolar usando estratégias não farmacológicas: o papel da psicoeducação. **Brazilian Journal of Psychiatry**, v. 26, p. 47-50, 2004.

DA FONSECA, J. J. S. **Apostila de metodologia da pesquisa científica**. João José Saraiva da Fonseca,

2002.

DAOU, M.; PERGHER, G. K. Contribuições da atividade física para o tratamento psicológicodo TDAH em crianças. **Revista de Psicologia da IMED**, v. 7, n. 1, p. 42-51, 2015.

DE MACEDO, J. B. et al. Fármacos inovadores em saúde mental: uma avaliação das duas últimas décadas. **Revista de Medicina**, v. 97, n. 4, p. 385-395, 2018.

DE OLIVEIRA, H. N.; DE FARIA, H. P.; DE CARVALHO, L. N. Intersetorialidade e interdisciplinaridade na abordagem do Transtorno do Déficit de Atenção e Hiperatividade- TDAH. **PISTA: Periódico Interdisciplinar [Sociedade Tecnologia Ambiente]**, v. 2, n. 1, p.57-64, 2020.

FRANCISCO, M. A. et al. Transtorno do déficit de atenção e hiperatividade (TDAH) no adulto: prevalência e impactos Attention Deficit Hyperactivity Disorder (ADHD) in Adults: Prevalenceand Impacts. **Brazilian Journal of Health Review**, v. 4, n. 6, p. 24035-24044, 2021.

LUCENA, L. V. **Meu Maior Desafio Da Vida-Tdah**. Clube de Autores, 2020.

MARQUES, W. Metodologia de pesquisa em análise do discurso face aos novos suportes midiáticos. **Domínios de Lingu@gem**, v. 5, n. 1, p. 58-73, 2011.

MARTINHAGO, F. TDAH e Ritalina: neuronarrativas em uma comunidade virtual da Rede Social Facebook. **Ciência & Saúde Coletiva**, v. 23, p. 3327-3336, 2018.

MORESI, E. et al. Metodologia da pesquisa. **Brasília: Universidade Católica de Brasília**, v. 108, n. 24, p. 5, 2003.

MOREIRA, M. S. et al. Uso de psicofármacos em crianças e adolescentes. **Revista da Universidade Vale do Rio Verde**, v. 12, n. 2, p. 1013-1049, 2014.

OLIVEIRA, C. T.; TEIXEIRA, M. A. P.; DIAS, A. C. G. Efetividade de uma cartilha psicoeducativa sobre o TDAH em estudantes universitários. **Psicologia: teoria e prática. São Paulo. Vol. 20, n. 2 (maio/ago. 2018), p. 268-280.**, 2018.

PRADO, K. J. et al. Déficit De Atenção e Hiperatividade (Tdah). **Uso Racional de Medicamentos na Pediatria: Doenças na Infância**, p. 108, 2015.

RAMOS, B. R. **Diferenças entre descendentes de pais bipolares e descendentes de pais não bipolares em uma amostra de pacientes com transtorno bipolar pediátrico.** Ática. São Paulo. 2019.

RIBEIRO, M. I. S.; VIÉGAS, L. A abordagem histórico-cultural na contramão da medicalização: uma crítica ao suposto tdah. *Geminal: Marxismo e Educação em Debate*, v. 8, n. 1, p. 157-166, 2016.

SIGNOR, R. T. A.; SANTANA, A. P. **TDAH e medicalização.** São Paulo, Brasil: Plexus, 2016.

SILVA, Vanessa Carvalho da et al. **Declínio cognitivo e perturbação de humor bipolar em adultos e idosos:** perfil cognitivo e efeito das variáveis sociodemográficas. 2019. Dissertação de Mestrado.

VIEIRA, T. C.; MARQUES, E. L. Possíveis estratégias e técnicas de manejo para o transtorno bipolar na perspectiva cognitivo-comportamental. **Psicologia. pt**, v. 1, p. 1-19, 2017.

CAPÍTULO 9

UMA ANÁLISE TEÓRICA DAS PRODUÇÕES SOBRE O TRANSTORNO DE PERSONALIDADE BORDERLINE NAS PRODUÇÕES DE 2008-2017: DESAFIOS PARA O PSICÓLOGO DA PSICOLOGIA: PROCESSOS DE SEXUALIDADE E OPRESSÃO

Juliana Cristina Viecheneski

Mestre em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná
Docente na Faculdade Sant'Ana (IESSA) – Ponta Grossa – Paraná – Brasil –
Bacharel em Direito e Licenciando em Artes Visuais
Email: jviecheneski@gmail.com

RESUMO

O transtorno de personalidade *borderline* é um problema que afeta muitas pessoas na atualidade. Apesar disso, há significativa dificuldade em diagnosticar e tratar sujeitos com esta desordem psicológica por diferentes motivos, seja de desistência no tratamento ou mesmo de desconhecimento da condição. A partir disso, o artigo que aqui se desenvolveu teve por objetivo analisar alguns discursos e possibilidades teóricas de tratamento para pacientes com Transtorno de Personalidade *Borderline*. O trabalho foi feito por intermédio de pesquisa sistemática da produção bibliográfica sobre o tema, num recorte temporal dos anos de 2008 até 2017. Com abordagem explicativa e qualitativa, foi possível perceber que as definições e discursos dos autores assemelham-se significativamente, mas os tratamentos evidenciados por eles são diferentes. Enquanto alguns trabalhos priorizam técnicas manuais de análise, como o desenho-História, por exemplo, outros buscam terapias breves ou dialéticas. Em todos os casos, foram mostrados resultados positivos em sujeitos que não abandonaram o tratamento. Assim, foi possível concluir que o transtorno de personalidade *borderline* é um assunto que precisa ser ampliado, tanto enquanto conhecimento teórico quanto prático.

PALAVRAS-CHAVE: Transtorno de Personalidade *Borderline*. Psicologia. Tratamento. Abandono.

INTRODUÇÃO

O trabalho do psicólogo é cada vez mais amplo e dinâmico. Nos dias atuais, há um número significativo de tratamentos e recursos que podem

ser empregados para as mais diversas situações. Entretanto, os novos olhares ainda se chocam com tratamentos antigos, de modo que vale discutir sua validade nos dias atuais. Além disso, há um elevado número de publicações em múltiplas áreas da psicologia e torna-se fundamental averiguar se essas pesquisas trabalham com argumentos unânimes ou se há variação em suas abordagens. O tema escolhido para identificar essa relação é o transtorno de *borderline*.

No início do século XX, alguns trabalhos começam a evidenciar pacientes com “esquizofrenia latente”, de modo que tal conceito serviria apenas para sujeitos que apresentassem alguns sintomas dessa condição. Nesses casos, utiliza-se também o termo “heboidofrenia”, cujo significado remete a pessoas com dificuldade de estabelecer uma interação social.

Dalgalarrondo (1999) ainda considera que a evolução do diagnóstico de transtorno de personalidade *borderline* está diretamente vinculada às pesquisas sobre personalidade social. Nesses estudos, começa-se a classificar e categorizar segmentos diferenciados de psicose, angústia, ansiedade e depressão. No final da década de 1940, a maior ou menor latência desses sintomas acabava por estabelecer uma nova nomenclatura: a esquizofrenia pseudoneurótica.

É nos anos 1950 que o transtorno de personalidade *borderline* começa a ganhar espaço em clínicas psiquiátricas e terapêuticas. O autor salienta que a própria OMS, no ano de 1976, estabeleceu proximidade significativa entre *borderline* e esquizofrenia, colocando ambas dentro da mesma categorização. Essa definição prevalece até a promulgação de novos documentos, como o ICD-10 (Índice de Classificação de Desordens), cuja definição já estava especificada dentro do comportamento que se conhece na atualidade.

Por fim, Dalgalarrondo (1999) identifica que os países mais pobres possuem mais dificuldade em tratar transtorno de personalidade *borderline*, dadas as condições financeiras precárias. Além disso, nesses locais o diagnóstico é dificultado pela falta de procura dos pacientes ou mesmo a desistência de tratamentos. Assim, a predominância de transtorno de personalidade *borderline* encontra-se no Terceiro Mundo, ainda que não haja exclusividade desse contexto. Além disso, “As taxas são mais altas nos estratos mais pobres da população e em comunidades marginalizadas, onde predomina a violência e a desagregação familiar” (DALGALORRONGO, 1999, p.62).

Outra forma de identificação conceitual vem do Manual Diagnóstico e Estatístico de Transtornos Mentais (DSM-IV-TR) escrito em 2002. Neste, consta o seguinte conceito:

O DSM-IV-TR caracteriza o transtorno de personalidade *borderline* como um padrão global de instabilidade nos relacionamentos interpessoais, dos afetos e da autoimagem, que se inicia na idade adulta e incide em uma variedade de contextos. A noção de *borderline* faz parte do vocabulário norte-americano e anglo-saxão e acabou se integrando à

terminologia psicanalítica francesa, com o nome de *états-limites* (estados-limite). (ROSA & SANTOS, 2011, p.270).

Para Rosa e Santos (2011), o transtorno de personalidade *borderline* é comumente associado a outras condições específicas, como a bulimia, por exemplo. Para eles, o transtorno de personalidade *borderline* está associado a problemas familiares, socioculturais, intrapsíquicos e emocionais, tanto nas causas quanto consequências. Porém, os transtornos alimentares são vistos como potencializadores da condição de transtorno de personalidade *borderline*.

Os autores ainda argumentam que a psicoterapia isolada não é eficiente no tratamento destes pacientes, mas deve-se estabelecer um processo conjunto que beneficie o indivíduo com essa condição. Na prática da pesquisa, os autores analisaram um público com faixa etária de 18 anos, dentro de um Hospital Público do Rio de Janeiro. Inicialmente, os pesquisadores buscaram por pacientes que se encontravam bulímicos, de modo que a seleção da proximidade entre ambos foi diagnosticada após cessão gratuita.

A instabilidade característica do transtorno de personalidade *borderline* apareceu em todos os casos analisados, o que comprova a predominância do transtorno de personalidade *borderline* em pacientes com transtornos alimentares. Em primeiro lugar, os pacientes sentem-se acima do peso e utilizam-se de métodos não-convencionais para emagrecer. Em um dos casos estudados pelos pesquisadores, relata-se que uma paciente havia aplicado soda cáustica na própria região estomacal para tentar emagrecer.

Além disso, a paciente fazia jejum constante, utilizava-se de chás variados, vomitava frequentemente e utilizava-se recorrentemente de laxantes. Por meio de uma avaliação diagnóstica, o transtorno de personalidade *borderline* foi confirmado. Com sessões realizadas semanalmente, a paciente demonstrou gradativa melhora no grau de ansiedade, principalmente após a aproximação entre os psicólogos e ela.

Nessas sessões, exaltava sua redução de peso, mas afirmava ainda se sentir obesa. A instabilidade do transtorno de personalidade *borderline* aparecia não só nos movimentos constantes do corpo (que foram diminuindo com as sessões), mas também pelas abruptas expressões de ira (que também se reduziram).

Nessa experiência, Rosa e Santos (2011) destacam que a relação da paciente com o pai era conturbada, pois o mesmo havia abandonado a família quando ela era adolescente. A perda do contato com o patriarca da família fez com que a depressão se acirrasse. Assim como é característico em pacientes com transtorno de personalidade *borderline*, o luto pela perda é dificultado pela agressividade aguçada na ansiedade. A partir dos relatos de caso estabelecidos por estes autores, torna-se possível perceber que transtornos de personalidade *borderline* podem ocorrer em contextos familiares desestruturados, com constante abandono e

incremento da raiva e da ansiedade.

Os autores concluem o pensamento evidenciando que o contato constante do psicólogo com o paciente, o estudo investigativo das questões familiares e a busca pela motivação do paciente em melhorar são condições essenciais para aprimorar os processos e dar maior conforto e solução para o problema. "O psicoterapeuta buscou construir um campo de confiança no setting terapêutico, valorizando a aliança terapêutica com a paciente, ao mesmo tempo em que buscava clarificar as ambivalências vivenciadas nas relações interpessoais." (ROSA & SANTOS, 2011, p.273).

Mas, e no início do século XXI? As conclusões sobre o transtorno de personalidade *borderline* eram as mesmas? Para Cunha e Azevedo (2001), a psicoterapia analítica era uma das melhores opções para se trabalhar com pessoas que possuem transtorno de transtorno de personalidade *borderline*. Para que o tratamento funcione, é fundamental que o paciente tenha força interior e inteligência acima da média.

Desse modo, os autores selecionam posturas ideais para se desenvolver a melhoria, não vislumbrando casos que excedem essa lógica. Além disso, afirmam que cada caso clínico deve ser visto individualmente, de modo que a habilidade do psicoterapeuta é tão importante quanto a gravidade do caso em questão.

Uma técnica bastante utilizada no início do século, pelos autores, é a Psicoterapia Dinâmica Breve. A partir dela, estabelece-se objetivos e temporalidades limitadas, planejamento de ação e abordagem flexível. Em cada sessão, o psicólogo estipula uma meta e suas estratégias canalizam para a realização ou não dessa meta.

O caso analisado pelos autores é de um homem, que possuía terceiro grau completo, católico, mulato. Inicialmente, a condição do paciente é de alguém que não respeita horários e espera ordens pré-determinadas para ações básicas. O paciente ainda indagou sobre a estagiária que o havia atendido antes, o que demonstra que pessoas com transtorno de personalidade *borderline* podem confiar em sujeitos com quem tiveram um primeiro contato. Ele ainda revelou não estar à vontade no local, pois achava que não necessitava de terapia.

O paciente revelou aos autores Cunha e Azevedo (2001) que se sentia vazio, se automutilava, mudava de humor repentinamente, era indeciso e não sabia lidar com perdas. Este menciona, na pesquisa, que gostaria que sua cabeça fosse aberta para resolver o que havia errado. Assim como no caso descrito anteriormente, o paciente possuía problemas familiares, urinou nas calças até idade adolescente e tinha costume de brincar com insetos mortos. É interessante notar que a estratégia dos autores utilizada nesse caso se volta para a Psicoterapia breve.

Nos resultados, Cunha e Azevedo (2001) destacam que o paciente foi modificando-se após proximidade e a Psicoterapia breve, que afirmam consistir em técnicas de auto reconhecimento dos erros e reparação gradual de aspectos emocionais internos e externos. Os autores interpretaram, por

exemplo, que o ato de o paciente enterrar insetos era uma forma de vivenciar o luto.

A partir das respostas, houve maior interesse do paciente pelas sessões, de modo que sua melhora foi considerada significativa no contexto da pesquisa. Por fim, os autores concluem que pacientes com transtorno de personalidade *borderline* possuem déficits de aprendizagem, alterações genéticas e problemas neuropsicológicos, além de fatores ambientais serem agravadores desse transtorno. Para eles,

O atendimento ao paciente *borderline* é desafiante. Coloca em xeque a capacidade técnica, teórica e de tolerância do terapeuta, bem como o próprio sistema de atendimento em saúde mental. O paciente *borderline* tem algo a ensinar, colocando uma lente de aumento nos problemas humanos e sabendo como ninguém o que é o intangível e assustador "nada" (ídem). Não raramente, o *borderline* induz o profissional ao enfrentamento de suas próprias situações-limite, em que os seus sentimentos vêm à tona de um modo muito intenso e particular, proporcionando-lhe uma experiência clínica e de crescimento pessoal incomparável. (CUNHA & AZEVEDO, 2001, p.12).

Entretanto, os mesmos autores citados no trecho consideram que a psicanálise ainda é vista como áreaviável para compreender e aprimorar as técnicas relacionadas ao transtorno. Portanto, ainda que a temporalidade dos dois trabalhos tenha sido significativamente alta, com diferença de dez anos, é importante reconhecer que o papel do psicólogo ainda é fundamental para se identificar o problema, trabalhar em sua gradual recuperação e estabelecer resultados que norteiem outros casos em diversas realidades dicotômicas.

Além disso, os autores corroboram para uma definição do transtorno de personalidade *borderline* na qual ressaltam comportamentos temporários e que podem ser modificados via terapia breve. Além disso, afirmam que pacientes com transtorno de personalidade *borderline* são desafiadores para o psicólogo, pois muitos utilizam-se de argumentos racionais para defender seu comportamento, o que faz com que as desistências sejam significativas. É válido mencionar que as desistências também aparecem no trabalho de Rosa e Santos (2011), o que destaca que tal fato não se modificou nos dez anos de pesquisa.

Mas, e se os estudos forem ainda mais recentes? Flinker et. al. (2017) analisa os estudos brasileiros sobre o tema e as considerações que tais documentos trouxeram para o campo de pesquisa da temática. Na ótica dos autores, o transtorno de personalidade *borderline* "é um quadro de acentuada instabilidade no campo afetivo, comportamental, na autoimagem e nos relacionamentos" (FLINKER et. al., 2017, p.275).

Essa definição conceitual encontra-se de acordo com os outros autores anteriormente mencionados. O transtorno de personalidade *borderline* continua sendo visto, portanto, a partir de sua instabilidade afetiva, preocupação excessiva com a própria imagem, desvio da prática

comportamental regular e dificuldade de relacionamento entre pares ou em regime hierárquico.

Entretanto, os autores escolheram outra forma de tratamento para a análise de caso escolhida: a Terapia Comportamental Dialética. Esse tipo de terapia possui base desde a década de 1980 e possui vantagem de ser equilibrada e propícia para a mudança. A ideia inicial provém de um raciocínio hegeliano, no qual se constitui uma base dialética baseada em opiniões antagônicas.

Em outras palavras, a tese se apresenta como raciocínio inicial, mas é confrontada com uma antítese, para que se gere uma síntese. Assim como a Psicoterapia Breve, a Terapia comportamental dialética possui temporalidade limitada, sendo imediatista em seus objetivos. No que diz respeito ao transtorno de personalidade *borderline*, os autores arguem que a Terapia Dialética ainda é pouco estudada no Brasil, sendo grande parte dos trabalhos voltados para análises individuais de caso.

Com os resultados, demonstram que há carência de informações úteis ao psicólogo e apontam a necessidade de haver maior número de publicações para atender aos requisitos teóricos e práticos e corroborar para este importante campo do saber. Dessa maneira, os dias atuais ainda necessitam de aprimoramento do campo, pois a quantidade de pesquisas não significa necessariamente qualidade do saber.

Técnicas inexploradas podem ser utilizadas, além de desenvolver os mesmos conhecimentos em realidades dicotômicas. Em ambos os casos, a contribuição para o campo pode ser importante, dadas as condições atuais. Para Tanesi (2007), outro problema se apresenta de forma comum para o tratamento de transtorno de personalidade *borderline*: o não comparecimento dos pacientes.

Além disso, muitos recusam-se a fazer exames laboratoriais, interrompem o tratamento antes de começar a resultar sucesso, não possuem suporte familiar e social para continuarem as sessões, ou mesmo não conseguem obter percentual financeiro para concluir o processo. A autora ainda argumenta que cada tipologia de tratamento do transtorno de personalidade *borderline* possui forma diferenciada de atuação do psicólogo. Tal dado sequer aparece em outras pesquisas, mas é de fundamental conhecimento. Essas tipologias são: "psicodinâmica, cognitivo-comportamental e suportiva" (TANESI, 2007, p.72).

No tratamento psicodinâmico, o psicólogo deve promover atividades diferenciadas, de modo a dinamizar suas abordagens para obter melhor resultado. No caso da tipologia cognitivo-comportamental, busca-se compreender o comportamento desempenhado, de maneira a reforçar estímulos positivos e evitar os negativos. Por fim, a suportiva coloca o psicólogo como um suporte para o paciente, de forma a mostrar uma postura mais assistencialista e afetiva.

A autora ainda evidencia que seis problemas são expressamente comuns no começo do tratamento do transtorno de personalidade

borderline: o pensamento suicida, ameaça de interrupção, depressão, abuso de álcool, tabaco, ou drogas, ansiedade/pânico e dissociação. É fundamental que o psicólogo conheça a real probabilidade dessas reações acontecerem e trabalhar para que ainda assim o tratamento prossiga.

No estudo de caso, a autora selecionou onze pacientes de uma instituição ligada à universidade. Destes, três apresentavam também retardo mental e comportamento antissocial, de modo que sua seleção foi retirada. Cada paciente foi submetido a uma entrevista livre, cujo requisito era falar brevemente sobre a própria trajetória de vida e de família.

Após análise do material, as seleções permitiram um atendimento mais individualizado. Aliás, a autora argumenta que tal atendimento é fundamental para pacientes com transtorno de personalidade *borderline*, já que atividades em grupo podem agravar ainda mais o quadro clínico. Todos os selecionados apresentavam transtornos depressivos, sendo psicóticos ou não.

Também se verifica, em todos os casos, que as pacientes femininas tinham bulimia e/ou anorexia nervosa. Fazendo um paralelo com as pesquisas de Rosa e Santos (2011), verifica-se que a lógica se repete e o transtorno de personalidade *borderline* aparece, novamente, atrelado a distúrbios alimentares.

Outro ponto de interessante ênfase na pesquisa da autora é que as selecionadas possuíam características próximas e afastadas. Enquanto todas elas eram impulsivas, algumas revelavam-se com intenções manipulativas, enquanto outras não aparentavam tal condição. Além disso, os atendimentos revelaram que as entrevistadas possuíam fala empobrecida e com constante perda de fio condutor.

Ademais, davam ênfase para aspectos traumáticos de sua trajetória, o que é outra característica de quem possui transtorno de personalidade *borderline*. Outro fator observável é que todas faltaram as sessões e nenhuma concluiu o atendimento com êxito. Tal dado demonstra que a pesquisa das autoras e o foco exclusivo no atendimento individualizado pode ter sofrido pela precariedade de planejamento, ou atendeu um grupo que não estava interessado no atendimento.

Mesmo com as interrupções, as autoras enfatizam que o atendimento individual em ambiente hospitalar é uma forma de vivenciar o problema do transtorno de personalidade *borderline* na prática. A aplicação de um ou outro tipo de tratamento podem ser conferidos em suas expressões mais positivas ou negativas, de modo que fica fácil para o psicólogo saber se o acompanhamento está sendo feito, que resultados ele possui, dentre outras questões.

Além disso, Tanesi (2007) enfatiza que o tratamento é abandonado pelos pacientes por diversos motivos, que não incluem somente questões de ordem mental, mas também econômica. Nesse sentido, caberia ao Estado o papel de prover atendimento para estes pacientes, auxiliando-os a prosseguir em sua trajetória de forma saudável.

Há outro fator ainda importante de ser relacionados nas pesquisas levantadas: os pacientes com transtorno de personalidade *borderline* em idade infantil ou na adolescência. O período de vida que refere à adolescência é permeado por alterações hormonais que aguçam ou reprimem determinados comportamentos.

Para Jordão e Ramires (2010), é essencial compreender tais alterações e suas implicações nos laços de afetividade com o adulto. Isso porque, normalmente, o questionamento ao adulto já é característico da adolescência, assim como os conflitos internos, indecisões, dentre outras particularidades. Assim, o transtorno de personalidade *borderline* pode aparecer tanto em relação aos pais quanto aos responsáveis, no caso de sujeitos sem participação ativa dos progenitores.

Os autores ainda vinculam o transtorno de personalidade *borderline* ao contexto de crise identitária geral que permeia grande parte da sociedade. Quando o eixo familiar é criticado, questionado ou desafiado, os adolescentes tendem a manter um comportamento agressivo que mantenha tal padrão. Se a relação entre pais e filhos é saudável, tal enlace tende a proteger os relacionamentos e fortalecer os enlaces frente a novas circunstâncias.

Se os conflitos são mais frequentes e há atenuantes, tais como traumas pessoais, a relação tende a ser mais agressiva e a possibilidade de ação do transtorno de personalidade *borderline* torna-se mais visível. Condições que deixam os adolescentes vulneráveis podem ser fundantes para que o transtorno de personalidade *borderline* se inicie. Assim, desilusões amorosas comuns, confronto ideológico com os pais ou qualquer outra situação de embate pode gerar uma ação inesperada, que vai desde a angústia até a ameaça de suicídio.

Além disso, esses sujeitos possuem maiores dificuldades de aceitação de si, do próprio corpo e da aprovação de outrem. Quando esse sentimento não vem, a frustração pode gerar o transtorno de personalidade *borderline*. Portanto, a definição estabelecida pelos autores possui conotação causal, ou seja, é formulada a partir das possibilidades de um adolescente ter ou não comportamentos que possam ser identificados como transtorno de personalidade *borderline*.

Nesses sujeitos, também deve-se mencionar o medo da solidão e do abandono afetivo, pois muitos sentem-se rejeitados, excluídos do sentimento afetivo social e com medo de perder o que possuem. Rosa e Santos (2011) já mencionaram o sentimento de perda e a ideia de luto, mas cabe ressaltar que a faixa etária correspondente da adolescência evidencia tal sentimentalismo, de modo que esse público se constitui em desafio para o psicólogo, cujo papel é identificar se o comportamento do adolescente é transtorno de personalidade *borderline*, ou se as angústias são decorrentes de fatores hormonais temporários.

Jordão e Ramires (2010) ainda identificam que o transtorno de personalidade *borderline* pode estar presente na família do adolescente, o

que a torna incapacitada para ajudá-lo a modificar sua trajetória. Dessa maneira, o adolescente deve ter acompanhamento psicológico e sua família deve acompanhá-lo nas sessões. Quanto a aspectos discursivos, os pesquisadores destacam que pacientes adolescentes com transtorno de personalidade *borderline* tendem a tratar seus pais como descuidados e controladores.

O abuso de álcool também pode ser um sintoma de transtorno de personalidade *borderline*, tanto no adolescente quanto na família, constituindo a ele um trauma. Para resolver esse impasse, é essencial que o psicólogo trabalhe em situação de confrontação entre gerações, visando dar maior compreensão aos pais e autoestima para os filhos. Em seu estudo, os autores contaram com três adolescentes com idade entre 16 e 17anos, de ambos os sexos.

Em suas palavras,

Os resultados obtidos na análise dos estudos de caso vêm ao encontro do que a literatura tem apontado: a presença de figuras parentais desorganizadas, a frequência elevada de violência familiar e alcoolismo, o contexto familiar negligente e de maus tratos, o temor à solidão, as atuações e angústias depressivas, como fatores nucleares na organização *borderline* na adolescência. Além disso, relações objetais permeadas por conflitos e ambivalências, denotando, por um lado, uma necessidade intensa de aproximação com os outros (a fim de regular e modular seus afetos e seus medos) e, por outro, sentimentos de raiva, ódio, decorrentes de sensações de rejeição, desvalorização, incompreensão e/ou vitimização por parte destes adolescentes. (JORDÃO & RAMIRES, 2010, p.58).

Assim como em casos descritos por outros autores, como Tanesi (2007) e Cunha & Azevedo (2001), foram utilizadas entrevistas para selecionar cada adolescente. Em seguida, realizou-se um inventário de vínculo parental, de modo a avaliar a ação dos pais na visão dos sujeitos participantes. Por fim, foi feito o teste de desenho da família e o teste projetivo Rorschach.

No primeiro, objetivava-se pedir para que o adolescente desenhasse sua família a partir da escala de vínculo. O segundo busca estabelecer a relação dos adolescentes com objetos do cotidiano. A partir das sessões individuais e das atividades realizadas, foi possível perceber que todos possuem relatos problemáticos com os pais, no qual notificam abandono, indiferença e agressividade.

Para os autores, a fragilidade identitária aliada a conflitos hormonais e uma trajetória de vida diferenciada faz com que a proximidade com o transtorno de personalidade *borderline* se estabeleça de forma intensa. A psicopatologia parental é evidente em todos os casos, de maneira que os

sujeitos de pesquisa dos autores demonstram intenção agressiva e fragilidade de vínculo parental. Portanto, é preciso verificar que o transtorno de personalidade *borderline* não possui uma faixa etária, mas condições hormonais etárias podem ocasionar comportamentos do transtorno. Aliás, até mesmo crianças podem apresentar características.

Na Tabela a seguir, confere-se algumas diferenças e semelhanças entre autores especializados, a partirdo nome do autor, citação utilizada e reflexão efetuada em obra:

Tabela 1: Borderline

Autor	Citação	Reflexão
Borges (2008)	A partir dos estudos revisados, pode-se observar uma base teórica consistente sobre a interação dos prejuízos neurobiológicos e neuropsicológicos associados ao abuso sexual infantil e ao TEPT. Ressalta-se, no entanto, a necessidade de novas pesquisas, a fim de apontar as implicações entre os sistemas neurais de resposta ao estresse na infância e os fatores neurodesenvolvimentais envolvidos neste processo. (p.376)	O Borderline pode estar também associado a abuso sexual infantil, dentre outras causalidades. Assim, necessariamente levem ao transtorno de personalidade borderline, mas também a outros transtornos.
Finkler et al (2017)	As psicoterapias precisam ser melhor investigadas. Convém que se realizem ensaios clínicos brasileiros sobre as abordagens mais promissoras para o tratamento do TPB, sobretudo a DBT, por já acumular mais evidência de eficácia para esse quadro. Além disso, são necessários estudos para esclarecer as peculiaridades relevantes para a realidade brasileira, seja no que concerne aos resultados desse tratamento junto aos pacientes, seja quanto à incorporação dessa complexa	O Borderline ainda necessita de melhores investigações, tanto no aspecto teórico quanto prático. A contribuição desse trabalho envolve o fato de que o transtorno precisa ser mais pesquisado e as soluções levantadas têm de receber incentivo para que haja progresso no tratamento. Também é fundamental compreender as peculiaridades do transtorno borderline no Brasil e o que difere dos outros países. Um sistema de parcerias também é fundamental para que os esforços sejam maiores e o auxílio para o

	<p>abordagem pelos terapeutas. É importante que as universidades, em parceria com o poder público, ampliem esforços para conciliar as práticas clínica e de pesquisa.</p>	<p>psicólogo seja ainda mais efetivo.</p>
Tanesi (2007)	<p>Nos casos de não abandono do tratamento, a não-adesão apareceu com ataques ao vínculo, ataques à melhora, e agressividade voltada para a equipe e para a instituição. (p.77)</p>	<p>A autora analisa uma situação-problema em que diversos pacientes são tratados, mas muitos abandonam o tratamento. Além da falta de padronização para o tratamento de transtorno borderline, a autora colabora salientando que o psicólogo deve estar preparado para desistência, processos variados de resistência e abandono da terapia.</p>
Calegaro Borsa (2011)	<p>Constata-se que são poucos os estudos que têm por objetivo avaliar os comportamentos agressivos em crianças, embora tenha havido um aumento importante no número de publicações nas duas últimas décadas. Tal aspecto também deve ser compreendido com cautela, uma vez que a publicação de artigos em bases de dados online é um fenômeno relativamente recente.</p>	<p>Assim como no caso do transtorno borderline, há poucos trabalhos que se debruçam sobre a percepção da agressividade infantil. Assim, a contribuição do autor é demonstrar que é necessário ampliar o horizonte de pesquisa sobre os transtornos da infância, inclusive o transtorno borderline.</p>
Fensterseifer	<p>A psicologia se insurge aí como uma possibilidade de atender às demandas da contemporaneidade, oferecendo um espaço para que o sujeito possa olhar para tudo isso e pensar em si, na sua dor, pautando sua existência em outros imperativos, que não os vigentes. No entanto, parece que também é marca registrada do homem pós-moderno, o aprisionamento na impossibilidade de parar para</p>	<p>Diferentemente dos trabalhos anteriores, essa pesquisa analisa os transtornos de personalidade como subprodutos da pós-modernidade, de modo que as diferenças comportamentais são formas de o homem tentar adaptar-se ao mundo, ou mesmo o não-alcance das metas sociais que ele coloca sobre si. A psicologia é uma das responsáveis por compreender as relações entre os transtornos de</p>

	<p>pensar, fazendo um movimento de voltar-se para dentro, talvez com receio de olhar para si e se assustar com o que vai encontrar.</p>	<p>personalidade e a pós-modernidade.</p>
Jordão (2010)	<p>Com efeito, os vínculos afetivos constituídos entre esses adolescentes e suas figuras parentais mostraram-se extremamente instáveis, sensíveis às quebras e rupturas. Daí decorrem as dificuldades no estabelecimento de um senso identitário integrado e, conseqüentemente, na construção e manutenção de vínculos afetivos saudáveis. A confiança básica necessária para investir em uma relação emocional parece não ter se constituído, dando espaço ao temor do abandono e a sensibilidade às frustrações</p>	<p>Nessa linha de pensamento, os conflitos existentes entre adolescentes e pais, assim como os maus-tratos sofridos, podem determinar transtornos de personalidade e, mais especificamente, o transtorno borderline. Além disso, problemas entre os próprios adolescentes, frustrações e relações destrutivas podem aumentar as possibilidades de desenvolver o transtorno borderline. Assim, o autor contribui ao enfatizar que relações saudáveis possuem maior possibilidade de evitar o transtorno borderline, tanto em aspectos horizontais quanto verticais.</p>
Comin e	<p>Apesar de não tratarem especificamente do borderline, a contribuição dos autores é ímpar ao salientar a importância da inclusão escolar para mediação e equilíbrio das relações entre corpo, mente e meio. Dessa maneira, é possível trabalhar com sujeitos e suas especificidades psicológicas, dentro de uma ótica voltada para integração e conhecimento de vida e de mundo, respeitando as diversidades.</p>	<p>É importante discutir a relação mente-corpo e esclarecer esta dicotomia existente no tratamento separado de ambos. O meio também afeta os indivíduos e suas relações e o processo educativo pode ser significativo para reduzir ou ampliar comportamentos. A inclusão escolar pode ser importante para que haja equilíbrio nas relações corpóreas.</p>
Pastore e Lisboa	<p>Vários domínios cognitivos parecem estar afetados em indivíduos que apresentam o</p>	<p>Os autores fazem um levantamento bibliográfico para compreender as relações</p>

	<p>diagnóstico de TPB, especialmente no que se refere às funções executivas, como atenção, concentração, memória de trabalho, tomada de decisões e controle dos impulsos. Em pacientes com TPB com histórico de tentativas de suicídio, os déficits nas funções executivas parecem ser ainda mais acentuados, gerando riscos elevados tanto para a consumação do suicídio quanto para o aumento do número de tentativas cujas consequências são extremamente danosas tanto para o paciente quanto para a família e a rede social da qual o paciente faz parte.</p>	<p>entre o transtorno de personalidade borderline e as tentativas de suicídio, chegando à conclusão que o físico e o emocional são afetados em sujeitos com essa condição. Sua contribuição auxilia na compreensão de que o psicólogo deve trabalhar de forma integral com o sujeito com TPB, não restringindo sua análise a limites emocionais.</p>
--	--	--

Fonte: a autora (2024)

Conforme percebido na análise não há unanimidade no pensamento dos autores. Para Borges (2008), o transtorno de personalidade *borderline* pode aparecer até mesmo em crianças com histórico de abuso sexual. O raciocínio desenvolvido a partir de sua revisão bibliográfica defende que crianças com *borderline* já passaram por algum episódio traumático em suas vidas, de maneira que o abuso sexual é responsável por grande parte dos casos brasileiros.

Borges (2008) ainda afirma que a ideia de trauma é concebida como um evento no qual grande carga emocional foi empregada, de modo que a memória passa a ser direcionada a superar, de forma desordenada e autodestrutiva, aquela situação. Na visão do autor, a desordem alimentar também pode ser perceptível em crianças, ainda que outros comportamentos superem esse em grau quantitativo.

A depressão, o TDAH (Transtorno de Déficit de Atenção e Hiperatividade), a dislexia e o comportamento delinquente são citados pela autora como sendo predominantes em crianças com transtorno de personalidade *borderline*. "Alta prevalência de ansiedade, depressão, TEPT e do transtorno de personalidade *borderline* foi encontrada em mulheres que sofreram abuso sexual na infância" (BORGES, 2008, p.49).

Para diagnosticar se o transtorno de personalidade *borderline* está associado ao abuso, diversas estratégias podem ser empregadas. Uma delas é a técnica do desenho, já mencionada anteriormente. Mesmo assim,

a autora aponta que a dimensão lúdica do desenho pode fazer com que a criança sinta mais vontade de relatar o ocorrido.

Em muitos casos, a empatia pode não gerar resultado, visto que a confiabilidade abalada dessas crianças pode gerar afastamento do psicólogo. A escola pode ser o local mais propício para o diagnóstico, pois é o ambiente onde os sintomas podem ser mais aflorados, dadas as atmosferas variadas que envolvem situações de grupo ou individuais, de cooperação ou competição.

Assim, é essencial que o psicólogo converse com os professores, proponha a eles perguntas sobre o comportamento da criança, dialogue com psicopedagogos e busque maiores informações sobre o paciente. O desenho-história é outra versão que pode ser utilizada para diagnosticar o transtorno de personalidade *borderline* nestes estudantes. Apesar de a técnica ser simples e rudimentar, pode ser utilizada em casos onde a comunicação e confiabilidade encontra-se profundamente abalada.

Além disso, o desenho-História é uma técnica de diagnóstico rápido, caso surta resultado. É interessante que o psicólogo peça ao paciente que explique o desenho, pois essa pode ser uma outra forma de compreender quais indagações e incertezas pairam sobre sua mente. O tratamento necessita de apoio constante da família, ainda que esta também tenha transtorno de personalidade *borderline* ou outros problemas psicológicos.

Nesse caso, é fundamental que haja acompanhamento psicológico para todos, assim como consciência de que o tratamento necessita ser iniciado e concluído. Borges (2008) ainda aborda que há significativa dificuldade em efetuar um diagnóstico consistente de transtorno de personalidade *borderline* em crianças, pois é possível que um sintoma de transtorno de personalidade *borderline* possa ser outra desordem, ou mesmo resultado de outro processo traumático.

Em casos indiretos, pais com transtorno de personalidade *borderline* podem afirmar que seus filhos recém-nascidos choram mais ou possuem mais cólicas que outras crianças. Entretanto, tais sintomas não podem indicar transtorno de personalidade *borderline* e os estudos sobre tal transtorno em um público tão jovem ainda são escassos. Portanto, é necessário fazer acompanhamento até a adolescência e observar se o comportamento impulsivo, o isolamento, a dificuldade de relacionamento, e os outros sintomas aparecem em cada caso.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O transtorno de personalidade *borderline* deve ser tratado com seriedade, tanto no que diz respeito ao discurso quanto ao tratamento. No que se refere às pesquisas, é visto que o número de estudos ainda não incorpora a quantidade de pacientes que sofrem com a condição. Uma psicologia eficaz deve compreender não somente o tratamento do paciente, mas também de sua família. Isso porque em grande parte dos casos a

situação de desestruturação familiar é significativa e a resistência para cumprir o tratamento também é evidente.

Além disso, é fundamental que haja campanhas para conscientização de que o transtorno de personalidade *borderline* é um transtorno que necessita ser tratado. Campanhas em ambiente escolar, conversa com pais de adolescentes, acompanhamento social e apoio financeiro para pessoas e famílias é essencial para que haja maior suporte de tratamento.

Aliás, abordando sobre o tratamento, percebe-se que as definições e discursos dos autores assemelham-se significativamente, mas os tratamentos evidenciados por eles são diferentes. Enquanto alguns trabalhos priorizam técnicas manuais de análise, como o desenho-História, por exemplo, outros buscam terapias breves ou dialéticas. Em todos os casos, foram mostrados resultados positivos em sujeitos que não abandonaram o tratamento.

Portanto, os objetivos da pesquisa foram alcançados, na medida em que foi possível perceber o discurso de alguns teóricos sobre o transtorno de personalidade *borderline*, na temporalidade de produção de cada trabalho. É evidente que nem todos os teóricos foram cobertos por esta pesquisa, o que abre campo para que a análise seja ampliada, a fim de auxiliar o psicólogo e fornecer material teórico para seu exercício prático.

REFERÊNCIAS

BORGES, Jeane Lessinger. Relações entre abuso sexual na infância, transtorno de estresse pós-traumático (TEPT) e prejuízos cognitivos. **Psicologia em estudo**. Maringá. Vol. 13, n. 2 (abr./jun. 2008), p. 371-379., 2008.

CALLEGARO BORSA, Juliane; RUSCHEL BANDEIRA, Denise. Uso de instrumentos psicológicos de avaliação do comportamento agressivo infantil: Análise da produção científica brasileira. **Avaliação Psicológica**, v. 10, n. 2, 2011.

COMIN, Fabio Scorsolini; DE SOUZA AMORIM, Katia. Corporeidade: uma revisão crítica da literatura científica/Embodiment: a critical review of the scientific literature/Corporeidad: una revisión crítica de la literatura científica. **Psicologia em Revista**, v. 14, n. 1, p. 189-214, 2008.

CUNHA, Paulo Jannuzzi; AZEVEDO, Maria Alice Salvador Busato de. Um caso de transtorno de personalidade *borderline* atendido em psicoterapia dinâmica breve. **Psicologia: Teoria e Pesquisa**, p. 5-11, 2001.

DALGALARRONDO, Paulo and VILELA, Wolgrand Alves. Transtorno borderline: história e atualidade. **Rev. latinoam. psicopatol.** [online]. 1999, vol.2, n.2, pp.52-71.

FENSTERSEIFER, Liza; WERLANG, Blanca Susana Guevara. Comportamentos autodestrutivos, subprodutos da pós-modernidade?. **Psicologia Argumento**, v. 24, n. 47, p. 35-44, 2017.

FINKLER, Débora Cassiane; SCHÄFER, Julia Luiza; WESNER, Ana Cristina. Transtorno de personalidadeborderline: Estudos brasileiros e considerações sobre a DBT. **Revista Brasileira de Terapia Comportamental e Cognitiva**, v. 19, n. 3, 2017.

GIL, A. C. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 4. ed. São Paulo: Atlas, 2007.

JORDÃO, Aline Bedin; RAMIRES, Vera Regina Röhne. Vínculos afetivos de adolescentes borderline e seus pais. **Psicologia: teoria e pesquisa**, v. 26, n. 1, p. 89-98, 2010.

PASTORE, Edilson; DE MACEDO LISBOA, Carolina Saraiva. Transtorno de Personalidade Borderline, tentativas de suicídio e desempenho cognitivo. **Psicologia Argumento**, v. 32, 2017.

ROSA, Bruno de Paula; SANTOS, Manoel Antônio dos. Comorbidade entre bulimia e transtorno de personalidade borderline: Implicações para o tratamento. **Revista Latinoamericana de Psicopatologia Fundamental**, v. 14, n. 2, 2011.

TANESI, Patrícia Helena Vaz. Estudo da adesão ao tratamento clínico no transtorno de personalidadeborderline. Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP), 2007, 109 p. Dissertação de Mestrado.

VERGARA, Sylvia Constant. **Tipos de pesquisa em administração**. 1990.

CAPÍTULO 10

EDUCAÇÃO SEXUAL NAS ESCOLAS E O OLHAR DA PSICOLOGIA: PROCESSOS DE SEXUALIDADE E OPRESSÃO

Juliana Cristina Viecheneski

Mestre em Psicologia pela Universidade Tuiuti do Paraná
Docente na Faculdade Sant'Ana (IESSA) – Ponta Grossa – Paraná – Brasil –
Bacharel em Direito e Licenciando em Artes Visuais
Email: jviecheneski@gmail.com

RESUMO

Entender a relevância do trabalho do psicólogo ante a necessidade de se pensar a educação sexual nas escolas torna-se importante para que haja melhoria da qualidade de vida e saúde para os estudantes. Da mesma maneira, as aulas são essenciais para se desconstruir a visão parcial da educação sexual em um regimento moral desestruturado. Diante disso, o objetivo geral da pesquisa foi necessário compreender o papel do psicólogo na educação sexual, em ambiente escolar, em sua importância. A partir de estudo bibliográfico e com abordagem qualitativa, os resultados corroboram para se pensar a importância da educação sexual nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No entanto, ao psicólogo cabe edificar postura ativa e reflexiva, com trabalhos voltados ao coletivo, mas também com entendimento individual. Nesse ponto, a postura é importante para uma escuta qualificada e sem julgamentos, assim como no entendimento das faixas etárias em suas relações. O estudo coopera para se pensar a educação sexual como forma de trazer esclarecimento de dúvidas individuais ou coletivas, assim como não relegar apenas a família a responsabilidade de ensinar a respeito da sexualidade.

PALAVRAS-CHAVE: Educação sexual; dúvidas; conservadorismo; Psicologia.

INTRODUÇÃO

Analisar a educação sexual enquanto processo de aprendizagem escolar se traduz em uma experiência de ordem complexa, ampla e necessária, seja porque permite a construção de um conhecimento sólido a respeito das sexualidades ou mesmo porque permite o conhecimento e legitimação das identidades sociais e individuais socialmente constituídas. Da

mesma maneira, pensar a educação sexual nas escolas também é uma forma de trazer visibilidade para o tema, possibilitando aos alunos a denúncia ou percepção de casos de abuso ou assédio, dentre outras muitas particularidades.

Diante disso, o trabalho direcionado, interdisciplinar e qualitativo voltado para a promoção de projetos vinculados com a educação sexual é válido na estruturação de discussões teóricas articuladas com ênfase prática inscrita na realidade social dos estudantes. Assim, o problema de pesquisa se colocou na seguinte questão: como o psicólogo pode contribuir para que haja aproximação com a educação sexual e aprendizagem estudantil relacionada com a vivência corporal de sexualidade saudável?

Diante disso, os objetivos foram traçados. Assim, como objetivo geral, foi necessário compreender o papel do psicólogo na educação sexual, em ambiente escolar, em sua importância. Como objetivos específicos, foi necessário compreender o que é educação sexual na esfera escolar e destacar quais são as atribuições do psicólogo no atendimento aos estudantes e em projetos relacionados com a área do conhecimento em questão.

A justificativa da pesquisa encontra-se vinculada com a necessidade de entender que a educação sexual é de essencial relevância para a formação humana. As relações do sujeito com o próprio corpo ou com o corpo de outrem são vistas, em muitas realidades, a partir de tabus historicamente e sociologicamente constituídos. No entanto, a partir de aprendizagens múltiplas realizadas a respeito do corpo masculino e feminino, assim como no entendimento de gênero, torna-se possível vislumbrar a crise desses tabus. Da mesma maneira, é possível compreender que a Psicologia contribui para uma percepção mais nítida e humanizada da sexualidade, assim como no trabalho pela identidade, nas relações com o corpo, as aceitações e rejeições, dentre outras particularidades.

Em relação aos termos metodológicos, a pesquisa possui natureza básica, com utilização de processo qualitativo na construção dos resultados e possibilidade de escrita de texto discursiva, em nível dissertativo e explicativo. É relevante observar que os estudos de natureza básica inserem dinâmicas textuais válidas para que a ordem explicativa seja trazida, priorizando as informações mais abrangentes.

Foram priorizadas pesquisas em Língua Portuguesa, mas outros estudos relevantes, mesmo que em outros idiomas, também foram inseridos e dialogados. Pesquisas não relacionadas ao tema ou que não se proponham ao desenvolvimento da temática foram excluídas, assim como textos mais antigos ou com menor relevância para a resposta da pergunta problema.

DESENVOLVIMENTO

A educação sexual é objeto de diferentes discussões em esfera jurídica, social, filosófica e educacional. Dentre os principais aspectos discutidos, encontra-se a viabilidade do ensino, a formação de um currículo

capaz de atender as demandas de aprendizagem de cada faixa etária, a capacitação docente para o trabalho em sala de aula, a falta de material didático para o trabalho e as dificuldades de parte da sociedade civil em compreender a relevância da educação sexual no viés psicológico (FURLANETTO et al, 2018).

Historicamente, é importante considerar que a educação sexual faz parte de um processorecente de estruturação educacional no Brasil, visto que o currículo foi pautado para privilegiar processos teóricos e documentais, como a Matemática e a Língua Portuguesa. Outras disciplinas foram sendo incorporadas com o tempo, como História, Geografia, Ciências e Filosofia. No entanto, os currículos eram engessados em temáticas estruturadas nos conhecimentos europeus (FURLANETTOet al, 2018).

Aliás, nas aulas de Ciências, os estudosrelacionados com a anatomia humana foram incorporando conhecimentos relativos à sexualidade, no plano teórico. Vale lembrar que o corpo masculino e feminino eram objetosde tabus até o início do século XX, o que também incidia sobre os processos associadoscom a sexualidade. As esferas do corpo eram permeadas em uma relação tênue entre o sagrado e o profano, entre o proibido e o permissivo, o que trouxe invisibilidade e opressão para as questões relativas ao corpo (FURLANETTO et al, 2018).

Com os avanços nas Ciências Biológicas e melhoria dos conhecimentos médicos, ossaberes do corpo foram sendo desmistificados. Mas ainda a Igreja fazia enfrentamento a padrões, considerando o conservadorismo, o matrimônio, a submissão e a exclusão dos processos que envolvem o prazer e a sexualidade, vistos na esfera do repressivo. Ainda que mulheres e homens estivessem pautados nesse discurso, os impactos e seus desdobramentos descem mais sobre elas (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019).

De início, é importante ressaltar que a educação sexual pode trazer inúmeros benefícios para a formação cidadã. Segundo Barbosa, Viçosa e Folmer (2019), a educação sexual possibilita que haja maior conhecimento das crianças sobre o próprio corpo e sobre sua intimidade, de maneira a conhecer o que é normal e o que não é, assim como as áreas pelas quais não deseja ser tocada.

Em relação aos adolescentes, a educação sexual possibilita o conhecimento de temasfundamentais, como a gravidez na adolescência e o uso de preservativos, dentre outros muitos aspectos. Mesmo a população adulta e idosa se beneficia de educação sexual, seja para entender as mudanças decorridas no corpo, aspectos da libido ou conhecimento de si mesmo em relação aos outros. Diante dessascontribuições, a educação sexual precisa ser frisada de maneira capacitada e integrada a umcurrículo que traga o viés transformador da educação (BARBOSA; VIÇOSA; FOLMER, 2019).

A relevância da educação sexual perpassa o processo de atendimento psicológico em diferentes instâncias, mas Figueiró (2020)

destaca que, na maioria dos casos, a situação é apresentada ao psicólogo após sua ocorrência ou com a constatação da gravidade da situação. Em outras palavras, muitas famílias buscam apoio psicológico quando ocorrem incertezas e rejeições do próprio corpo ou mesmo quando abusos são suspeitos ou constatados.

Diante disso, o trabalho de prevenção e educação para a saúde deve ser realizado em particularidade e preocupação significativa, corroborando para que o psicólogo tenha ação antecipada e para que o processo preventivo seja melhor edificado. No entanto, essa prevenção precisa ser analisada diante de cenário de rupturas e permanências, pois as formas de interação entre alunos ou com professores na escola podem apresentar variações, assim como o trabalho do psicólogo nas estratégias tomadas pode não surtir o efeito previsto (FIGUEIRÓ, 2020).

Ainda é nítido considerar que a educação sexual não ocupa lugar específico nos livros didáticos. Ainda que o Plano Nacional do Livro Didático enfatize tal forma de conhecimento, as maneiras de atuação se efetivam nas aulas de Ciências ou Biologia, dependendo da fase escolar em que a criança se encontra. Assim, a atenção dada aos livros didáticos é relevante, mas as considerações trazidas apontam para parcialidade nas abordagens, assim como menor potencial de um trabalho transdisciplinar, pois alguns editores e autores tem colocar temáticas de cunho mais polêmico e ter de cancelar contratos (FIGUEIRÓ, 2020).

Assim, em uma lógica de mercado, a utilização de saberes e práticas associadas como educação sexual pode trazer implicações não previstas, o que afasta alguns livros da escola. Da mesma maneira, ainda há membros da família dessas crianças que não entendem a relevância da educação sexual, o que traz dificuldades para um trabalho qualitativo e direcionado. Nesse ponto, a educação tem espaço na construção dos conhecimentos, mas sua ênfase não é tratada da maneira devida (FERREIRA; PIAZZA; SOUZA, 2019).

Portanto, sob a ótica da psicologia escolar, enfatizada no viés clínico e associada, em grande parte dos casos, a educação sexual pode ser trabalhada em sala de aula a partir de planejamentos que constem as competências e habilidades necessárias ao exercício da atividade em suas considerações.

A relevância do plantão psicológico é expressiva e pode ser considerada como medida diagnóstica importante (FERREIRA; PIAZZA; SOUZA, 2019).

Mesmo assim, ao psicólogo caberia ter um espaço privativo com o qual o desenvolvimento do atendimento possa ser efetuado. Muitas escolas não possuem tal espaço, ou mesmo tempo para atuação. Dessa forma, é importante que haja sistematização da atenção mediante políticas públicas voltadas para o atendimento a esses estudantes. A formulação ou reforço de políticas associadas com a educação sexual pode coibir a violência, assim como trabalhar de maneira mais específica com as desigualdades

(FERREIRA;PIAZZA; SOUZA, 2019).

Em síntese, percebe-se que tal momento é escasso em tempo e qualidade, assim como há associação biológica mais extensiva nesse processo. Assim, é essencial tornar humanizado o processo de aprendizagem, o que produz significação e entendimento das particularidades que envolvem a sexualidade (RIBEIRO; MONTEIRO, 2019).

Outro ponto que precisa ser verificado nessa ótica da elaboração de projetos e propostas vinculados com a educação sexual se faz com a presença do psicólogo na escola, em forma permanente. No entanto, tal estrutura ainda está distante do orçamento previsto pelo Estado e as condições colocadas para esse profissional precisam delimitar a capacitação docente e o atendimento aos alunos (RIBEIRO; MONTEIRO, 2019).

Em muitos casos, a ação do psicólogo pode auxiliar em questões diversas, como o Burnout, mas é válido verificar que a ação do psicólogo nos múltiplos contextos se faz de modo ativista, ou seja, saindo de sala de aula e ingressando em outros meios e espacialidades dos alunos. Ademais, a educação sexual precisa ser desmistificada nas relações com os tabus existentes, pois ainda há conservadorismo religioso e tradicional nas estruturas de poder e influência que regem os comportamentos e que são ensinados no decorrer da vida. Tais prerrogativas precisam ser indagadas e modificadas para que haja maior qualidade na aceitação e nas identidades (RIBEIRO; MONTEIRO, 2019).

Da mesma maneira, a ação do psicólogo traz redução das violências e desigualdades, com ensino e orientação a respeito da educação sexual. Isso porque o entendimento das sexualidades desconstrói desigualdades, o que evita estereótipos racistas, sexistas e homofóbicos. Em relação ao comportamento, tais considerações são importantes para se pensar na escola como veículo promotor de desigualdades e violência (se há omissão), ou no enfoque voltado a uma cultura de paz (quando não há omissão) (CARVALHO; JARDIM; GUIMARÃES, 2019).

Dessa maneira, verificar o trabalho do psicólogo nas aulas de educação sexual pode ir além de palestras isoladas e outras atividades realizadas de forma esporádica com as turmas, mas implica em reconhecimento de que a sexualidade não está ligada apenas a relação sexual, mas a todos os aspectos que envolvem a identidade pessoal e coletiva, mediante as individualidades e o entendimento de si e dos outros (CARVALHO; JARDIM; GUIMARÃES, 2019).

Alguns estudos cooperam para se pensar a relevância do papel da Psicologia no atendimento a adolescentes e crianças, em forma interdisciplinar e multiprofissional, especificamente junto a professores e psicólogos. Inicialmente, é válido verificar que ações coletivas podem ter impactos diretos para os adolescentes, mas as percepções mais importantes em relação ao trabalho edificado podem ser melhor averiguadas nas individualidades, ou seja, em conversas com os estudantes (BATISTA et al, 2021).

Em relação a crianças, a prevenção de abusos é fundamental, assim como a percepção de gestos e linguagens que possam indicar aos profissionais a tomada de decisão em prol da preservação da integridade e da aprendizagem, assim como a busca dos devidos procedimentos legais na proteção, conforme destacado em Estatuto da Criança e do Adolescente.

Mesmo assim, a educação sexual ainda é vista como problema escolar, atrelado a aspectos de distanciamento cotidianos. Para muitos adolescentes, o entendimento do corpo se dá em um momento de isolamento e individualidade, com aspectos que consideramos dominantes, mas outros que são fragmentados (CARVALHO; JARDIM; GUIMARÃES, 2019).

O bullying praticado contra alguns estudantes pode ter relação direta ou indireta com a falta de compreensão dessas particularidades e a educação sexual colocada em sala de aula pode corroborar para melhor compreensão das mudanças, projeções e defasagens, assim como na otimização de conhecimentos que tragam possibilidades de interação profissional capaz de esclarecer dúvidas e propor atenção diretamente vinculada com a melhoria da qualidade de vida desses estudantes (BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2020).

Nesse viés, é fundamental destacar que a falta de educação sexual nas instituições escolares ainda traz outras problemáticas, como questões vinculadas à falta de autonomia das mulheres e desigualdades de gênero. Em relação aos adolescentes, a falta de educação sexual ainda pode trazer maiores riscos de gravidez na adolescência ou mesmo infecções sexualmente transmissíveis, como a sífilis e a AIDS (BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2020).

Assim, o trabalho psicológico pode trazer melhorias para se pensar tais questões, assim como promove desenvolvimento de um pensamento autônomo e responsável, de maneira que haja conhecimento prático capaz de evitar tais intercorrências (BEDIN; MUZZETI; RIBEIRO, 2020).

Assim, pensar as questões que envolvem a educação sexual é também verificar as práticas vinculadas com a saúde pública em articulação com aspectos educacionais. Isso porque o entendimento da sexualidade permite uma compreensão mais efetiva das inseguranças e construções sociais direcionadas ao corpo. Como educação transformadora, o processo inclusivo também significa as questões relativas a sexualidade em suas particularidades, na elaboração de planejamentos integradores e no intuito de levar clareza para os alunos (SARTORI, 2022).

Segundo Furlanetto et al (2018), programas de educação continuada podem trazer amplitude de conhecimentos e diálogos mediados em prol de uma potencialidade educacional mais inovadora e atenta aos detalhes. É essencial compreender que muitos professores e psicólogos não possuem formação inicial acadêmica focada nessas percepções, o que desdobra o problema para esferas mais complexas de resolução, principalmente quando o abuso sexual já está configurado. A resolução passa a ser mais efetiva na esfera preventiva, ou seja, para que os abusos sejam denunciados ou não ocorram, com ações afirmativas e atitudes das próprias crianças e

adolescentes em delatar os agressores.

Diante desse viés, a formação continuada pode ser realizada pelo psicólogo, com utilização de tecnologias, conhecimentos de saúde, percepção da realidade hospitalar e das unidades básicas de saúde, relatos de experiências, assim como conhecimentos técnicos que possam ser utilizados pelos docentes em sala de aula. Em relação aos pais e familiares, também é válido que o psicólogo atue na realização de palestras e orientações, visto que parte dos abusos podem decorrer dentro da família. Assim, oportunizar conhecimento científico especializado é essencial para práticas mais coerentes e com maior viabilidade de sucesso (FURLANETTO et al, 2018).

A partir de entrevistas realizadas com estudantes de escola pública, Salvador e Silva (2018) analisam as contribuições da enfermagem e da Psicologia no trabalho junto a adolescentes, que relataram ter a escola como espaço para orientação na vivência da sexualidade, assim como na abertura facilitada e científica para tratar do tema. Na pesquisa em questão, os sujeitos se apresentaram seguros e com confiança no trabalho dos professores, vistos como capazes de trazer os saberes de formas múltiplas e compartilhadas, sem que houvesse qualquer tipo de constrangimento.

Porém, nesse mesmo estudo, os docentes relataram que tinham maiores dificuldades em ingressar com os assuntos para adolescentes em fase inicial, ou seja, entre 9 e 11 anos. Isso porque muitos ainda associavam o tema a brincadeiras e tinham dúvidas que, para os docentes, “não poderiam ser sanadas naquele momento”. A enfermagem possui papel de oportunizar formas mais didáticas de interação com os estudantes, respeitando a faixa etária e enfatizando aspectos científicos de forma dialógica e compartilhada. A Psicologia possui função de trazer clareza para as denúncias e omissões e a trabalhar em prol da saúde mental. (SALVADOR; SILVA, 2018).

Um dos modelos de Intervenção Psicológica, citado por Araújo (2002), como forma de amenizar os sintomas de Transtorno de Estresse Pós-Traumático, uma das principais consequências já citadas anteriormente, é a aplicação de protocolos de tratamento, voltados tanto para o modelo individual quanto de grupo terapia. Caracterizando aqui a abordagem Cognitivo- Comportamental, por meio da psicoeducação, reestruturação cognitiva, ensaio cognitivo, cartões de enfrentamento, treino de habilidades sociais, contingentes de reforços intra e extra grupo, prevenção de recaída, *role play* como encerramento.

Um exemplo de método que pode ser aplicado como forma de Intervenção Primária, é a Educação Sexual, que para Spaziani e Maia (2015), se caracteriza com um ato de prevenção da violência sexual infantil, defendendo que deve ser aplicada já na Educação Infantil, pois permite que as crianças reflitam sobre a sexualidade, corpo e gênero, questionando os valores hegemônicos sobre a sexualidade transmitida pelas mídias e instituições. Essa técnica segundo as autoras, podem ser trabalhadas por meio de critérios de possibilidade de intervenção; maneiras de prevenir em

sala de aula; educação para a sexualidade da educação infantil; educação para a sexualidade enquanto maneira de prevenir a violência sexual infantil.

No que tange à educação sexual para prevenção de abuso, torna-se fundamental pensar em formas estratégicas de trabalhar com cada público de forma distinta, respeitando as especificidades de cada aluno em suas construções e percepções. Mas é importante também verificar, segundo Spaziani e Maia (2015), que compreender a respeito da educação sexual é possibilitar ao professor um trabalho interdisciplinar e multiprofissional. Quanto ao psicólogo atuante em escolas, é nítido que tais conhecimentos também permitem os processos didáticos, de modo que as considerações feitas em sala tenham respaldo científico e as possíveis dúvidas possam ser esclarecidas com viabilidade técnica e científica.

Ademais, é importante apontar que a educação sexual precisa ser estruturada diante de bases sólidas, pensadas estrategicamente e com atendimento das demandas ofertadas na educação pública ou privada. Tais bases permitem a aproximação entre teoria e prática, com canalização de conhecimentos para o professor e o psicólogo, de maneira distinta ou semelhante, dentro do planejamento da escola e do professor. O planejamento do atendimento do psicólogo precisa estar em concordância com o aspecto prático, de maneira que os alinhamentos tragam coerência e clareza para o pensamento do aluno.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os estudos selecionados colaboram para repensar a importância da educação sexual nas escolas, desde a Educação Infantil até o Ensino Médio. No entanto, ao psicólogo cabe edificar postura ativa e reflexiva, com trabalhos voltados ao coletivo, mas também com entendimento individual. Nesse ponto, a postura é importante para uma escuta qualificada e sem julgamentos, assim como o entendimento das faixas etárias em suas relações.

Outro ponto observado entre os autores é a preocupação com um tipo de conservadorismo religioso eminente, que entende a educação sexual de forma estereotipada e difunde uma imagem de que tal forma de educação antecipa a sexualização infantil. Essa difusão ideológica, além de complicada para o desenvolvimento de um processo de aprendizagem significativa e coerente com preceitos éticos e científicos, ainda demoniza professores e psicólogos que buscam trazer a educação sexual em seus objetivos e intencionalidades.

Ademais, o psicólogo precisa compreender o alcance dos projetos escolares, a formação docente de qualidade na percepção de problemas que envolvam a sexualidade, assim como na ação direta envolvendo a escola e a família. Cada um desses processos exige capacitação e um trabalho qualitativo e direcionado em prol do alcance da meta de ofertar educação sexual, em forma inclusiva e científica.

Diante disso, a pesquisa alcançou objetivo de compreender o papel

do psicólogo na educação sexual, em ambiente escolar, em sua importância. O estudo corrobora para se pensar a educação sexual como forma de trazer esclarecimento de dúvidas individuais ou coletivas, assim como não relegar apenas a família a responsabilidade de ensinar a respeitosa sexualidade.

Em alguns casos, aliás, a educação sexual serve para perceber abusos dentro da própria família. Desse modo, para que a educação seja transformadora, é essencial que traga o discurso da multiplicidade e que contribua para melhoria da aprendizagem em inúmeros dos conteúdos estruturados e das formas de ação percebidas nas práticas educativas.

Existem dificuldades e facilidades na realização de pesquisas nessa temática. Em suma, percebeu-se que existe uma quantidade significativa de pesquisas relacionadas ao tema, muitas delas com mais de 10 anos de publicação, indicando temática recorrente em diferentes campos acadêmicos. Além disso, há estudos de diferentes níveis em idioma local, corroborando para melhoria das práticas.

Quanto às dificuldades, percebe-se que há pesquisas diversas a enfatizar a educação sexual como forma de alcance de melhoria dos conhecimentos para os estudantes, mas a realidade demonstrada ainda é problemática, com muitos estudos indicando a necessidade de melhorias. Assim, o avanço do campo está associado com ações teóricas e práticas em aproximação, na formação inicial ou continuada.

REFERÊNCIAS

ARAÚJO, Maria de Fátima. Violência e abuso sexual na família. **Psicologia em estudo**, p. 3-11, 2002.

BARBOSA, Luciana Uchôa; VIÇOSA, Cátia Silene Carrazoni Lopes; FOLMER, Vanderlei. A educação sexual nos documentos das políticas de educação e suas ressignificações. **Revista Eletrônica AcervoSaúde**, v. 11, n. 10, p. e772-e772, 2019.

BATISTA, Mikael Henrique Jesus et al. Atuação do enfermeiro na educação sexual na adolescência no contexto escolar. **Brazilian Journal of Development**, v. 7, n. 1, p. 4819-4832, 2021.

BEDIN, Regina Celia; MUZZETI, Luci Regina; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A institucionalização do conhecimento sexual no Brasil: sexologia e educação sexual do século XIX aos nossos dias. **Humanidades & Inovação**, v. 7, n. 27, p. 71-88, 2020.

CARVALHO, Laisy Giordana Lopes; JARDIM, Marcela Coelho; GUIMARÃES, Ana Paula Martins. Educação sexual na perspectiva dos temas transversais: uma revisão de literatura. **Educationis**, v. 7, n. 2, p. 19-29, 2019.

FIGUEIRÓ, Mary Neide Damico. **Educação Sexual no dia a dia**. Eduel, 2020.

FURLANETTO, Milene Fontana et al. Educação sexual em escolas brasileiras: revisão sistemática da literatura. **Cadernos de pesquisa**, v. 48, p. 550-571, 2018.

RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal; MONTEIRO, Solange Aparecida. Avanços e retrocessos da educação sexual no Brasil: apontamentos a partir da eleição presidencial de 2018. **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, v. 14, n. 2, p. 1254-1264, 2019.

SALVADOR, Marli; SILVA, Eliete Maria. Programa Saúde na Escola: saberes e diálogos na promoção da educação sexual de adolescentes. **Tempus-Actas de Saúde Coletiva**, v. 12, n. 1, p. ág. 73-82, 2018.

SARTORI, Thiago Luiz. Análise da educação brasileira em face ao estudo da sexualidade: marginalização da educação sexual na BNCC. **DOXA: Revista Brasileira de Psicologia e Educação**, p. e022001-e022001, 2022.

SILVA, Maria Aparecida Guimarães et al. Papel da enfermagem na educação sexual de adolescentes. **Research, Society and Development**, v. 11, n. 2, p. e3951125585- e3951125585, 2022.

SPAZIANI, Raquel Baptista; MAIA, Ana Cláudia Bortolozzi. **Educação para a sexualidade e prevenção da violência sexual na infância: concepções de professoras**. Rev. psicopedag., São Paulo, v. 32, n. 97, p. 61- 71, 2015

CAPÍTULO 11

PANORAMA BRASILEIRO ATUAL DOS INDICADORES PARA OS OBJETIVOS DE DESENVOLVIMENTO SUSTENTÁVEL - ODS

Diego Berwald

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPDPP)
Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Endereço: Cerro Largo - RS, Brasil
E-mail: diegoberwald@gmail.com
Orcid: <https://orcid.org/0009-0003-5953-2714>

Roberto Ramos Garcia Batista

Mestrando do Programa de Pós-Graduação em Desenvolvimento e Políticas Públicas (PPDPP)
Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Endereço: Cerro Largo - RS, Brasil
E-mail: rrgbatista@yahoo.com.br
Orcid: <https://orcid.org/0009-0008-3737-0853>

Alcione Aparecida de Almeida Alves

Doutora em Engenharia Ambiental
Instituição: Universidade Federal da Fronteira Sul (UFFS)
Endereço: Cerro Largo - RS, Brasil
E-mail: alcione.almeida@uffs.edu.br
Orcid: <https://orcid.org/0000-0001-7738-942X>

RESUMO

Os objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) foram traçados em uma perspectiva global, entretanto possuem indicadores que necessitam ser investigados em nível nacional. Neste sentido, o presente estudo teve por objetivo analisar dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE) acerca dos indicadores brasileiros para os ODS compreendidos em: indicador produzido; indicador em análise/construção; indicador sem dados e; indicador que não se aplica ao Brasil. Mediante uma abordagem quantitativa, realizou-se uma pesquisa prioritariamente documental, em fontes secundárias (IBGE). Como resultado, constatou-se que o Brasil

avança na elaboração de dados vinculados aos indicadores de ODS, apesar de 121 dos 254 indicadores globais, que derivam dos 17 objetivos principais, encontrarem-se produzidos, em outubro de 2023, 72 ainda estão em análise ou construção e 51 permanecem sem dados. Dessa totalidade, 10 indicadores não se aplicam ao Brasil. No tocante aos indicadores elencados nas dimensões social, ambiental, econômica e institucional identificou-se que os indicadores brasileiros estão em maioria vinculados à dimensão social (102 de 6 objetivos), seguido do ambiental (62 de 6 objetivos), institucional (48 de 2 objetivos) e econômica (42 de 3 objetivos).

PALAVRAS-CHAVE: Indicadores brasileiros. IBGE. ODS.

INTRODUÇÃO

No Brasil existe compromisso formalizado com a sustentabilidade, a ordem jurídica brasileira elevou o desenvolvimento sustentável ao status de norma constitucional, inserindo-o no capítulo destinado ao meio ambiente, e a partir do art. 225 determina uma gama de direitos e de obrigações que Estado e sociedade devem observar para garantir um meio ambiente ecologicamente equilibrado, para o qual se estabelece que: *“Todos têm direito ao meio ambiente ecologicamente equilibrado, bem de uso comum do povo e essencial à sadia qualidade de vida, impondo-se ao Poder Público e à coletividade o dever de defendê-lo e preservá-lo para as presentes e futuras gerações”* (Brasil, 1988).

Segundo o relatório da Comissão (CMMD, 1987, p. 43): *“Desenvolvimento sustentável é o desenvolvimento que garante o atendimento das necessidades do presente sem comprometer a capacidade das gerações futuras de atender suas necessidades”*. Tal definição considera ainda dois conceitos-chave: o conceito de necessidades, em particular as necessidades básicas dos pobres de todo o mundo, aos quais se deve dar absoluta prioridade; e, o conceito de limitações, impostas pelo estado da tecnologia e pela organização social, à capacidade do meio ambiente de assegurar que sejam atendidas as necessidades presentes e futuras (Mueller, 2005). Segundo Sachs (2009), as condicionalidades ambientais devem ser respeitadas no processo de desenvolvimento que é indissociável das demais questões.

No contexto das relações internacionais, os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio (ODM) surgem como compromisso de 191 países membros da Organização das Nações Unidas (ONU) (Carvalho;

Barcelos, 2014), e correspondiam a um conjunto de metas globais de melhoria das condições de vida no mundo com prazo estipulado de cumprimento até o ano 2015. Os ODM consistiam em oito (08) objetivos principais, sendo estes: 1. Erradicar a pobreza extrema e a fome; 2. Alcançar educação primária universal; 3. Promover a igualdade entre os sexos e a autonomia das mulheres; 4. Reduzir a mortalidade infantil; 5. Melhorar a saúde materna; 6. Combater o HIV/AIDS, a malária e outras doenças; 7. Garantir a sustentabilidade ambiental e; 8. Estabelecer uma parceria global para o desenvolvimento.

No Brasil os ODM serviram como referência para o direcionamento de políticas de desenvolvimento como as de transferência de rendas, propendendo a reduzir a extrema pobreza e a fome, problemas históricos do país. E, uma vez atingido o lapso temporal previsto, os ODM foram substituídos pelos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODS) em 2015, que têm um horizonte temporal até 2030.

Os ODS são uma iniciativa global implementada pela ONU em 2015 como parte da agenda para o desenvolvimento sustentável. Eles representam um conjunto de 17 objetivos e 169 metas interligadas, que compõem a agenda 2030 de aplicação global, sendo estes: 1. Erradicação da pobreza; 2. Fome zero e agricultura sustentável; 3. Saúde e bem-estar; 4. Educação de qualidade; 5. Igualdade de gênero; 6. Água potável e saneamento; 7. Energia acessível e limpa; 8. Trabalho decente e crescimento econômico; 9. Indústria, inovação e infraestrutura; 10. Redução das desigualdades; 11. Cidades e comunidades sustentáveis; 12. Consumo e produção responsáveis; 13. Ação contra a mudança global do clima; 14. Vida na água; 15. Vida terrestre; 16. Paz, justiça e instituições eficazes; 17. Parcerias e meios de implementação.

Para o Brasil, os ODS são importantes na medida em que fornecem um roteiro claro para o desenvolvimento sustentável, com abordagens de âmbito social, ambiental, econômico e institucional, com vistas a equilibrar o crescimento econômico e a conservação/preservação do meio ambiente. Ademais, o Brasil enfrenta desafios em relação à pobreza e à desigualdade e os ODS buscam reduzir essas disparidades promovendo igualdade de gênero, inclusão social e econômica, e o acesso equitativo a serviços como educação, saúde e água potável, visando eliminar a pobreza extrema em todas as suas formas como medida de promoção do desenvolvimento inclusivo.

Para o alcance dos ODS no país, faz-se necessário o estabelecimento de políticas públicas com capacidade de concretização do compromisso firmado. Fundamentalmente, tais políticas envolvem ações,

programas e estratégias visando solucionar questões específicas de impacto abrangente, por vezes globais. Nesse ponto, Pereira (1994) entendeu que o termo público, associado à política, não denota referência exclusiva ao Estado, mas sim à coisa pública. Significa dizer que, a política pública nacional é um compromisso de todos aqueles submetidos à égide de uma mesma lei e não apenas da administração direta, ainda que o Estado seja o provedor de tais políticas.

Notadamente, é atribuição do Estado a regulamentação e o provimento dessas medidas, entretanto, em diversas organizações sociais têm-se levantado discussões para a melhoria dos resultados vinculados aos ODS, incluindo-se as Organizações não Governamentais (ONGs), grupos de direitos humanos, associações, clubes de serviço e igrejas em suas diferentes congregações. Por oportuno, merece destaque a Encíclica *Laudato Si* da lavra do Papa Francisco (2015), em que é demonstrada a preocupação do Chefe de Estado com o modelo de desenvolvimento inconsequente e agressivo ao meio ambiente; para Conte (2019), o documento “concebido sob a ótica do desenvolvimento sustentável, atenta-se para problemas mundiais, tais como: poluição, mudanças climáticas, aquecimento global, escassez de recursos, perda da biodiversidade, espaço urbano, crescimento desordenado e degradação social”, assim como os ODS.

Cabe ressaltar que a Agenda 2030 é uma iniciativa da Organização das Nações Unidas (ONU) que propõe um pacto global em prol do desenvolvimento sustentável. Seu principal intuito é garantir o desenvolvimento humano e o atendimento às necessidades básicas do cidadão por meio de um processo econômico, político e social que respeite o ambiente e a sustentabilidade (ONU, 2015) e apesar dos ODS terem sido traçados em uma perspectiva global, estes possuem indicadores que necessitam ser investigados em nível nacional.

Desta forma, o presente estudo se justifica pela inegável relevância de se identificar os indicadores brasileiros vinculados aos ODS em termos de indicador produzido, indicador em análise/construção, indicador sem dados e, indicador que não se aplica ao Brasil; Logo, como objetivo, buscou-se analisar a existência de indicadores brasileiros vinculados aos 17 ODS descritos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), com dados apurados até outubro de 2023.

MÉTODO DE PESQUISA

Pesquisa documental

Este estudo buscou avaliar o número de indicadores brasileiros para os ODS propostos pela Organização das Nações Unidas (ONU). Tais indicadores descritos pelo Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE), através da plataforma odsbrasil, foram subcategorizados em: indicador produzido; indicador em análise/construção; indicador sem dados; indicador que não se aplica ao Brasil (IBGE, 2023). Para tanto, apresenta-se na Figura 1 a Sistematização da análise documental realizada.

Figura 1. Sistematização da análise documental realizada.

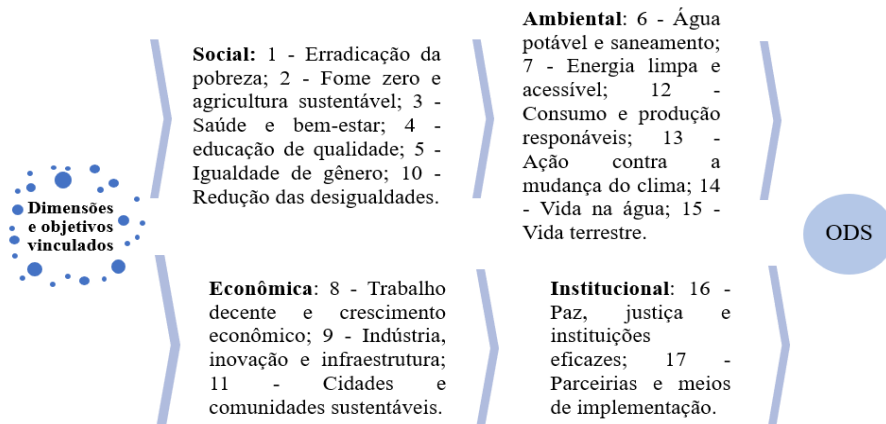


Fonte: Elaborado pelos autores (2023).

Conforme sistematização expressa na Figura 1, foi realizada uma pesquisa do tipo documental; conforme preconizam Marconi e Lakatos (2017, p. 193), consiste naquela que toma “como fonte de coleta de dados apenas documentos, escritos ou não, que constituem o que se denomina de fontes de dados”, sendo neste estudo considerado fonte de dados secundários relativos a dados informados ao IBGE e sistematizados por este instituto considerando a produção de indicadores individualizado de cada um dos 17 Objetivos de Desenvolvimento Sustentável (ODSs

Nesta análise, priorizou-se os indicadores do país, sem compilar dados dos estados brasileiros, tampouco se pode ampliar, em termos de análise de conjuntura, todas as metas vinculadas aos ODS no Brasil e seus indicadores correlatos. Porém, corroborando ao descrito no documento “*Shaping the 21th Century: The Contribution of Development Cooperation*” (OECD, 1996) que fixava objetivos e metas (a maioria para 2015) vinculados aos ODM, considerou-se também uma subdivisão dos ODS em ao menos quatro dimensões (Figura 2): Social, Ambiental, Econômica e Institucional.

Figura 2. Subdivisão dos ODS em quatro dimensões.



Fonte: autores (2023).

A pesquisa foi produzida ainda, com base em dados vinculados aos indicadores brasileiros considerando a compilação de dados/informações até outubro de 2023.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Indicadores brasileiros dos ODS

No que tange aos ODS, sistematizou-se a partir de dados secundários os indicadores brasileiros vinculados a cada um dos 17 ODS, com devida especificação do que, na atualidade (2023) se encontra: produzido; em análise / construção; sem dados; aqueles que não se aplicam ao Brasil (Quadro 1).

Quadro 1. Descrição de Indicadores Brasileiros referentes aos ODS.

Indicadores brasileiros			
1. Erradicação da Pobreza: Acabar com a pobreza em todas as suas formas, em todos os lugares.	Produzido: 1.1.1 - Proporção da população vivendo abaixo da linha de pobreza internacional, por sexo, idade, condição perante o trabalho e localização geográfica (urbano/rural); 1.2.1 - Proporção da população vivendo abaixo da linha de pobreza nacional, por sexo, idade, condição	Em análise / construção: 1.2.2 - Proporção de homens, mulheres e crianças de todas as idades vivendo na pobreza em todas as dimensões de acordo com as definições nacionais; 1.3.1 - Proporção da população abrangida por regimes de proteção social, por sexo e para os seguintes grupos populacionais: crianças, população	Sem dados / Não se aplica ao Brasil: -

	<p>perante o trabalho e localização geográfica (urbano/rural); 1.5.1 - Número de mortes, pessoas desaparecidas e pessoas diretamente afetadas atribuído a desastres por 100 mil habitantes; 1.5.2 - Perdas econômicas diretas atribuídas a desastres em relação ao Produto Interno Bruto (PIB) global; 1.5.3 - Número de países que adotaram e implementaram estratégias nacionais de redução de risco de desastres em linha com o Quadro de Sendai para a Redução de Risco de Desastres 2015-2030; 1.5.4 - Proporção de governos locais que adotam e implementam estratégias locais de redução de risco de desastres em linha com as estratégias nacionais de redução de risco de desastres.</p>	<p>desempregada, população idosa, população com deficiência, mulheres grávidas, crianças recém-nascidas, pessoas que sofreram acidentes de trabalho, população em risco de pobreza e outros grupos populacionais vulneráveis; 1.4.1 - Proporção da população que vive em domicílios com acesso a serviços básicos; 1.4.2 - Proporção da população adulta total com direitos de posse da terra garantidos, com documentação legalmente reconhecida e que percebe os seus direitos à terra como seguros, por sexo e por tipo de posse; 1.a.1 - Subsídios totais de assistência oficial ao desenvolvimento, de todos os doadores que se concentram na redução da pobreza, como uma parte da renda nacional bruta do país destinatário; 1.a.2 - Proporção do total das despesas públicas com serviços essenciais (educação, saúde e proteção social); 1.b.1 - Gastos sociais públicos para os menos favorecidos.</p>	
--	---	--	--

<p>2. Fome Zero e Agricultura Sustentável: Acabar com a fome, alcançar a segurança alimentar e melhoria da nutrição e promover a agricultura sustentável.</p>	<p>Produzido: 2.1.2 - Prevalência de insegurança alimentar moderada ou grave, baseada em escala de insegurança alimentar; 2.2.1 - Prevalência de atrasos no crescimento nas crianças com menos de 5 anos de idade; 2.2.2 - Prevalência de malnutrição nas crianças com menos de 5 anos de idade, por tipo de malnutrição (baixo peso e excesso de peso); 2.5.1 - Número de recursos genéticos vegetais e animais para a alimentação e agricultura, protegidos a médio ou longo prazo em instalações de conservação; 2.a.1 - Índice</p>	<p>Em análise / construção: 2.1.1 - Prevalência de subalimentação; 2.3.1 - Volume de produção por unidade de trabalho por dimensão da empresa agrícola/pastoril/florestal; 2.3.2 - Renda média dos pequenos produtores de alimentos, por sexo e condição de indígena; 2.c.1 - Indicador de anomalias dos preços de alimentação.</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 2.2.3 - Prevalência de anemia em mulheres de 15 a 49 anos, segundo estado de gravidez; 2.4.1 - Proporção da área agrícola produtiva e sustentável; 2.5.2 - Proporção de raças locais classificadas como em risco de extinção.</p>
--	---	--	--

	de orientação agrícola para a despesa pública; 2.a.2 - Total de fluxos oficiais (ajuda pública ao desenvolvimento e outros fluxos oficiais) para o setor agrícola; 2.b.1 - Subsídios às exportações agrícolas.		
--	--	--	--

<p>3. Saúde e Bem-Estar: Assegurar uma vida saudável e promover o bem-estar para todos, em todas as idades.</p>	<p>Produzido: 3.1.1 - Razão de mortalidade materna; 3.1.2 - Proporção de nascimentos assistidos por pessoal de saúde qualificado; 3.2.1 - Taxa de mortalidade em menores de 5 anos; 3.2.2 - Taxa de mortalidade neonatal; 3.3.2 - Incidência de tuberculose por 100.000 habitantes; 3.3.3 - Taxa de incidência da malária por 1 000 habitantes; 3.3.4 - Taxa de incidência da hepatite B por 100 mil habitantes; 3.3.5 - Número de pessoas que necessitam de intervenções contra doenças tropicais negligenciadas (DTN); 3.4.1 - Taxa de mortalidade por doenças do aparelho circulatório, tumores malignos, diabetes mellitus e doenças crônicas respiratórias; 3.4.2 - Taxa de mortalidade por suicídio; 3.5.2 - Consumo de álcool em litros de álcool puro per capita (com 15 anos ou mais) por ano; 3.6.1 - Taxa de mortalidade por acidentes de trânsito; 3.7.2 - Número de nascidos vivos de mães adolescentes (grupos etários 10-14 e 15-19) por 1 000 mulheres destes grupos etários; 3.8.2 - Proporção de pessoas em famílias com grandes gastos em saúde em relação ao total de despesas familiares; 3.9.2 - Taxa de mortalidade</p>	<p>Em análise / construção: 3.3.1 - Número de novas infecções por HIV por 1 000 habitantes, por sexo, idade e populações específicas; 3.5.1 - Cobertura das intervenções (farmacológicas, psicossociais, de reabilitação e de pós-tratamento) para o tratamento do abuso de substâncias; 3.7.1 - Proporção de mulheres em idade reprodutiva (15 a 49 anos) que utilizam métodos modernos de planejamento familiar; 3.8.1 - Cobertura da Atenção Primária à Saúde; 3.9.1 - Taxa de mortalidade por poluição ambiental (externa e doméstica) do ar; 3.b.1 - Taxa de cobertura vacinal da população em relação às vacinas incluídas no Programa Nacional de Vacinação; 3.b.2 - Ajuda oficial ao desenvolvimento total líquida para a investigação médica e para os setores básicos de saúde; 3.b.3 - Proporção de estabelecimentos de saúde que dispõem de um conjunto básico de medicamentos essenciais e relevantes disponíveis e a custo acessível numa base sustentável; 3.c.1 - Número de profissionais de saúde por habitante; 3.d.1 - Capacidade para o Regulamento Sanitário Internacional (RSI) e preparação para emergências de saúde; 3.d.2 - Porcentagem de infecções da corrente sanguínea, devido a organismos resistentes a antimicrobianos selecionados.</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: -</p>
--	---	--	--

	<p>atribuída a fontes de água inseguras, saneamento inseguro e falta de higiene; 3.9.3 - Taxa de mortalidade atribuída a intoxicação não intencional; 3.a.1 - Prevalência do consumo atual de tabaco na população de 15 anos ou mais.</p>		
--	---	--	--

<p>4. Educação de Qualidade : Assegurar a educação inclusiva e equitativa e de qualidade, e promover oportunidades de aprendizagem ao longo da vida para todos.</p>	<p>Produzido: 4.1.2 - Taxa de conclusão do ensino fundamental e ensino médio; 4.2.2 - Taxa de participação no ensino organizado (um ano antes da idade oficial de ingresso no ensino fundamental), por sexo; 4.5.1 - Índices de paridade (mulher/homem, rural/urbano, 1º/5º quintis de renda e outros como população com deficiência, populações indígenas e populações afetadas por conflitos, à medida que os dados estejam disponíveis) para todos os indicadores nesta lista que possam ser desagregados; 4.a.1 - Proporção de escolas com acesso a: (a) eletricidade; (b) internet para fins pedagógicos; (c) computadores para fins pedagógicos; (d) infraestrutura e materiais adaptados para alunos com deficiência; (e) água potável; (f) instalações sanitárias separadas por sexo; e (g) instalações básicas para lavagem das mãos (de acordo com as definições dos indicadores WASH); 4.c.1 - Proporção de professores que receberam a qualificação mínima exigida, por nível de ensino.</p>	<p>Em análise / construção: 4.1.1 - Proporção de crianças e jovens: (a) nos segundo e terceiro anos do ensino fundamental; (b) no final dos anos iniciais do ensino fundamental; e c) no final dos anos finais do ensino fundamental, que atingiram um nível mínimo de proficiência em (i) leitura e (ii) matemática, por sexo; 4.7.1 - Grau em que a (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável são integradas nas (a) políticas nacionais de educação; (b) currículos escolares; (c) formação de professores; e (d) avaliação de estudantes.</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 4.2.1 - Proporção de crianças com idade entre 24-59 meses que estão com desenvolvimento adequado da saúde, aprendizagem e bem-estar psicossocial, por sexo; 4.3.1 - Taxa de participação de jovens e adultos na educação formal e não formal, nos últimos 12 meses, por sexo; 4.4.1 - Proporção de jovens e adultos com habilidades em tecnologias de informação e comunicação (TIC), por tipo de habilidade; 4.6.1 - Percentual da população de determinado grupo etário que atingiu pelo menos o nível mínimo de proficiência</p>
--	---	--	--

			em (a) leitura e escrita e (b) matemática, por sexo. 4.b.1 - <i>Volume dos fluxos de ajuda oficial ao desenvolvimento para bolsas de estudo por área e tipo de estudo.</i>
--	--	--	--

<p>5. Igualdade de Gênero: Alcançar a igualdade de gênero e empoderar todas as mulheres e meninas.</p>	<p>Produzido: 5.4.1 - Proporção de tempo gasto em trabalho doméstico não remunerado e cuidados, por sexo, idade e localização; 5.5.1 - Proporção de assentos ocupados por mulheres em (a) parlamentos nacionais e (b) governos locais; 5.5.2 - Proporção de mulheres em posições gerenciais; 5.b.1 - Proporção de pessoas que possuem telefone celular móvel, por sexo.</p>	<p>Em análise / construção: 5.1.1 - Existência ou não de arcabouço legal em vigor para promover, reforçar e monitorar a igualdade e a não-discriminação com base no sexo; 5.6.1 - Proporção de mulheres com idade entre 15 e 49 anos que tomam decisões informadas sobre suas relações sexuais, uso de contraceptivos e cuidados com saúde reprodutiva; 5.c.1 - Proporção de países com sistemas para monitorar e fazer alocações públicas para a igualdade de gênero e o empoderamento das mulheres.</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 5.2.1 - Proporção de mulheres e meninas de 15 anos de idade ou mais que sofreram violência física, sexual ou psicológica [...]. 5.2.2 - Proporção de mulheres e meninas de 15 anos ou mais que sofreram violência sexual [...]; 5.3.1 - Proporção de mulheres com idade de 20 a 24 anos que casaram ou viveram em união de fato antes dos 15 anos e antes dos 18 anos de idade; 5.6.2 - Número de países com legislação e regulamentação que garantam o acesso pleno e igualitário de mulheres e</p>
---	--	--	---

			<p>homens, com 15 anos ou mais de idade, aos cuidados, informação e educação em saúde sexual e reprodutiva;</p> <p>5.a.1 - (a) Proporção da população agrícola total com propriedade ou direitos assegurados sobre terras agrícolas, por sexo; e (b) proporção de mulheres entre proprietários e detentores de direitos sobre terras agrícolas;</p> <p>5.a.2 - Proporção de países onde as estruturas legais (incluindo o direito consuetudinário) garantem às mulheres direitos iguais à propriedade e / ou controle da terra.</p> <p>5.3.2 - <i>Proporção de meninas e mulheres com idade entre 15 e 49 anos que foram submetidas a mutilação genital feminina, por grupo etário.</i></p>
--	--	--	---

6. Água Potável e Saneame	Produzido: 6.1.1 - Proporção da população que utiliza serviços de	Em análise / construção: -	Sem dados / Não se aplica ao Brasil: -
----------------------------------	--	-----------------------------------	---

<p>nto: Garantir disponibilidade e manejo sustentável da água e saneamento para todos.</p>	<p>água potável gerenciados de forma segura; 6.2.1 - Proporção da população que utiliza (a) serviços de saneamento gerenciados de forma segura e (b) instalações para lavagem das mãos com água e sabão; 6.3.1 - Proporção do fluxo de águas residuais doméstica e industrial tratadas de forma segura; 6.3.2 - Proporção de corpos hídricos com boa qualidade ambiental; 6.4.1 - Alteração da eficiência no uso da água ao longo do tempo; 6.4.2 - Nível de stress hídrico: proporção das retiradas de água doce em relação ao total dos recursos de água doce disponíveis; 6.5.1 - Grau de implementação da gestão integrada de recursos hídricos (0-100); 6.5.2 - Proporção das áreas de bacias hidrográficas transfronteiriças abrangidas por um acordo operacional para cooperação hídrica; 6.6.1 - Alteração na extensão dos ecossistemas relacionados a água ao longo do tempo; 6.a.1 - Montante de ajuda oficial ao desenvolvimento na área da água e saneamento, inserida num plano governamental de despesa; 6.b.1 - Participação das comunidades locais na gestão de água e saneamento.</p>		
---	--	--	--

<p>7. Energia Limpa e Acessível: Garantir acesso à energia barata, confiável, sustentável</p>	<p>Produzido: 7.1.1 - Percentagem da população com acesso à eletricidade; 7.1.2 - Percentagem da população com acesso primário a combustíveis e tecnologias limpas; 7.2.1 - Participação das energias</p>	<p>Em análise / construção: -</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 7.a.1 - Fluxos financeiros internacionais para países em desenvolvimen</p>
--	--	--	---

<p>l e renovável para todos.</p>	<p>renováveis na Oferta Interna de Energia (OIE); 7.3.1 - Intensidade energética medida em termos de energia primária e de PIB; 7.b.1 - Capacidade instalada de geração de energia renovável nos países em desenvolvimento (em watts per capita).</p>		<p>to para apoio à pesquisa e desenvolvimento de energias limpas e à produção de energia renovável, incluindo sistemas híbridos.</p>
----------------------------------	---	--	--

<p>8. Emprego Decente e Crescimento Econômico: Promover o crescimento econômico sustentado, inclusivo e sustentável, emprego pleno e produtivo, e trabalho decente para todos.</p>	<p>Produzido: 8.1.1 - Taxa de crescimento real do PIB per capita; 8.2.1 - Taxa de variação anual do PIB real por pessoa ocupada; 8.5.1 - Salário médio por hora de empregados por sexo, por ocupação, idade e pessoas com deficiência; 8.5.2 - Taxa de desocupação, por sexo, idade e pessoas com deficiência; 8.6.1 - Percentagem de jovens (15-24) que não estão na força de trabalho (ocupados e não ocupados), não são estudantes e nem estão em treinamento para o trabalho; 8.10.1 - (a) Número de agências bancárias por 100 000 adultos e (b) número de postos de multibanco (ATM) por 100 000 adultos; 8.10.2 - Proporção de adultos (15 ou mais anos) com uma conta num banco ou em outra instituição financeira ou com um serviço móvel de dinheiro.</p>	<p>Em análise / construção: 8.3.1 - Proporção de trabalhadores ocupados em atividades informais, por setor e sexo; 8.7.1 - Proporção e número de crianças de 5-17 anos envolvidos no trabalho infantil, por sexo e idade; 8.8.1 - Taxas de frequência de lesões ocupacionais fatais e não fatais, por sexo e situação de migração; 8.8.2 - Nível de conformidade nacional dos direitos trabalhistas (liberdade de associação e negociação coletiva) com base em fontes textuais da Organização Internacional do Trabalho (OIT) e legislação nacional, por sexo e situação de migração; 8.a.1 - Compromissos e desembolsos no âmbito da Iniciativa de Ajuda ao Comércio; 8.b.1 - Existência de uma estratégia nacional desenvolvida e operacionalizada para o emprego dos jovens [...].</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 8.4.1 - Pegada material, pegada material per capita e pegada material em percentagem do PIB; 8.4.2 - Consumo interno de materiais, consumo interno de materiais per capita e consumo interno de materiais por unidade do PIB; 8.9.1 - Turismo em percentagem do PIB e taxa de variação.</p>
---	--	---	--

<p>9. Indústria, Inovação e Infraestrutura: Construir infraestrutura resiliente,</p>	<p>Produzido: 9.1.2 - Passageiros e cargas transportados por modalidade de transporte; 9.2.1 - Valor adicionado da indústria em proporção do PIB e per capita; 9.2.2 - Emprego na indústria em proporção do emprego total; 9.3.1 - Proporção do</p>	<p>Em análise / construção: 9.1.1 - Proporção de população residente em áreas rurais que vive num raio de 2 km de acesso a uma estrada transitável em todas as estações do ano.</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 9.a.1 - Total de apoio internacional oficial (ajuda oficial ao desenvolvimento e outros</p>
---	--	--	--

<p>promover a industrialização inclusiva e sustentável, e fomentar a inovação.</p>	<p>valor adicionado das empresas de "pequena escala" no total do valor adicionado da indústria; 9.3.2 - Proporção de microempresas com empréstimos contraídos ou linhas de crédito; 9.4.1 - Emissão de CO2 pelo PIB; 9.5.1 - Dispendio em P&D em proporção do PIB; 9.5.2 - Pesquisadores (em equivalência de tempo integral) por milhão de habitantes; 9.b.1 - Proporção do valor adicionado nas indústrias de média e alta intensidade tecnológica no valor adicionado total; 9.c.1 - Proporção da população coberta por rede móvel, por tipo de tecnologia.</p>		<p>fluxos oficiais) à infraestrutura.</p>
--	---	--	---

<p>10. Redução das Desigualdades: Reduzir a desigualdade de dentro dos países e entre eles.</p>	<p>Produzido: 10.1.1 - Taxa de crescimento das despesas domiciliares ou rendimento per capita entre os 40% com os menores rendimentos da população e a população total; 10.2.1 - Proporção da pessoas vivendo abaixo de 50% da mediana da renda, por sexo, idade e pessoas com deficiência; 10.4.1 - Proporção das remunerações no PIB, incluindo salários e as transferências de proteção social; 10.5.1 - Indicadores de Solidez Financeira; 10.5.1a - Índice de Patrimônio de Referência Nível I sobre Ativos Totais Ajustados (B1B2); 10.5.1b - Índice de Patrimônio de Referência Nível I; 10.5.1c - Índice de Inadimplência líquida de provisões sobre capital; 10.5.1d - Índice de Inadimplência da carteira de crédito; 10.5.1e - Retorno sobre ativos (B1B2); 10.5.1f - Ativos</p>	<p>Em análise / construção: 10.4.2 - Impacto redistributivo da política fiscal; 10.7.4 - Proporção da população de refugiados, por país de origem; 10.a.1 - Proporção de linhas tarifárias com tarifa zero aplicadas às importações provenientes dos países menos desenvolvidos e dos países em desenvolvimento; 10.b.1 - Total de fluxos de recursos para o desenvolvimento, por beneficiário e país doador, e tipo de fluxo (ex. ajuda pública ao desenvolvimento, investimento direto estrangeiro e outros fluxos); 10.c.1 - Custos das remessas em proporção do valor remetido.</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 10.3.1 - Proporção da população que reportou ter-se sentido pessoalmente discriminada ou assediada nos últimos 12 meses por motivos de discriminação proibidos no âmbito da legislação internacional dos direitos humanos; 10.6.1 - Proporção de membros e direito de voto dos países em desenvolvimento em organizações internacionais; 10.7.1 - Custo</p>
--	--	--	--

	<p>líquidos sobre passivos de curto prazo; 10.5.1g - Posição aberta líquida em moeda estrangeira sobre capital.</p>		<p>de recrutamento suportado pelo empregado em proporção do rendimento mensal auferido no país de destino; 10.7.2 - Número de países com políticas migratórias que facilitam a mobilidade das pessoas de forma ordenada, segura, regular e responsável; 10.7.3 - Número de pessoas que morreram ou desapareceram no processo de migração internacional.</p>
--	---	--	---

<p>11. Cidades e Comunidades Sustentáveis: Tornar as cidades e os assentamentos humanos inclusivos, seguros, resilientes e sustentáveis.</p>	<p>Produzido: 11.1.1 - Proporção de população urbana vivendo em assentamentos precários, assentamentos informais ou domicílios inadequados; 11.3.2 - Proporção de cidades com uma estrutura de participação direta da sociedade civil no planejamento e gestão urbana que opera de forma regular e democrática; 11.4.1 - Total da despesa (pública e privada) per capita gasta na preservação, proteção e conservação de todo o patrimônio cultural e natural, por tipo de patrimônio (cultural, natural, misto e por designação do Centro do Patrimônio Mundial), nível de governo (nacional,</p>	<p>Em análise / construção: -</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 11.2.1 - Proporção de população que tem acesso adequado a transporte público, por sexo, idade e pessoas com deficiência; 11.3.1 - Razão da taxa de consumo do solo pela taxa de crescimento da população; 11.6.2 - Nível médio anual de partículas inaláveis (ex: com diâmetro inferior a 2,5</p>
---	---	--	--

	<p>regional e local), tipo de despesa (despesas correntes/de investimento) e tipo de financiamento privado (doações em espécie, setor privado sem fins lucrativos e patrocínios</p> <p>11.5.1 - Número de mortes, pessoas desaparecidas e pessoas diretamente afetadas atribuído a desastres por 100 mil habitantes; 11.5.2 - Perdas econômicas diretas em relação ao PIB, incluindo danos causados por desastres em infraestruturas críticas e na interrupção de serviços básicos; 11.6.1 - Proporção de resíduos sólidos urbanos coletados e gerenciados em instalações controladas pelo total de resíduos urbanos gerados, por cidades; 11.a.1 - Número de países que possuem políticas urbanas nacionais ou planos de desenvolvimento regional que (a) respondem à dinâmica populacional; (b) garantem um desenvolvimento territorial equilibrado; e (c) possuem responsabilidade fiscal; 11.b.1 - Número de países que adotam e implementam estratégias nacionais de redução de risco de desastres em linha com o Marco de Sendai para a Redução de Risco de Desastres 2015-2030; 11.b.2 - Proporção de governos locais que adotam e implementam estratégias locais de redução de risco de desastres em linha com as estratégias nacionais de redução de risco de desastres.</p>		<p>µm e 10 µm) nas cidades (população ponderada);</p> <p>11.7.1 - Proporção da área construída em cidades que é espaço público aberto para uso de todos, por sexo, idade e pessoas com deficiência;</p> <p>11.7.2 - Proporção da população vítima de assédio físico ou sexual, por sexo, grupo étnico, pessoas com deficiência e local da ocorrência, nos últimos 12 meses.</p>
--	---	--	---

<p>12. Consumo e Produção Responsáveis: Assegurar padrões de produção e de consumo sustentáveis.</p>	<p>Produzido: 12.1.1 - Número de países que incorporam o consumo e a produção sustentáveis em planos de ação nacionais ou como uma prioridade ou uma meta nas políticas nacionais; 12.4.1 - Número de Partes em acordos multilaterais internacionais sobre resíduos perigosos e outros produtos químicos, no domínio do ambiente, que cumpram os seus compromissos e obrigações na transmissão de informações, conforme exigido por cada acordo relevante; 12.5.1 - Taxa de reciclagem nacional por toneladas de material reciclado; 12.6.1 - Número de empresas que publicam relatórios de sustentabilidade; 12.a.1 - Capacidade instalada de geração de energia renovável nos países em desenvolvimento (em watts per capita).</p>	<p>Em análise / construção: 12.7.1 - Grau de implementação de políticas e planos de ação para compras públicas sustentáveis.</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 12.2.1 - Pegada material, pegada material per capita e pegada material em percentagem do PIB; 12.2.2 - Consumo interno de materiais, consumo interno de materiais per capita e consumo interno de materiais por unidade do PIB; 12.3.1 - (a) Índice de perdas alimentares e (b) Índice de desperdício alimentar; 12.4.2 - Quantidade de resíduos perigosos gerados per capita e proporção de resíduos perigosos tratados, por tipo de tratamento; 12.8.1 - Grau em que a (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável são integradas nas (a) políticas nacionais de</p>
---	---	---	---

			educação; (b) currículos escolares; (c) formação de professores; e (d) avaliação de estudantes; 12.b.1 - Aplicação de instrumentos contábeis padronizados para monitorar os aspectos econômicos e ambientais da sustentabilidade e do turismo; 12.c.1 - Montante de subsídios aos combustíveis fósseis por unidade do PIB (produção e consumo).
--	--	--	---

13. Ação Contra a Mudança Global do Clima: Tomar medidas urgentes para combater a mudança do clima e seus impactos (reconhecendo que a Convenção das Nações Unidas sobre Mudança do Clima [UNFCCC] é o fórum internacional	Produzido: 13.1.1 - Número de mortes, pessoas desaparecidas e pessoas diretamente afetadas atribuído a desastres por 100 mil habitantes; 13.1.2 - Número de países que adotam e implementam estratégias nacionais de redução de risco de desastres em linha com o Quadro de Sendai para a Redução de Risco de Desastres 2015-2030; 13.1.3 - Proporção de governos locais que adotam e implementam estratégias locais de redução de risco de desastres em linha com as estratégias nacionais de redução de risco de desastres; 13.2.1 - Número de países com Contribuições Nacionalmente Determinadas, estratégias	Em análise / construção: -	Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 13.3.1 - Grau em que a (i) a educação para a cidadania global e (ii) a educação para o desenvolvimento sustentável são integradas nas (a) políticas nacionais de educação; (b) currículos escolares; (c) formação de professores; e (d) avaliação de estudantes. 13.a.1 - Quantidades fornecidas e mobilizadas em dólares dos
--	--	-----------------------------------	--

<p>intergovernamental primário para negociar a resposta global à mudança do clima).</p>	<p>de longo prazo, planos nacionais de adaptação, estratégias como reportadas nas comunicações nacionais e de adaptação; 13.2.2 - Emissões totais de gases de efeito estufa por ano.</p>		<p><i>Estados Unidos por ano em relação à meta continuada de mobilização coletiva existente do compromisso de US\$100 bilhões até 2025; 13.b.1 - Número de países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento [...].</i></p>
---	--	--	--

<p>14. Vida na Água: Conservação e uso sustentável dos oceanos, dos mares e dos recursos marinhos para o desenvolvimento sustentável.</p>	<p>Produzido: 14.5.1 - Cobertura de áreas marinhas protegidas em relação às áreas marinhas; 14.6.1 - Progresso dos países, relativamente ao grau de implementação dos instrumentos internacionais visando o combate da pesca ilegal, não registrada (declarada) e não regulamentada (IUU fishing); 14.b.1 - Progresso dos países relativamente ao grau de aplicação de uma estrutura (enquadramento) legal/regulamentar/político e institucional que reconheça e proteja os direitos de acesso dos pescadores de pequena escala.</p>	<p>Em análise / construção: 14.a.1 - Proporção do total do orçamento de pesquisas alocado para pesquisas na área da tecnologia marinha; 14.c.1 - Número de países com progressos na ratificação, aceitação e implementação, através de quadros legais, políticos e institucionais, de instrumentos relacionados com o oceano que implementam o direito internacional, tal como refletido na Convenção das Nações Unidas sobre o Direito do Mar, para a conservação e uso sustentável dos oceanos e seus recursos.</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 14.1.1 - a) Índice de eutrofização costeira; e (b) densidade de detritos plásticos; 14.2.1 - Número de países que utilizam abordagens baseadas em ecossistemas para gerenciar áreas marinhas; 14.3.1 - Acidez média marinha (pH) medida num conjunto representativo de estações de coleta; 14.4.1 - Proporção da população de peixes (fish stocks) dentro de níveis biologicamente sustentáveis;</p>
--	---	--	---

			14.7.1 - Pesca sustentável como uma proporção do PIB de pequenos Estados insulares em desenvolvimento [...].
--	--	--	--

<p>15. Vida Terrestre: Proteger, recuperar e promover o uso sustentável dos ecossistemas terrestres, gerir de forma sustentável as florestas, combater a desertificação, deter e reverter a degradação da terra e deter a perda de biodiversidade.</p>	<p>Produzido: 15.1.1 - Área florestal como proporção da área total do território; 15.4.2 - Índice de cobertura vegetal nas regiões de montanha 15.6.1 - Número de países que adotaram quadros legislativos, administrativos e políticos para assegurar a partilha justa e equitativa de benefícios.</p>	<p>Em análise / construção: 15.1.2 - Proporção de sítios importantes para a biodiversidade terrestre e de água doce cobertos por áreas protegidas, por tipo de ecossistema; 15.2.1 - Progressos na gestão florestal sustentável; 15.3.1 - Proporção do território com solos degradados; 15.4.1 - Cobertura de áreas protegidas de sítios importantes para a biodiversidade das montanhas; 15.5.1 - Índice das listas vermelhas; 15.8.1 - Proporção de países que adotam legislação nacional relevante e recursos adequados para a prevenção ou o controle de espécies exóticas invasoras; 15.9.1 - (a) N° de países que estabeleceram metas nacionais em conformidade com a Meta 2 de Aichi do Plano Estratégico para a Biodiversidade 2011–2020 ou metas similares em suas estratégias e planos de ação nacionais para a biodiversidade e o progresso relatado no alcance dessas metas; e (b) integração da biodiversidade nas contas nacionais e sistemas de relatoria, definidos como implementação do Sistema de Contas Econômicas Ambientais; 15.a.1 - (a) Assistência oficial ao desenvolvimento em conservação e uso sustentável da biodiversidade; e (b) Receita gerada e</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 15.7.1 - Proporção da vida silvestre comercializada que foi objeto de caça furtiva ou de tráfico ilícito.</p>
---	--	---	---

		<p>financiamento mobilizado a partir de instrumentos econômicos relevantes para a biodiversidade; 15.b.1 - (a) Assistência Oficial ao Desenvolvimento em conservação e uso sustentável da biodiversidade; e (b) Receita gerada e financiamento mobilizado a partir de instrumentos econômicos relevantes para a biodiversidade.</p>	
--	--	---	--

<p>16. Paz, Justiça e Instituições Eficazes: Promover sociedades pacíficas e inclusivas para o desenvolvimento sustentável, proporcionar o acesso à justiça para todos e construir instituições eficazes, responsáveis e inclusivas em todos os níveis.</p>	<p>Produzido: 16.1.1 - Número de vítimas de homicídio intencional, por 100 000 habitantes, por sexo e idade; 16.1.3 - Proporção da população sujeita a violência física, psicológica ou sexual nos últimos 12 meses; 16.1.4 - Proporção da população que se sente segura quando caminha sozinha na área onde vive; 16.3.1 - Proporção de vítimas de violência nos últimos 12 meses que reportaram às autoridades competentes ou a outros organismos de resolução de conflitos oficialmente reconhecidos; 16.3.2 - Proporção de presos sem sentença em relação à população prisional em geral; 16.6.1 - Despesas públicas primárias como proporção do orçamento original aprovado, por setor (ou por códigos de orçamento ou similares); 16.10.2 - Número de países que adotam e implementam garantias constitucionais, estatutárias e/ou políticas para acesso público à informação.</p>	<p>Em análise / construção: 16.2.3 - Proporção de mulheres e homens jovens com idade entre 18 e 29 anos que foram vítimas de violência sexual até a idade de 18 anos; 16.3.3 - Proporção da população que teve alguma disputa nos últimos dois anos, e que acessou um mecanismo formal ou informal de resolução de disputas, por tipo de mecanismo; 16.4.1 - Valor total de entradas e saídas de fluxos financeiros ilícitos (em dólares americanos correntes); 16.6.2 - Proporção da população satisfeita com a última experiência com serviços públicos; 16.7.1 - Proporções de cargos (por sexo, idade, pessoas com deficiência e grupos populacionais) em instituições públicas (legislativo nacional e locais, administração pública e tribunais) em relação às distribuições nacionais; 16.7.2 - Proporção da população que considera que os processos de tomada de decisão são inclusivos e adequados, por sexo, idade, deficiência e grupo populacional; 16.9.1 - Proporção de crianças com menos de 5 anos cujos nascimentos foram registrados por uma autoridade civil, por idade; 16.a.1 - Existência de instituições nacionais independentes de direitos</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 16.2.1 - Proporção de crianças com idade entre 1 e 17 anos que sofreram qualquer punição física e/ou agressão psicológica por parte de cuidadores no último mês; 16.2.2 - Número de vítimas de tráfico de pessoas por 100 000 habitantes, por sexo, idade e forma de exploração; 16.4.2 - Proporção de armas apreendidas, encontradas ou entregues, cuja origem ou contexto ilícito tenha sido detectado ou estabelecido por uma autoridade competente,</p>
--	---	---	--

		<p>humanos, de acordo com os <u>Princípios de Paris</u>.</p>	<p>em linha com instrumentos internacionais; 16.5.1 - Proporção de pessoas que tiveram pelo menos um contato com um funcionário público e que pagaram um suborno ou a quem foi pedido um suborno por funcionários públicos, nos últimos 12 meses; 16.5.2 - Proporção de empresas que tiveram pelo menos um contato com um funcionário público e que pagaram um suborno ou a quem foi pedido um suborno por funcionários públicos, nos últimos 12 meses; 16.10.1 - Número de casos verificados de homicídio, sequestro, desaparecimento forçado, detenção arbitrária e tortura de jornalistas, pessoal de mídia, sindicalistas e defensores dos direitos humanos nos últimos 12 meses; 16.b.1</p>
--	--	--	--

			<p>- Proporção da população que reportou ter-se sentido pessoalmente discriminada ou assediada nos últimos 12 meses por motivos de discriminação proibidos no âmbito da legislação internacional dos direitos humanos.</p> <p><i>16.1.2 - Óbitos relacionados com conflitos por 100 000 habitantes, por sexo, idade e causa; 16.8.1 - Proporção de membros e direito de voto dos países em desenvolvimento em organizações internacionais.</i></p>
--	--	--	--

<p>17. Parcerias e Meios de Implementação: Fortalecer os meios de implementação e revitalizar a parceria global para o desenvolvimento sustentável.</p>	<p>Produzido: 17.1.1 - Total das receitas do Governo em percentagem do PIB, por fonte; 17.1.2 - Percentagem do orçamento do Governo financiada por impostos cobrados internamente; 17.3.2 - Volume de remessas [...] como proporção do PIB total; 17.4.1 - Serviço da dívida como proporção das exportações de bens e serviços; 17.6.1 - Subscrições de Internet por banda larga de rede fixa por 100 habitantes, por velocidade de ligação; 17.8.1 - Proporção de</p>	<p>Em análise / construção: 17.3.1 - Investimento direto estrangeiro, assistência oficial ao desenvolvimento e Cooperação Sul-Sul [...] rendimento nacional bruto; 17.5.1 - Número de países que adotam e implementam regimes de promoção de investimentos para os países em desenvolvimento, incluindo os países menos desenvolvidos; 17.7.1 - Montante total de financiamento para países em desenvolvimento para promover o desenvolvimento, transferência, disseminação e difusão de tecnologias ambientalmente seguras e racionais; 17.9.1 - Valor, em</p>	<p>Sem dados / Não se aplica ao Brasil: 17.14.1 - Número de países com mecanismos em vigor para reforçar a coerência política do desenvolvimento sustentável. 17.2.1 - <i>Assistência oficial ao desenvolvimento líquida, total e para os países menos desenvolvidos,</i></p>
--	---	--	--

	<p>indivíduos que utilizam a Internet.</p>	<p>dólares, da assistência técnica e financeira [...] destinada a países em desenvolvimento; 17.13.1 - Painel de indicadores macroeconômicos; 17.15.1 - Extensão do recurso a quadros de resultados e instrumentos de planejamento delineados pelos beneficiários, por parte dos países fornecedores de cooperação para o desenvolvimento; 17.16.1 - Número de países que reportam progressos na eficácia dos quadros de monitoramento de múltiplos atores que apoiam o cumprimento dos objetivos de desenvolvimento sustentável; 17.17.1 - Montante de dólares nos Estados Unidos destinados a parcerias público-privadas para infraestrutura; 17.18.1 - Indicador de capacidade estatística para monitoramento dos Objetivos do Desenvolvimento Sustentável; 17.18.2 - Número de países que possuem legislação estatística nacional que cumpre os Princípios Fundamentais das Estatísticas Oficiais; 17.18.3 - Número de países com um plano estatístico nacional totalmente financiado e em execução, por fonte de financiamento; 17.19.1 - Valor em dólares de todos os recursos disponibilizados para fortalecer a capacidade estatística nos países em desenvolvimento; 17.19.2 - Proporção de países que (a) realizaram pelo menos um Recenseamento da População e da Habitação nos últimos 10 anos; e (b) atingiram 100% de registros de nascimento e 80% de registros de óbitos.</p>	<p><i>como proporção do Rendimento Nacional Bruto (RNB) dos doadores do Comitê de Ajuda ao Desenvolvimento da Organização para a Cooperação e Desenvolvimento Econômico (OCDE); 17.10.1 - Média ponderada das tarifas aduaneiras à escala mundial; 17.11.1 - Participação das exportações provenientes dos países em vias de desenvolvimento e dos países menos desenvolvidos nas exportações globais; 17.12.1 - Média ponderada de tarifas aduaneiras aplicadas aos países em desenvolvimento, países menos desenvolvidos e pequenos Estados insulares em desenvolvimento.</i></p>
--	--	---	---

Fonte: Adaptado (IBGE, 2023).

Considerando dados secundários vinculados a informações em sítio eletrônico do IBGE, bem como o descrito no Quadro 1, em se tratando do **ODS 1, Erradicação da Pobreza**, pode-se constatar que no Brasil, foram produzidos indicadores contendo informações que contemplam o referido ODS, perfazendo, dessa forma, um total de 6 indicadores produzidos; 7 indicadores em análise/construção; não foram encontrados no referido documento, indicadores sem dados ou que não se aplicam ao País.

No que se refere ao **ODS 2, Fome Zero e Agricultura Sustentável**, um total de 7 indicadores foram produzidos; 4 indicadores se encontram em análise/construção; quanto aos indicadores sem dados, foram encontrados 3 indicadores para o País.

Para o **ODS 3, Saúde e Bem Estar**, 17 indicadores foram produzidos; 11 indicadores se encontram em análise/construção, identificou-se através de análise documental 11. Não foram encontrados no referido documento, considerando o ODS 1, indicadores sem dados, o que não se aplica ao País.

No tocante ao **ODS 4, Educação de Qualidade**, um total de 5 indicadores produzidos; 2 indicadores se encontram em análise/construção; 4 indicadores sem dados e; 1 indicadores que se refere a dados não aplicáveis ao Brasil.

Considerando o **ODS 5, Igualdade de Gênero**, 4 indicadores foram produzidos; 3 indicadores se encontram em análise/construção; quanto aos indicadores sem dados, foram encontrados 6 indicadores para o País; no que se refere aos dados não aplicáveis ao Brasil, identificou-se 1 indicador.

De acordo com o **ODS 6, Água Potável e Saneamento**, um total de 11 indicadores foram produzidos; não se identificou indicadores em análise/construção e; acerca de indicadores sem dados, não foram encontrados dados para o País.

Respectivo ao **ODS 7, Energia Limpa e Acessível**, 5 indicadores foram produzidos; não foram identificados indicadores em análise/construção; quanto aos indicadores sem dados, foi encontrado 1 indicador para o País.

Relacionado ao **ODS 8, Emprego Decente e Crescimento Econômico**, identificou-se 7 indicadores produzidos; 6 indicadores se encontram em análise/construção e; 3 indicadores sem dados foram encontrados para o País.

Em termos de síntese do **ODS 9, Indústria, Inovação e Infraestrutura**, 10 indicadores foram produzidos; 1 indicador se encontra em análise/construção; 1 indicador sem dados foi encontrado para o País.

No que tange ao **ODS 10, Redução das Desigualdades**, 11 indicadores foram produzidos; 5 indicadores se encontram em análise/construção e; 5 indicadores sem dados foram encontrados para o País.

Conforme supracitado no Quadro 1, para o **ODS 11, Cidades e Comunidades Sustentáveis**, 9 indicadores foram produzidos; não foram

identificados indicadores de análise/ construção e; 5 indicadores sem dados, foram encontrados registros para o País.

Relativo ao **ODS 12, Redução das Desigualdades**, 5 indicadores foram produzidos; 1 indicador foi identificado em análise/ construção e; 7 indicadores sem dados, foram encontrados para o País.

Acerca do **ODS 13, Ação Contra a Mudança Global do Clima**, 5 indicadores foram produzidos; não foi identificado indicadores de análise/ construção; 01 indicadores sem dados, foi encontrado para o País e; além disso, no que se refere aos dados não aplicáveis ao Brasil, identificou-se 2 indicadores.

O **ODS 14, Vida na Água**, 3 indicadores foram produzidos; 2 indicadores foram identificados em análise/construção e; 5 indicadores sem dados, foram encontrados para o País.

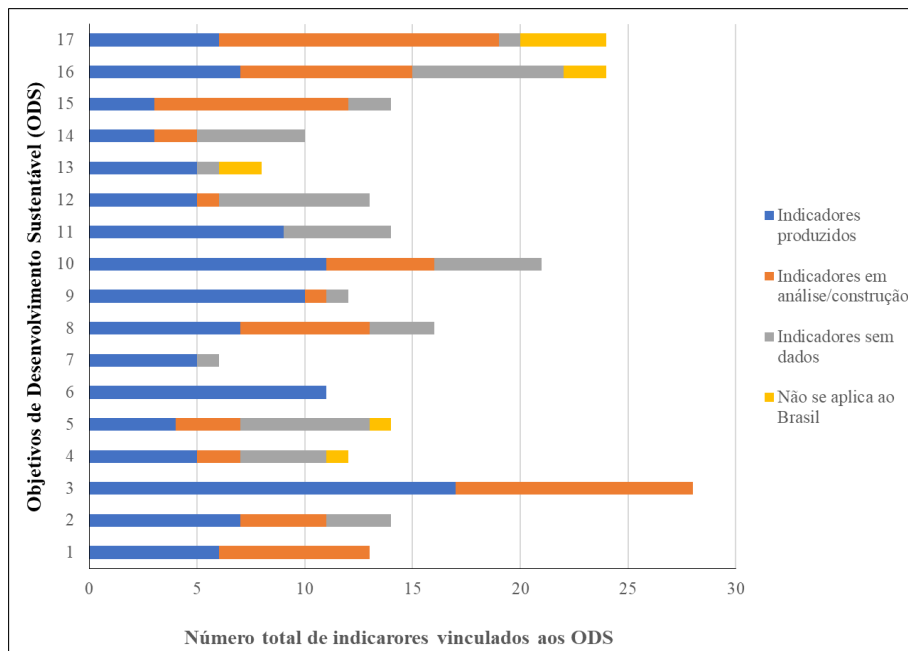
Relativo ao **ODS 15, Vida Terrestre**, 3 indicadores foram produzidos; 9 indicadores foram identificados em análise/construção e; 2 indicadores sem dados, foram encontrados para o País.

No que se refere ao **ODS 16, Paz, Justiça e Instituições Eficazes**, 7 indicadores foram produzidos; 8 indicadores se encontram em análise/ construção; 7 indicadores sem dados e; 2 indicadores não se aplicam ao País.

Por fim, acerca do **ODS 17, Parcerias e Meios de Implementação**, 6 indicadores foram produzidos; 12 indicadores se encontram em análise/construção; 1 indicador sem dados e; 4 indicadores que não se aplicam ao País foram encontrados.

A síntese da produção de indicadores vinculados aos ODS no Brasil descritas pelo IBGE, cuja produção foi sistematizada até outubro de 2023, pode ser visualizada na Figura 3.

Figura 3. Indicadores vinculados aos ODS no Brasil.



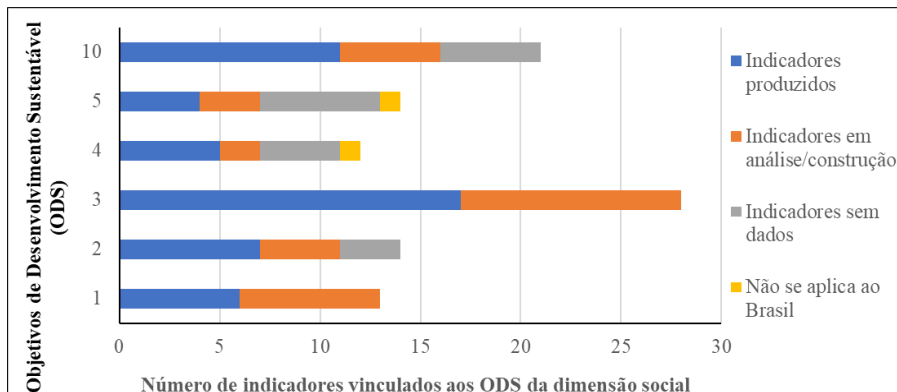
Fonte: autores (2023).

Conforme Figura 3, dos 254 indicadores, há 121 produzidos; 72 em fase de análise/construção; 51 indicadores sem dados e; 10 indicadores não se aplicam ao Brasil. E, de fato, o Brasil enfrenta vários desafios para cumprir as metas vinculadas aos indicadores dos ODS até 2030. A existência de indicadores, bem como a possibilidade de análise da produção destes indicadores, pode ser considerada um importante instrumento de mensuração do atendimento aos ODS.

Quais ODS podem ser considerados os mais deficitários em termos de indicadores no Brasil?

Considerando uma subdivisão dos ODS em ao menos quatro dimensões (Figura 2): Social, Ambiental, Econômica e Institucional, pode-se constatar que, concernente à dimensão social, vincula-se os ODS 1, 2, 3, 4, 5, 10, dos quais se constatou um total de 102 indicadores, sendo 50 indicadores produzidos, 32 indicadores em análise/construção, 18 indicadores sem dados e 02 indicadores que não se aplicam ao Brasil (Figura 4).

Figura 4. Indicadores vinculados aos ODS da dimensão social.



Fonte: autores (2023).

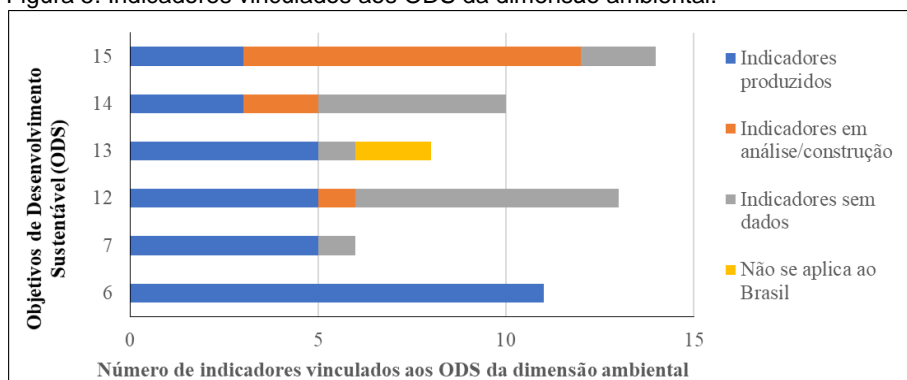
A dimensão social é uma das mais importantes dentro dos ODS. No contexto brasileiro, embora a erradicação da pobreza seja um dos pilares para o alcance de um desenvolvimento sustentável, o Brasil teve um agravamento nos índices de extrema pobreza conforme se observa no Boletim de Conjuntura nº 29/2021, do Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Socioeconômicos – DIEESE. No período compreendido entre os anos 2019 e 2020, o número de pessoas em situação de extrema pobreza havia aumentado em 3,0 % passando para 9,0 % somente entre o início do ano de 2019 e o começo do ano de 2021, demonstrando que, aproximadamente, 1,2 milhão de brasileiros ingressaram na extrema pobreza (DIEESE, 2021).

Ainda, segundo o IBGE, entre os anos de 2020 e 2021 o Brasil passou a ter 62,5 milhões de pessoas abaixo da linha da pobreza, dos quais 17,9 milhões eram extremamente pobres. Isso equivale a dizer que 29,4% da população estava pobre e 8,4 % extremamente pobre (IBGE, 2021). No mesmo sentido, conforme Nilson *et al.* (2023), a insegurança alimentar grave no Brasil cresceu de 1,9 % em 2014-2016 para 9,9 % em 2020-2022 aumentando de 4,0 milhões de pessoas naquele período, para 21,1 milhões no mais recente, sendo o maior aumento da insegurança alimentar e nutricional grave dentro da América Latina, nesse período avaliado. Apesar da conjuntura internacional desfavorável no período, por conta da Pandemia COVID-19, os autores entenderam que no caso brasileiro, a degradação desses indicadores foi potencializada pelo desmonte das políticas públicas sociais, a partir de um modelo de governança que trouxe retrocessos e consequências entre 2017 e 2022. Após a extinção dos Ministérios do Desenvolvimento Social e do Desenvolvimento Agrário, as políticas de proteção social, combate à fome e de agricultura familiar, fragilizaram-se fortemente; além disso, o enfraquecimento de políticas de compras governamentais e dos estoques reguladores, houve aumento ainda maior no preço dos alimentos básicos, agravando as questões sociais.

Nessa perspectiva social, o Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada (IPEA), por meio do estudo - Erradicando a Pobreza e Promovendo a Prosperidade em um Mundo em Mudança: subsídios ao acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável – corrobora a premissa de que em termos de ODS há de se aprimorar os mecanismos de monitoramento das políticas públicas, de forma a permitir identificar mais detalhadamente, por exemplo, os avanços anuais alcançados pelo Brasil e as metas estabelecidas na Agenda 2030 (IPEA, 2018).

No que diz respeito aos indicadores vinculados à dimensão ambiental pode-se constatar 06 ODS, as quais perfizeram total de 62 indicadores, sendo 32 indicadores produzidos, 12 indicadores em análise/construção, 16 indicadores sem dados e 02 indicadores que não se aplicam ao Brasil (Figura 5).

Figura 5. Indicadores vinculados aos ODS da dimensão ambiental.



Fonte: autores (2023).

Considerando os indicadores em que há registros de produção, estes coadunam com o descrito por Marcial *et al.* (2015), em a temática - meio ambiente - não apenas no Brasil, mas considerando uma das megatendências mundiais, em que há um maior questionamento do modelo econômico atual, pela ausência de uma visão compartilhada de alternativa de desenvolvimento sustentável; ademais, nota-se um aumento da pressão sobre os recursos hídricos, manutenção da ocorrência de eventos climáticos extremos e aumento do debate sobre as questões relacionadas com as mudanças do clima. Conforme os referidos autores, o comportamento de cidadãos e governos ao redor do mundo, que se mostram agressivos ao meio ambiente, levou à degradação constante e à escassez de recursos naturais. Na ausência de um novo paradigma ambiental, embasado verdadeiramente no desenvolvimento sustentável, permanece como consequência o risco de ocorrência de eventos climáticos extremos.

O considerável número de ODS vinculados à temática ambiental, tanto quanto a social, corrobora ainda, o descrito na Encíclica Papal *Laudato*

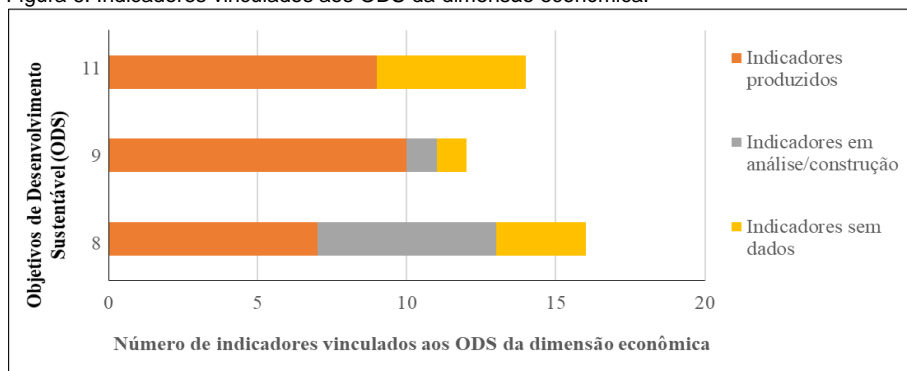
Sí da Lavra do Papa Jorge Mario Bergoglio, ao tratar de questões como a proteção ao meio ambiente, mudanças climáticas, perda da biodiversidade e o uso responsável dos recursos naturais como fator relevante e indissociável da vida no planeta. Nesse documento, o conhecimento científico é apoiado pelo autor e, para além disso, a encíclica enfatiza, também, a necessidade de promoção da justiça social destacando que as populações mais pobres e vulneráveis são as mais afetadas pelos problemas ambientais. Essa ênfase na justiça social está diretamente ligada à busca pela redução das desigualdades e combate à pobreza (FRANCISCO, *Encíclica Papal Laudato Sí*, 2015).

Em que pese o progresso em muitas áreas, ainda existem desafios persistentes em relação a alguns ODSs. A pobreza, a desigualdade, as mudanças climáticas e a gestão ambiental continuam sendo problemas sérios no Brasil. A pandemia teve um impacto significativo nos esforços para alcançar as metas dos ODS, uma vez que exacerbou a pobreza, a fome, a desigualdade e a falta de acesso aos serviços de saúde em muitas regiões do país, enfatizando, por conseguinte, a importância de uma cooperação global e do estabelecimento de parcerias entre governo, setor privado, sociedade civil e organizações internacionais. No mesmo sentido, a coleta e análise de dados desempenham um papel fundamental na avaliação do progresso em relação aos ODS; assim sendo, é fundamental que haja dados confiáveis e acessíveis para a avaliação do progresso e para tomada de decisões.

No Brasil, essa divulgação é realizada pela Plataforma ODS, produzida e sistematizada pelo IBGE, e segundo Cruz *et al.* (2022), no que tange às demandas do sistema único de saúde, falta regularidade na produção dos dados o que implica em sério entrave para o monitoramento das metas, não permitindo um maior alinhamento desta área com os ODS.

No que diz respeito aos indicadores vinculados a dimensão econômica, pode-se constatar 03 ODS dessa dimensão, os quais perfizeram um total de 42 indicadores, sendo 26 indicadores produzidos, 07 indicadores em análise/construção, 09 indicadores sem dados e não foram encontrados indicadores que não se aplicam ao Brasil (Figura 6).

Figura 6. Indicadores vinculados aos ODS da dimensão econômica.



Fonte: autores (2023).

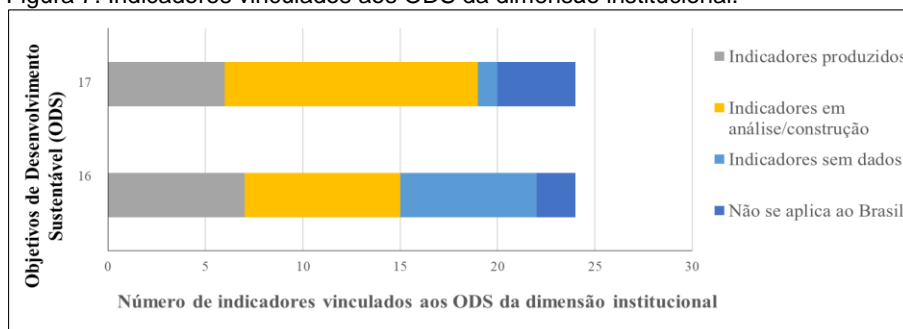
O fundamento da dimensão econômica dos ODS está relacionado à busca por um crescimento econômico sustentável e inclusivo que promova o bem-estar das pessoas e proteja o planeta. Nesse sentido, a agenda 2030 é um compromisso global que segue essa orientação. Para Mahnic *et al.* (2020), a análise da dimensão econômica nos permite um olhar sobre a forma como consumimos e produzimos bens e serviços; é uma preocupação voltada a assegurar padrões que sejam sustentáveis e que possibilitem o desenvolvimento sem impactos que provoquem danos à sociedade e ao ambiente.

Nessa perspectiva, tal dimensão é essencial na implantação das demais, uma vez que seu avanço é indicativo de prosperidade e da criação das condicionantes que servem como suporte para o progresso das outras dimensões. No entanto, o retrocesso marca a dimensão econômica no Brasil. Segundo o relatório IZ, a média de empregados sem carteira assinada subiu 14,9% entre 2021 e 2022, um recorde histórico no País.

Além disso, segundo levantamento desse mesmo relatório, o pequeno crescimento da indústria nacional em 2022 (1,6%), menos de 50% do alcançado em 2021 (4,5%) manteve o setor industrial em níveis baixos. Esse cenário de estagnação foi potencializado por problemas estruturais como a alta inflação em 2021 (10,1%), o fato de o Brasil ter as maiores taxas de juros reais do mundo (13,75%); e a redução do consumo em decorrência do desemprego (9,3%).

Os ODS 16 e 17 são os últimos a comporem a lista de objetivos elaborada pela Agenda 2030 da ONU, no entanto, apresentam a mesma relevância que os demais, além de manterem estreita relação enquanto dimensão institucional, ora discutida. No que diz respeito a esta dimensão, pode-se constatar que os 2 ODS perfizeram um total de 48 indicadores, sendo 13 indicadores produzidos, 21 indicadores em análise/construção, 08 indicadores sem dados e 06 indicadores que não se aplicam ao Brasil (Figura 6).

Figura 7. Indicadores vinculados aos ODS da dimensão institucional.



Fonte: autores (2023).

Dentre os dados aqui analisados, dá-se ênfase à meta “desenvolver instituições eficazes, responsáveis e transparentes em todos os níveis”, vinculada ao ODS 16, cujo indicador aponta as “despesas públicas primárias como proporção do orçamento original aprovado, por setor”, o qual revela que, da série histórica de 2010 a 2022, registrada pelo IBGE, a menor proporção de despesas primárias em relação ao orçamento público original ocorreu entre os anos de 2016 a 2022. Todavia, ao se falar em homicídios intencionais, da série histórica de 2000 a 2019, foi nos anos de 2016 e 2017 que se registrou os maiores índices, alcançando 31,1 vítimas por 100 mil habitantes. Embora esse número tenha reduzido nos anos de 2018 e 2019, a Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua apontou que em 2021, apenas 48,3% da população brasileira acima de 15 anos ainda se sentia segura ao andar nos arredores do seu domicílio à noite (ODS Brasil, s.a, s.p).

Corroborando com o ODS 16 na dimensão institucional e em prol da totalidade dos ODS, o ODS 17 busca o fortalecimento dos meios de implementação e revitalização da parceria global para o desenvolvimento sustentável, uma vez que os objetivos propostos pela Agenda 2030 são desafiadores e dependem de cooperação e doação para serem alcançados, não bastando esforços isolados ou desarticulados. Uma das metas monitoradas na plataforma ODSBrasil para este ODS, demonstra a preocupação com a cooperação, o acesso à informação, ciência, tecnologia e inovação, por meio de um mecanismo de facilitação, cujo indicador busca registrar subscrições de internet por banda larga, por velocidade, que em março de 2023 alcançava 21,14 de cada 100 brasileiros, o que revela um aumento constante no número de subscrições, acompanhado do aumento significativo da velocidade desta internet (ODS Brasil, s.a, s.p).

CONCLUSÃO

De acordo com o objetivo proposto e os resultados obtidos, pode-se concluir que:

O Brasil avança na elaboração de dados vinculados aos indicadores de ODS. Dos 17 objetivos principais derivam 254 indicadores globais e desse universo, até outubro de 2023, tem-se: 121 encontram-se produzidos, 72 ainda estão em análise ou construção e 51 permanecem sem dados. Dessa totalidade, 10 indicadores não se aplicam ao Brasil,

No tocante aos indicadores elencados nas dimensões social, ambiental, econômica e institucional identificou-se que os indicadores brasileiros estão em maioria vinculados à dimensão social (102 indicadores de 06 objetivos), seguido do ambiental (62 indicadores de 06 objetivos), institucional (48 indicadores de 02 objetivos) e econômica (42 indicadores de 03 objetivos).

Infere-se ainda a importância e pertinência de se produzir estudos de continuidade acerca da produção dos indicadores vinculados aos ODS no Brasil, para que se identifique nos próximos sete anos quais avanços foram produzidos.

REFERÊNCIAS

BRASIL. Constituição (1988). **Constituição Federal da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado Federal. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em 23 de out. de 2023.

CARVALHO, P. G. M.; BARCELLOS, F. C. Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio - ODM: uma avaliação crítica. **Sustentabilidade em Debate**, v. 5, n. 3, p. 222-244, set./dez. 2014.

CMMD. World Commission on Environment and Development Our common future. Oxford: Oxford University Press, 1987.

CONTE. C. P. Social participation in Public Policies on the Environment: an analysis from the 2019 Fraternity Campaign and the Church's Social Doctrine. **Cad. Fé e Cultura**, Campinas, v. 4, n. 2, p. 137-144, 2019.

DIEESE. Departamento Intersindical de Estatística e Estudos Econômicos. **Boletim de conjuntura**. Disponível em:

<https://www.dieese.org.br/boletimdeconjuntura/2021/boletimconjuntura29.html>. Acesso em 23 de out. de 2023.

IBGE. **Síntese de Indicadores Sociais**. 2021. Disponível em: <https://agenciadenoticias.ibge.gov.br/agencia-noticias/2012-agencia-de-noticias/noticias/35687-em-2021-pobreza-tem-aumento-recorde-e-atinge-62-5-milhoes-de-pessoas-maior-nivel-desde-2012>. Acesso em 23 de out. de 2023.

IPEA. Instituto de Pesquisa Econômica Aplicada. **Erradicando a pobreza e promovendo a prosperidade em um mundo em mudança Subsídios ao acompanhamento dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: https://repositorio.ipea.gov.br/bitstream/11058/9452/1/ODS_Erradicando_da_pobreza%20e%20promovendo%20a%20prosperidade.pdf. Acesso em 22 de out. de 2023.

FRANCISCO, Papa. **Carta Encíclica *Laudato Si'***: Sobre o cuidado da casa comum. Disponível em: https://www.vatican.va/content/francesco/pt/encyclicals/documents/papa-francesco_20150524_enciclica-laudato-si.html. Acesso em 29 ago. 2023.

MAHNIC, C. de L. P.; SANTOS, D. F.; VAN BELLEN, H. M. Um Panorama dos Objetivos de Desenvolvimento Sustentável nas Capitais Brasileiras. **Revista grifos**, vol. 29, núm. 50, pp. 52-74, 2020. Disponível em <https://bell.unochapeco.edu.br/revistas/index.php/grifos/issue/view/280>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

MARCIAL, E. C. et al. **Megatendências mundiais 2030**: o que entidades e personalidades internacionais pensam sobre o futuro do mundo? Brasília: Ipea, 2015.

MARCONI, M. de A.; LAKATOS, E. M. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2017. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/7237618/mod_resource/content/1/M

arina%20Marconi%2C%20Eva%20Lakatos_Fundamentos%20de%20metodologia%20cient%3%ADfica.pdf. Acesso em 29 ago. 2023.

NILSON, E.; OLIVEIRA E SILVA, D.; ELL, É.; UBARANA, J. Fundação Oswaldo Cruz – Centro de Relações Internacionais em Saúde (CRIS) CADERNOS CRIS/FIOCRUZ 12/2023 a 18 jun. de 2023. **A insegurança alimentar no mundo (SOFI2023): como está o mundo pós-pandemia e para onde devemos caminhar?** p. 111 A 121. Disponível em: www.arca.fiocruz.br/bitstream/handle/icitc/60717/cadernos_cris-friocruz-informe_12_23_sobre_saude_global_e_diplomacia_da_saude_vfinal_pdf.pdf?sequence=2&isAllowed=y. Acesso em: 01 de out. de 2023.

ODM BRASIL. **Os Objetivos de Desenvolvimento do Milênio**. Disponível em: <http://www.odmbrasil.gov.br/os-objetivos-de-desenvolvimento-do-milenio>. Acesso em 29 ago. 2023.

ODS BRASIL. **Indicadores Brasileiros para os Objetivos do Desenvolvimento Sustentável**. Disponível em: <https://odsbrasil.gov.br/>. Acesso em 29 ago. 2023.

OECD. **Shaping the 21th Century: The Contribution of Development Cooperation Development Assistance Committe – DAC**. 1996. Disponível em <<http://www.oecd.org/dac/2508761.pdf>>. Acesso em 19 de outubro de 2023. SACHS, Ignacy. **A Terceira Margem: em busca do ecodesenvolvimento**. São Paulo: Companhia das Letras, 2009.

PEREIRA, P. A. **Concepções e propostas de políticas sociais em curso: tendências, perspectivas e consequências**. Brasília: NEPPPOS/CEAM/UnB, 1994.

UNITED NATIONS. **The future we Want**. 2012. Disponível em: <https://sustainabledevelopment.un.org/futurewewant.html>. Acesso em: 12 de outubro de 2023.

ONU. Organização das Nações Unidas. **Transformando o nosso mundo**: a agenda 2030 para o desenvolvimento sustentável. Resolução A/RES/70/1 [internet]. Nova Iorque: UN; 2015. Disponível em: <https://nacoesunidas.org/wp-content/uploads/2015/10/agenda2030-pt-br.pdf>. Acesso em 22 de março de 2023.

Este artigo já foi publicado sob uma licença *Creative Commons Attribution - Non Commercial 4.0 International* (conforme <https://doi.org/10.55905/revconv.17n.1-067>)

CAPÍTULO 12

A ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM NO MANEJO DA SÍFILIS GESTACIONAL NO PRÉ-NATAL: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Ana Beatriz Feitosa Guimarães

Graduada em Enfermagem – Universidade Estácio de Sá.

Isabelle Conceição de Oliveira

Graduada em Enfermagem – Universidade Estácio de Sá.

Lúcia Damiana Pereira de Abreu

Graduada em Enfermagem – Universidade Estácio de Sá.

Nathalia Cristina Campos Abdon

Graduada em Enfermagem – Universidade Estácio de Sá.

Ana Júlia Alves Moraes

Graduada em Enfermagem – Universidade Estácio de Sá.

Daniele da Costa Vieira

Graduanda em Enfermagem – Universidade Estácio de Sá.

Vilza Aparecida Handan de Deus

Docente na Universidade Estácio de Sá. Doutoranda em Ciências do Cuidado em Saúde pela Universidade Federal Fluminense.

Mestre em Ensino na Saúde pela Universidade Federal Fluminense.

Enfermeira na Secretaria Estadual de Saúde do Rio de Janeiro.

RESUMO

Introdução: A sífilis é uma doença que preocupa os profissionais de saúde há anos, pois apesar de serem conhecidas suas formas de prevenção e possuir uma forma eficaz de tratamento, ainda é uma doença com altos registros de casos no Brasil. Sua forma gestacional preocupa por poder evoluir para sífilis congênita e gerar grandes danos ao concepto. **Objetivo:** Analisar e identificar as ações do enfermeiro no manejo da sífilis gestacional no pré-natal. **Metodologia:** Elaborado a partir da Revisão Integrativa das bases de dados do Ministério da Saúde, Coleção SUS, LILACS, MEDLINE E BDNF, listando os estudos 2018 — 2023. **Resultados:** A Revisão possibilitou conhecer três principais protocolos que abordam a temática e identificar os principais obstáculos encontrados para prevenção e tratamento da doença. **Conclusão:** A presente pesquisa possibilitou identificar as principais falhas no que tange ao tratamento dessa doença. Realizar a sugestão de novas pesquisas abordando a temática e apresentar algumas formas de prevenção da doença no que tange o cuidado do enfermeiro.

PALAVRAS-CHAVE: Sífilis gestacional. Pré-natal. Enfermagem.

INTRODUÇÃO

Ao longo dos anos, diversas são as doenças que preocupam os profissionais da saúde. Seja devido ao seu potencial de contaminação ou a sua capacidade de gerar danos aos seres humanos, algumas doenças requerem mais atenção que outras, como é o caso da sífilis. A sífilis é uma doença que não tem uma origem precisa, porém acredita-se que o seu surgimento ocorreu no final do século XV. Seu agente causador é o *Treponema pallidum*, uma bactéria de forma espiral que só foi descoberta em 1905 graças ao avanço da ciência.¹

A sífilis pode ser transmitida por meio da relação sexual ou por via placentária, evoluindo cronicamente e submetendo seus portadores a períodos de agudização e latência clínica com duração variável. A sífilis congênita pode ocorrer em qualquer fase da gestação e, assim como a sífilis adquirida, pode apresentar-se de forma recente ou tardia. O risco de transmissibilidade materno-fetal, bem como os tipos de danos que esta doença pode gerar ao feto, irá depender de acordo com o estágio da sífilis na gestante e o tempo de exposição do feto à *Treponema*.²

No Brasil, a sífilis, seja qual for o tipo, é uma doença de notificação compulsória obrigatória, tendo sido suas notificações instituídas nos anos de 1986 para sífilis congênita, 2005 para sífilis em gestantes e 2010 para sífilis adquirida.³

No ano de 2019, foram publicadas pela Organização Mundial de Saúde, novas estimativas sobre a sífilis congênita no mundo, afirmando que no ano de 2016 houve mais de meio milhão de casos da doença, ocasionando mais de 200 mil natimortos e mortes neonatais.⁴ No Rio de Janeiro, cidade na qual este trabalho é realizado, ao pesquisar o quantitativo de casos de sífilis congênita que foram notificados no Sistema de Informação de Agravos de Notificação — Sinan nos últimos quatro anos, é possível observar que apesar de todo o avanço no tratamento medicamentoso e nas campanhas de prevenção que são realizadas, foram diagnosticados mais de cinco mil casos da doença.⁵

Realizado na atenção primária à saúde, o pré-natal constitui-se como uma etapa primordial para rastreio, identificação, notificação e tratamento dos casos de sífilis gestacional. É um grande aliado não só para o combate da sífilis congênita, mas também um auxiliador educacional para promoção da saúde da mulher e acompanhamento do desenvolvimento do feto, possibilitando uma gestação saudável e com muita segurança tanto para a mãe quanto para o bebê e sua família.

O ideal é que a gestante inicie as consultas de pré-natal no primeiro trimestre da gestação, sendo recomendadas, no mínimo, seis consultas.⁶

É fundamental que assim que a mulher receba a confirmação de sua gravidez procure uma unidade básica de saúde para dar início ao pré-natal. Em seguida que sejam realizados os testes rápidos e que, em caso positivo de sífilis, se inicie o tratamento de imediato e em tempo oportuno para não gerar riscos ao feto, pois a sífilis gestacional quando não tratada ou se o tratamento for realizado de forma inadequada pode gerar danos como aborto, feto natimorto, prematuridade, infecção congênita, malformações, entre outros. Outro ponto importante a ser destacado é que o parceiro dessa mulher também deve ser orientado a realizar os testes rápidos e iniciar o tratamento caso necessário. Tal medida serve para resguardar que a mulher não seja reinfetada, bem como garantir a segurança do parceiro.⁷

Por esta razão, fornecer um pré-natal adequado a gestante, com profissionais capacitados, corrobora para a prevenção da sífilis gestacional, bem como quanto antes ocorrer a identificação do caso e início do tratamento, mais chances de evitar que a sífilis congênita ocorra.⁸

É sabido que o enfermeiro é um profissional capacitado e habilitado para realizar o pré-natal da gestante de baixo risco em conjunto com o médico da atenção básica. Estes profissionais estarão em contato constante com a gestante acompanhando o desenvolvimento da gestação e do bebê, sanando dúvidas, instruindo-a quanto aos cuidados a serem adotados, realizando testes rápidos, entre outras ações que deverão ser adotadas por estes profissionais.⁶

Assim sendo, tendo em consideração o aumento constante de casos de sífilis gestacional, e sabendo do envolvimento do profissional enfermeiro nas consultas de pré-natal, levantamos esse estudo de revisão bibliográfica objetivando responder a seguinte questão norteadora: quais são as ações adotadas pelos enfermeiros no pré-natal para o controle e prevenção da sífilis gestacional?

Portanto, este estudo objetiva identificar na literatura as ações que estão sendo adotadas pelos profissionais enfermeiros no manejo de casos de sífilis gestacional no pré-natal. Verificando também qual a fundamentação teórica que estes estão utilizando, ou seja, quais são os protocolos/diretrizes que estão sendo seguidos para a prestação de um atendimento seguro e de qualidade. Além de destacar as dificuldades encontradas para a realização desse atendimento.

Consideramos esta pesquisa como relevante para compreender o porquê de continuarmos tendo índices tão elevados de casos de sífilis

gestacional no Brasil, apesar de já serem conhecidas as formas de prevenção da doença e possuímos uma forma eficaz de tratamento, sendo ainda considerada um grave problema de saúde pública. E, identificar se estão ocorrendo falhas nas ações realizadas pelos enfermeiros.

OBJETIVOS

OBJETIVO GERAL

Analisar e identificar as ações do enfermeiro no manejo da sífilis gestacional no pré-natal.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

Identificar protocolos e diretrizes adotados pelos enfermeiros para o controle da sífilis gestacional.

Caracterizar as ações de enfermagem voltadas para a prevenção da sífilis gestacional.

Detectar possíveis falhas nas ações prestadas pelos enfermeiros e destacar os obstáculos enfrentados na prevenção e controle da sífilis gestacional.

MATERIAIS E MÉTODOS

Trata-se de um estudo de revisão bibliográfica, do tipo revisão integrativa, de caráter qualitativo que traz como questão norteadora: Quais são as ações adotadas pelos enfermeiros no pré-natal para o controle e prevenção da sífilis gestacional?

A pesquisa dos artigos foi realizada nos meses de março, setembro e outubro de 2023, na Biblioteca Virtual de Saúde (BVS), em bases de dados do Ministério da Saúde, Coleção SUS (Brasil), Literatura da América Latina e Caribe (LILACS), Medical Literature Analysis And Retrieval System Online (MEDLINE) e Base de Dados em Enfermagem (BDENF — Enfermagem), com a combinação dos Descritores em Ciência da Saúde (DeCS): —sífilis gestacional e —pré-natal.

Foram definidos como critérios de inclusão artigos originais disponíveis na íntegra; de acesso gratuito; no idioma português; publicados no período de 2018 a 2023.

Como critérios de exclusão foram definidos revisões de literatura,

resumos e artigos em outros idiomas, em período inferior ao estabelecido e que não abordavam a temática.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Com base nos descritores de saúde utilizados, foram encontrados 899 artigos, entretanto, seguindo o critério de exclusão, foram eliminados 844 artigos. Dos 55 artigos restantes, 17 artigos foram submetidos a uma leitura criteriosa. Dentre esses, consideramos 09 artigos como pertinentes para a construção do presente trabalho. Os mesmos podem ser observados no quadro abaixo:

Autores	Ano	Tipo de estudo	Vertente
MACÊDO, VC, et al.	2020	Observacional	Sífilis na gestação: barreiras na assistência pré-natal para o controle da transmissão vertical
FAVERO, MLDC, et al.	2019	Observacional	Sífilis congênita e gestacional: notificação e assistência pré-natal
COSTA, LD, et al.	2018	Observacional	Conhecimento dos profissionais que realizam pré-natal na atenção básica sobre o manejo da sífilis
MORAES, MMS, et al.	2021	Observacional	Sífilis gestacional e congênita: evolução e relação com estratégia saúde da família no sul e extremo sul baiano
ROEHRS, MP, et al.	2020	Observacional	Sífilis materna no Sul do Brasil: epidemiologia e estratégias para melhorar
ROSA, LGF, et al.	2020	Diagnóstico	Análise do rastreamento oportuno da sífilis no pré-natal de baixo risco
CONCEIÇÃO, HN, et al.	2019	Descritivo/Exploratório	Análise epidemiológica e espacial dos casos de sífilis gestacional e congênita
FERREIRA, JD, et al.	2019	Observacional	Sífilis gestacional: fatores associados, comportamento de risco e repercussões neonatais

AGUIAR, LC, et al.	2019	Descritivo/Exploratório/Analítico	Sífilis materna: Análise de evidências referentes à falha no tratamento de gestantes
--------------------	------	-----------------------------------	--

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras (2023)

Ao pesquisar sobre protocolos e diretrizes, pudemos encontrar os seguintes arquivos:

Guia de Vigilância em Saúde	Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para atenção integral às pessoas com infecções sexualmente transmissíveis (IST)	Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para prevenção da transmissão vertical de HIV, sífilis e hepatites virais
-----------------------------	---	---

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras (2023)

Quanto as principais características que foram citadas em comum pelos autores que contribuem para a propagação da sífilis gestacional podemos destacar:

Idade	Raça	Escolaridade	Multigesta	Tratamento adequado	Conhecimento dos protocolos pelos profissionais da ESF	Adesão dos parceiros
-------	------	--------------	------------	---------------------	--	----------------------

FONTE: Quadro elaborado pelas autoras (2023)

No que diz respeito aos protocolos e diretrizes adotados pelos enfermeiros para o controle da sífilis gestacional, foi possível observar que a adoção e o cumprimento de protocolos para o tratamento da sífilis gestacional, como o Guia de Vigilância em Saúde, Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para atenção integral às pessoas com infecção sexualmente transmissível e o Protocolo clínico e diretrizes terapêuticas para prevenção da transmissão vertical de hiv, sífilis e hepatites virais, são de suma necessidade para a prestação de um serviço com qualidade e responsabilidade, visando a identificação e captação precoce de gestantes portadoras de sífilis. Tais protocolos foram atualizados no ano de 2022.

O Ministério da Saúde preconiza em seu protocolo como forma de prevenir a transmissão vertical da sífilis gestacional, que sejam realizados testes para detecção de sífilis nas gestantes na primeira consulta do pré-natal (idealmente, no primeiro trimestre da gestação), no início do terceiro trimestre (28ª semana) e no momento do parto ou aborto, independentemente de

exames anteriores.⁹ Contudo, apesar de preconizado, Macêdo *et al.* (2020) identificou em seu estudo que a não realização do exame e a ausência da entrega do resultado no prazo de 15 dias se incluem entre as condições que mais se relacionam com falhas e inadequação da assistência pré-natal.

Mas estes não foram os únicos atos falhos passíveis de observação. Costa *et al.* (2018) menciona em seu artigo acerca de um estudo realizado na Bahia em que foi verificado que funcionários que não participavam de treinamentos de capacitação apresentavam dificuldades no manejo da sífilis gestacional. Ademais, foi possível constatar que os profissionais possuíam dificuldades no reconhecimento dos testes preconizados pelo Ministério da Saúde na triagem das gestantes, e 4,7% dos trabalhadores reconheceram a sífilis congênita como enfermidade de não notificação, um dado preocupante visto que a notificação compulsória da sífilis congênita foi instituída no ano de 1986.

No que abrange a notificação compulsória, FAVERO *et al.* (2019) nos apresenta dados que buscam exemplificar a importância de realizar a notificação da sífilis gestacional no Sistema de Informação de Agravos de Notificação (SINAN), mas não apenas realizá-la, é importante ter a atenção de classificá-la de forma correta a fim de evitar lacunas e falhas no rastreamento e tratamento dessas gestantes. De forma a ratificar esse pensamento, Rosa *et al.* (2020) afirma que a realização inadequada dos registros de rastreamento, são considerados como uma omissão de parte significativa do trabalho das equipes para com o público assistido, tendo em vista que esta atividade é decisiva para a vigilância do processo saúde-doença da população.

Uma forma de vigilância dos casos de sífilis gestacional é a emissão anual do Boletim Epidemiológico de Sífilis. Tal documento é elaborado com base nos dados que foram notificados no SINAN. Ao analisar os três últimos anos, foi possível verificar que no ano de 2021, o boletim relatou que em 2020, o número total de casos notificados no Brasil foi de 61.441, representando uma redução de 1,0% em relação ao ano anterior, dos quais 28.578 (46,5%) eram residentes na região Sudeste, 12.589 (20,5%) no Nordeste, 8.995 (14,6%) no Sul, 6.098 (9,9%) no Norte e 5.181 (8,4%) no Centro-Oeste.¹⁰ Quanto ao boletim de 2022, o mesmo apresentou o número total de casos notificados no Brasil em 2021 conforme região, sendo de 74.095, dos quais 33.065 (44,6%) eram residentes na região Sudeste, 16.728 (22,6%) no Nordeste, 10.571 (14,3%) no Sul, 8.011 (10,8%) no Norte e 5.720 (7,7%) no Centro-Oeste.¹¹ E quanto ao boletim atual, de 2023, o número total de casos de sífilis em gestantes notificados no Brasil em 2022

foi de 83.034, dos quais 38.355 (46,2%) ocorreram na região Sudeste, 17.025 (20,5%) no Nordeste, 12.150 (14,6%) no Sul, 8.759 (10,6%) no Norte e 6.745 (8,1%) no Centro-Oeste.¹²

Conforme leitura dos artigos, como os de Favero *et al.*(2019), Macêdo *et al.*(2020) e Roehrs *et al.*(2020) foi possível observar que foram classificados como obstáculos para a prevenção e tratamento da sífilis gestacional e congênita alguns fatores como idade, sendo verificado maior contágio da doença em mulheres na faixa etária de 20 — 34 anos, raça, baixo nível de escolaridade e que tenha tido um maior número de gestações. Além disso, Ferreira *et al.*(2019) e Macêdo *et al.*(2020) também relatam falhas na assistência pré-natal do que diz respeito ao conhecimento dos profissionais quanto aos protocolos do Ministério da Saúde e a baixa adesão dos parceiros quanto a realização do tratamento para sífilis.

No estudo realizado por Costa *et al.* no ano de 2018, a adoção de práticas contrárias as preconizadas nos protocolos já havia sido mencionada como uma das principais causas do tratamento ineficaz da sífilis congênita. Da mesma forma, também foi mencionado a falta de adesão dos parceiros como um problema.

Moraes *et al.*(2021) relata em seu estudo que ainda há a necessidade de reavaliação dos cuidados ofertados no pré-natal para as populações mais vulneráveis e de menor acesso aos serviços de saúde de qualidade, visto que o início tardio do pré-natal, a ausência de solicitação de exames laboratoriais em tempo hábil ou não realização do segundo exame no terceiro trimestre de gestação, o não tratamento da gestante e parcerias, a ausência de busca ativa de gestantes faltosas, a falta de orientações sobre a doença, como a importância do uso de preservativos e a não notificação ou notificação incorreta, representam uma dificuldade no diagnóstico e tratamento da sífilis, bem como representam dificuldades dos profissionais no que tange o manejo da sífilis gestacional, o que favorecem a transmissão vertical e, conseqüentemente, desfechos negativos para o conceito.

Rosa *et al.*(2020) menciona em seu artigo que através de estudo realizado, constatou maior frequência à requisição do rastreamento de sífilis pelos enfermeiros em comparação aos médicos, o que reforça a necessidade mencionada no estudo de Ferreira *et al.*(2019) que diz se fazer necessária a capacitação técnica e sensibilização não somente de enfermeiros, como também de médicos e agentes comunitários de saúde que prestam assistência às gestantes de forma a contribuir com uma maior cobertura de testagem de gestantes e seus parceiros, além do acompanhamento dos casos positivos. Rosa *et al.*(2020) faz referência a outro estudo que foi

realizado e também reconheceu que os enfermeiros frequentemente se encontram mais capacitados para a oferta do rastreamento da sífilis, sendo sua atuação considerada primordial no acompanhamento da gestante, de forma a corroborar para a efetividade das estratégias de combate da sífilis ao longo do período gestacional. Para prevenir, controlar e combater a sífilis gestacional e a sífilis congênita é necessário que todos os profissionais da estratégia de saúde da família atuem em conjunto.

CONCLUSÃO

Com base nos artigos lidos e analisados, é possível observar que as dificuldades encontradas e relatadas para prevenção e controle da sífilis gestacional são as mesmas e perpetuam ao longo dos anos. Tendo em vista que a sífilis gestacional é um mal em constante crescimento e que acarreta grande prejuízo para a população e a saúde pública, é necessário investimentos por parte do governo em políticas públicas que fortaleçam as ações de promoção e prevenção da doença, principalmente para os grupos mais vulneráveis.

Durante a pesquisa dos artigos para a construção do presente trabalho, não foi possível encontrar, dentro da temática proposta, estudos recentes do tema, ou que abordassem especificamente sobre a atuação do enfermeiro, o que sugere uma necessidade de novas pesquisas e elaboração de novos artigos a fim de entender a atual situação do problema e destacar a importância da atuação dos enfermeiros na estratégia de saúde da família para combater a sífilis gestacional e suas complicações.

Presume-se que tal lacuna tenha ocorrido devido à pandemia de COVID-19, onde o foco passou a ser encontrar uma cura para tal grave doença. Porém, com o desenvolvimento e aplicação das vacinas e atual controle do número de casos, é sugerível que a atenção para os casos de sífilis gestacional seja retomada.

No que tange as ações de prevenção dos enfermeiros, foi possível verificar que em um estudo os enfermeiros foram reconhecidos como principais requisitores de exames para rastreio da sífilis em gestantes. Com isso, e sabendo que o enfermeiro é um profissional com grande autonomia na estratégia de saúde da família, que possui suas atribuições estabelecidas pela Política Nacional de Atenção Básica, podemos destacar que ações de prevenção da sífilis gestacional devem ser tomadas a partir da educação sexual e planejamento familiar; captação precoce das gestantes para início do pré-natal e do tratamento, se necessário; realizar corretamente a

notificação no SINAN; captar os parceiros dessas gestantes, incentivando-os quanto à participação e realização do pré-natal do parceiro, bem como dar início ao tratamento precocemente; prestar orientações claras e objetivas quanto à importância de realizar o tratamento corretamente e até o final; realizar busca ativa das gestantes faltosas; manter-se em constante educação e atualização quanto aos protocolos do Ministério da Saúde que abordem a temática.

REFERÊNCIAS

1. BRASIL. Centro Cultural do Ministério da Saúde. **Sífilis: História, Ciência, Arte**. 2021. Disponível em: <http://www.ccms.saude.gov.br/mostra_virtual/2021/sifilis-historia-ciencia-arte>. Acesso em: 23 de março de 2023.
2. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **HIV/Aids, hepatites e outras DST** / Ministério da Saúde, Secretariade Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Básica. — Brasília: Ministério daSaúde, 2006. 196 p. il. - (Cadernos de Atenção Básica, n. 18) (Série A. Normas e Manuais Técnicos). Disponível em: <https://www.gov.br/saude/pt-br/centrais-de-conteudo/publicacoes/svsa/atencao-basica/cadernos-de-atencao-basica-hiv-aids-hepatites_ist.pdf/view>. Acesso em: 23 de março de 2023.
3. FIOCRUZ. Portal de Boas Práticas em Saúde da Mulher, da Criança e do Adolescente. Instituto Fernandes Figueira, Fiocruz. **Vigilância Epidemiológica e Notificação dos Casos de Sífilis**. 2020. Disponível em: <<https://portaldeboaspraticas.iff.fiocruz.br/atencao-mulher/vigilancia-epidemiologica-e-notificacao-dos-casos-de-sifilis/>>. Acesso em: 24 de março de 2023.
4. OPAS – Organização Pan Americana de Saúde. **Organização Mundial da Saúde publica novas estimativas sobre sífilis congênita**. 2019. Disponível em: <<https://www.paho.org/pt/noticias/28-2-2019-organizacao-mundial-da-saude-publica-novas-estimativas-sobre-sifilis-congenita>>. Acesso em: 24 de março de 2023.
5. BRASIL. Secretaria de Estado de Saúde / Subsecretaria de Vigilância e Atenção Primária à Saúde / Superintendência de Vigilância Epidemiológica e Ambiental / Coordenação de Vigilância Epidemiológica / **Gerência**

IST/HIV/AIDS; Sistema de Informações de Agravos de Notificação (SINAN). Dados até 2023 gerados a partir do Banco de Dados do SINAN em 04/04/2023. Disponível em:

<http://sistemas.saude.rj.gov.br/tabnetbd/dhx.exe?sinan/tf_sifilis.def>.

Acesso em: 24 de março de 2023.

6. BRASIL. Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. **Atenção ao pré-natal de baixo risco** / Ministério da Saúde. Secretaria de Atenção à Saúde. Departamento de Atenção Básica. — Brasília: Editora do Ministério da Saúde, 2012. 318 p.: il. — (Série A. Normas e Manuais Técnicos) (Cadernos de Atenção Básica, n° 32). Disponível em:

<https://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/cadernos_atencao_basica_32_prenatal

.pdf>. Acesso em: 25 de março de 2023.

7. MARTINS, FRAN. **Testes rápidos e exames durante a gestação promovem a saúde da mulher e protegem o bebê**. Ministério da Saúde. 2022. Disponível em:

<<https://www.gov.br/saude/pt-br/assuntos/noticias/2022/novembro/testes-rapidos-e-exames-durante-a-gestacao-promovem-a-saude-da-mulher-e-protegem-o-bebe>>.

Acesso em: 25 de março de 2023.

8. SUTO, C.S.S.; DA SILVA, D.L.; DE ALMEIDA, E.D.S.; COSTA, L.E.L.; EVANGELISTA, T.J. **Assistência Pré-Natal a Gestante com Diagnóstico de Sífilis**. Revista de Enfermagem e Atenção à Saúde [Online]. Ago/Dez 2016; 5(2):18-

33.

Disponível

em:

<<https://seer.uftm.edu.br/revistaeletronica/index.php/enfer/article/view/1544/pdf>>. Acesso em: 25 de março de 2023.

9. BRASIL. Ministério da Saúde: Secretaria de Vigilância em Saúde. Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. **Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis – IST** / Ministério da Saúde, Secretaria de Vigilância em Saúde, Departamento de Doenças de Condições Crônicas e Infecções Sexualmente Transmissíveis. Brasília: Ministério da Saúde, 2022. Disponível em: <Protocolo Clínico e Diretrizes Terapêuticas para Atenção Integral às Pessoas com Infecções Sexualmente Transmissíveis (IST) — Departamento de HIV/Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis (www.gov.br)>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

10. BRASIL. Ministério da Saúde: Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente Departamento de HIV/Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e

Infecções Sexualmente Transmissíveis. **Boletim Epidemiológico Sífilis 2021**. Brasília: Ministério da Saúde.

2021. Disponível em: <Boletim Epidemiológico - Sífilis 2021 — Departamento de HIV/Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis(www.gov.br)>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

11. BRASIL. Ministério da Saúde: Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente Departamento de HIV/Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis. **Boletim Epidemiológico Sífilis 2022**. Brasília: Ministério da Saúde. 2022. Disponível em: <Boletim Epidemiológico de Sífilis - Número Especial | Out. 2022 — Ministério da Saúde (www.gov.br)>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

12. BRASIL. Ministério da Saúde: Secretaria de Vigilância em Saúde e Ambiente Departamento de HIV/Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis. **Boletim Epidemiológico Sífilis 2023**. Brasília: Ministério da Saúde. 2023. Disponível em: <Boletim Epidemiológico - Sífilis 2023 — Departamento de HIV/Aids, Tuberculose, Hepatites Virais e Infecções Sexualmente Transmissíveis(www.gov.br)>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

13. MACÊDO, V. C.; ROMAGUERA, L. M. D.; RAMALHO, M. O. A.; VANDERLEI, L. C. M.; FRIAS, P. G.; LIRA, P. I. C. **Sífilis na gestação: barreiras na assistência pré-natal para o controle da transmissão vertical**. Caderno de Saúde Coletiva. Out/Dez 2020; 28(4):518-528. Rio de Janeiro. Disponível em: <Sífilis na gestação: barreiras na assistência pré-natal para o controle da transmissão vertical | Cad.saúde colet., (Rio J.);28(4): 518-528, out.-dez. 2020. tab, graf | LILACS (bvsalud.org)>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

14. FAVERO, M.L.D.C.; RIBAS, K.A.W.; COSTA, M.C.D.; BONAFÉ, S.M. **Sífilis congênita e gestacional: notificação e assistência pré-natal**. Archives of Health Science [Online]. 2019 jan-mar: 26(1):2-8. Disponível em: <Sífilis congênita e gestacional: notificação e assistência pré-natal | Arch. Health Sci. (Online);26(1): <http://www.cienciasdasaude.famerp.br/index.php/racs/article/view/1137>, 28/08/2019. | LILACS (bvsalud.org)>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

15. COSTA, L.D.; FARUCH, S.B.; TEIXEIRA, G.T.; CAVALHEIRI, J.C.; MARCHI, A.D.A.; BENEDETTI, V.P. **Conhecimento dos profissionais que realizam pré-natal na atenção básica sobre o manejo da sífilis**. Revista Cuidado, Ciência e Saúde. 17(1)jan.-mar. 2018. Disponível em:

<CONHECIMENTO DOS PROFISSIONAIS QUE REALIZAM PRÉ-NATAL NA ATENÇÃO BÁSICA SOBRE O MANEJO DA SÍFILIS | Ciênc. cuid. saúde;17(1)jan.-mar. 2018. | LILACS | BDENF (bvsalud.org)>. Acesso em: 14 de setembro de 2023.

16. MORAES, M.M.S.; FREIRE, M.R.S.; RUFINO, V.N. **Sífilis gestacional e congênita: evolução e relação com estratégia saúde da família no sul e extremo sul baiano**. Revista Baiana de Saúde Pública. v. 45, n. 3, p. 10-31jul./set. 2021. Disponível em: <Sífilis gestacional e congênita: evolução e relação com estratégia saúde da família no sul e extremo sul baiano | Rev. baiana saúde pública;45(3): 10-31, 20213112. | LILACS (bvsalud.org)>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

17. ROEHR, M.P.; SILVEIRA, S.K.; GONÇALVES, H.H.R.; SGUARDO, R.M. **Sífilis materna no Sul do Brasil: epidemiologia e estratégias para melhorar**. Femina. 2020;48(12):753-9. Disponível em: <Sífilis materna no Sul do Brasil: epidemiologia e estratégias para melhorar | Femina;48(12): 753-759, dez. 31, 2020. tab | LILACS (bvsalud.org)>. Acesso em: 10 de outubro de 2023.

18. ROSA, L.G.F.; SANTOS, F.S.; VATAM, C.M.; BURG, M.R.; CAMARGO, M.E.B. **Análise do rastreamento oportuno da sífilis no pré-natal de baixo risco**. Aletheia, Canoas, v. 53, n. 1, p. 133-145, jun. 2020. Disponível em <Análise do rastreamento oportuno da sífilis no pré-natal de baixo risco | Aletheia;53(1): 133- 145, jan.-jun. 2020. tab | LILACS | INDEXPSI (bvsalud.org)>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

19. CONCEIÇÃO, H.N.; CÂMARA, J.T.; PEREIRA, B.M. **Análise epidemiológica e espacial dos casos de sífilis gestacional e congênita**. Saúde em Debate; 43(123): 1145-1158, out.-dez. 2019. tab, graf. Disponível em <Análise epidemiológica e espacial dos casos de sífilis gestacional e congênita | Saúde debate;43(123): 1145-1158, out.-dez. 2019. tab, graf | LILACS (bvsalud.org)>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

20. FERREIRA, J.D.; COELHO, A.S.F.; GUIMARÃES, J.V.; LIMA, M.R.G.; SOUSA, M.C.; PEREIRA, L.T.S.; PAULA, K.R. **Sífilis gestacional: fatores associados, comportamento de risco e repercussões neonatais**. Revista Enfermagem em Atual In Derme;87(Suplemento)2019. Disponível

em:
<<https://revistaenfermagematual.com.br/index.php/revista/article/download/211/112/>>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

21. AGUIAR, L.C.; SILVA, G.B.; SANTOS, J.A.; LIMA, C.B.M.; GONÇALVES, L.O.; MENESES, M.O.; MACHADO, M.G.S.; ALBUQUERQUE, K.L.B. **Sífilis materna:Análise de evidências referentes**

à falha no tratamento de gestantes. Revista Enfermagem Atual In Derme;87(Suplemento)2019. Disponível em: <<https://teste.revistaenfermagematual.com/index.php/revista/article/view/226>>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

22. BRASIL. **Portaria nº 2.436**, de 21 de setembro de 2017. Aprova a Política Nacional de Atenção Básica, estabelecendo a revisão de diretrizes para a organização da Atenção Básica, no âmbito do Sistema Único de Saúde (SUS). Diário Oficial da União, Brasília, DF, 22 set. 2017. Edição 183. Seção 1, p. 68. Disponível em: <PORTARIA Nº 2.436, DE 21 DE SETEMBRO DE 2017 - Imprensa Nacional (in.gov.br)>. Acesso em 10 de outubro de 2023.

CAPÍTULO 13

SINDICÂNCIA NO SERVIÇO PÚBLICO: ANÁLISE JURÍDICA DAS GARANTIAS E LIMITES NA APURAÇÃO DE IRREGULARIDADES ADMINISTRATIVAS

Glecio Benvindo de Carvalho

Bacharel em Direito – Faculdade Universo
Pós-Graduação em Transtorno do Espectro – Faveni
Pós-Graduando em Processo Penal – Universidade Estácio de Sá

RESUMO

O serviço público no Brasil deve ser regido pela obediência de princípios constitucionais, dentre eles, o da legalidade. Veda-se então as irregularidades administrativas no âmbito da administração pública, aplicando aos servidores públicos a responsabilidade administrativa e penal pelos atos praticados. Responsabilidade essa que deve ser apurada por meio do procedimento administrativo de sindicância, o qual deve obedecer a limites na apuração de irregularidades administrativas, salvaguardando as garantias dos próprios servidores. O objetivo geral desta pesquisa foi analisar quais as garantias e limites na apuração de irregularidades administrativas através do processo de sindicância no serviço público. Foram utilizadas as metodologias de revisão bibliográfica e de análise documental para fundamentar a pesquisa com resultados extraídos de doutrinas e legislações pertinentes. Trata-se de uma pesquisa qualitativa, básica, descritiva e bibliográfica/documental. Os resultados encontrados demonstram que a sindicância para a apuração de irregularidades administrativas deve preservar garantias asseguradas aos servidores, dentre elas, as garantias constitucionais da presunção de inocência, da ampla defesa, do contraditório e outras. Tem-se então como limites as próprias garantias de legalidade para os processos administrativos, assim como o judiciário. Nas suas considerações finais, a pesquisa destaca a relevância de o processo administrativo de sindicância ser guiado pelo próprio princípio da legalidade atribuído aos atos da administração pública.

PALAVRAS-CHAVE: Irregularidades administrativas. Serviço público. Sindicância.

INTRODUÇÃO

Os atos da administração pública devem ser regidos por efeitos de princípios objetivos e constitucionais, os quais visam assegurar a integralidade dos atos públicos praticados por órgãos e agentes vinculados ao Estado, direta ou indiretamente (Rossi, 2020). Os princípios constitucionais da legalidade, da impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência guiam os atos da administração pública e qualquer conduta que viole estes princípios pode enquadrar-se como improbidade, ou seja, irregularidade administrativa (Mazza, 2022).

De acordo com Carvalho (2020) os atos de irregularidades administrativas, quando identificados, devem ser apurados, primariamente, pela própria administração pública, sob atuação do órgão responsável. No processo de apuração, há dois instrumentos legais ao dispor do órgão responsável, sendo eles a sindicância e o processo administrativo (Di Pietro, 2020). De acordo com a Lei n. 8.112 de 1990, a sindicância deve anteceder ao processo administrativo, sendo ela a fase investigativa das irregularidades administrativas.

É por meio da sindicância que serão apurados os fatores, com a finalidade de se identificar a materialidade e a autoria da irregularidade ou irregularidades identificadas (Oliveira, 2021). Rossi (2020) cita que, ficando comprovada a materialidade e autoria, dar-se-á prosseguimento ao processo administrativo, ao contrário, a não identificação incorrerá em arquivamento do caso pela própria administração pública. Ocorre que, na condução do processo de sindicância, algumas garantias devem ser preservadas, as quais irão atuar como limitadoras da ação investigativa da administração pública (Di Pietro, 2020).

Assim como os atos públicos são guiados por garantias (princípios) que visam resguardar a legalidade deles, a sindicância e o processo administrativo possuem garantias que devem ser preservadas em prol da manutenção dos limites que visam assegurar a não ocorrência de infrações em desfavor dos possíveis investigados (Rossi, 2020). Com vistas a esta indicação doutrinária, o problema que norteou a investigação desta pesquisa foi: Quais os limites do procedimento de sindicância na apuração de irregularidades administrativas no âmbito da administração pública?

Teve-se como objetivo geral da pesquisa analisar quais as garantias e limites na apuração de irregularidades administrativas através do processo de sindicância no serviço público. Para a satisfação deste objetivo de forma estratégia, predefiniu-se como objetivos específicos os seguintes: a- falar

sobre os princípios que regem os atos da administração pública direta e indireta; b- discorrer sobre a responsabilidade dos agentes públicos; c- analisar as diretrizes do procedimento de sindicância na apuração de irregularidades administrativas; d- identificar as garantias e os limites da sindicância na apuração de irregularidades administrativas.

Justifica-se esta pesquisa, socialmente e academicamente, pela relevância de se analisar aspectos inerentes a processos investigativos no âmbito da administração pública, dispondo de conhecimentos que possam esclarecer possíveis dúvidas e contribuir para o campo científico da matéria.

Utilizou-se das metodologias de revisão bibliográfica e de análise documental para fundamentar a pesquisa com resultados extraídos de doutrinas e legislações pertinentes. Esta é uma pesquisa de abordagem qualitativa, de natureza básica, de objetivos específicos e com procedimento bibliográfico/documental.

O desenvolvimento da pesquisa estrutura-se em uma seção e quatro subseções, que tratam, respectivamente, sobre os princípios regedores dos atos públicos, a responsabilidade dos agentes públicos, o processo de sindicância na apuração das irregularidades administrativas e as garantias e limites aplicados ao processo de sindicância na administração pública.

Por fim, a pesquisa apresenta suas considerações finais, onde emite a resposta encontrada para o problema investigado, destacando seus principais resultados para demonstrar a satisfação dos seus objetivos.

DA SINDICÂNCIA NO PROCESSO DE APURAÇÃO DE IRREGULARIDADES ADMINISTRATIVAS

Nesta seção de desenvolvimento os objetivos da pesquisa foram trabalhados, de modo a apresentar resultados que dialogam diretamente com o problema investigado e tem por finalidade o desenvolvimento do objeto de análise.

PRINCÍPIOS QUE REGEM OS ATOS DA ADMINISTRAÇÃO PÚBLICA

O ordenamento brasileiro adere aos princípios como fontes norteadoras de atividades inerentes a distintas searas jurídicas. Mendes e Branco (2022) definem por princípios mandamentos jurídicos revestidos de valor normativo que aplicam-se para conduzir a materialização da aplicação de normas jurídicas, de condutas e outras nuances no campo fático. Nos atos

da administração pública, a incidência de princípios ocorre de forma objetiva e inegociável, os quais devem guiar as condutas dos agentes públicos, direta e indiretamente vinculados com a administração pública (Di Pietro, 2020).

Os princípios que regem os atos da administração pública são dispostos pelo art. 37, caput, da Constituição Federal de 1988 (CF88), a saber: “A administração pública direta e indireta de qualquer dos Poderes da União, dos Estados, do Distrito Federal e dos Municípios obedecerá aos princípios de **legalidade, impessoalidade, moralidade, publicidade e eficiência**” (Brasil, 1988, grifo aplicado). São cinco os principais princípios que regem os atos da administração pública e devem servir como limitadores dos atos praticados por agentes públicos (Rossi, 2020).

Carvalho (2020) menciona que o princípio da legalidade estabelece que os atos da administração pública sejam regidos, estritamente, dentro dos limites legais. Os atos administrativos praticados pela administração pública direta e indireta só terão validade se estiverem de acordo com as normas e leis vigentes (Di Pietro, 2020). Nessa linha de entendimento, é possível também compreender que os agentes públicos devem agir dentro dos limites legais, sem condutas arbitrárias ou desvio de poder, o que pode configurar ilegalidades administrativas (Oliveira, 2021).

Sobre o princípio da impessoalidade, Alexandre e Deus (2015) informa que este visa assegurar que os atos administrativos sejam objetivos, que não haja favorecimentos ou discriminações pessoais no âmbito da administração pública. Di Pietro (2020) afirma que, de acordo com esse princípio, a administração pública não pode agir com base em preferências individuais, devendo assegurar um tratamento igualitário para todos os cidadãos. Por efeitos desse princípio há uma vedação para a promoção de interesses pessoais ou partidários no âmbito da administração pública, valorando assim a primazia do interesse público (Carvalho, 2020).

No que cerne ao princípio da moralidade, este exige que a administração pública pratique atos tendo por base a ética, a probidade e a boa-fé (Alexandrino; Paulo, 2021). É preciso que os agentes públicos pautem os seus atos de acordo com os padrões éticos, evitando assim condutas que violem a ética social posta, assegurando que a moralidade administrativa valide as ações da administração pública (Di Pietro, 2020).

O princípio da publicidade determina que os atos administrativos, as informações e as decisões da administração pública sejam transparentes e acessíveis ao público em geral, salvo quando houver o dever legal de sigilo atribuído por lei (Di Pietro, 2020). Pelo princípio da publicidade surge a garantia social de conhecimento acerca das ações administrativas, o que

viabiliza a fiscalização e a participação na gestão pública (Carvalho, 2020). Os órgãos públicos, da administração direta ou indireta, devem assegurar a divulgação adequada e clara das suas informações, em prol do controle social (Rossi, 2020).

Por fim, o princípio da eficiência, de acordo com Di Pietro (2020), traz a necessidade de a administração pública alcançar os seus objetivos, de forma otimizada, valendo-se dos recursos disponíveis de maneira eficaz. Os serviços públicos devem, então, ser prestados com a finalidade de garantia da melhor utilização dos recursos públicos disponíveis (Oliveira, 2021). Carvalho (2020) cita que o interesse público deve ser satisfeito da melhor forma possível, pela eficiência da gestão pública.

RESPONSABILIDADE DOS AGENTES PÚBLICOS

É preciso considerar que os atos da administração pública são praticados por agentes públicos que, direta ou indiretamente, vinculam-se aos órgãos. Diante disso, há uma responsabilidade atribuída aos agentes públicos, a qual determina a obrigação deles em responder pelos atos que venham a violar os regimentos da administração pública, perante o Estado e a toda sociedade (Di Pietro, 2020). Rossi (2020) informa que a responsabilidade dos agentes públicos tem três naturezas, a civil, a penal e a administrativa.

Carvalho (2020) destaca que, dentro da responsabilidade civil dos agentes públicos, há a possibilidade de responsabilização dos agentes que incorrerem em condutas que venham a materializar danos a terceiros, no exercício das suas funções. Desta responsabilidade nasce o dever de reparação financeira, a qual deve cobrir eventuais danos causados aos particulares por ações indevidas, seja por negligência ou imprudência, por ação ou omissão (Di Pietro, 2020).

Sob efeitos da responsabilidade penal, os agentes públicos que incorrerem em condutas criminosas podem responder criminalmente por seus atos (Rossi, 2020). Alexandre e Deus (2015) destacam que a legislação passa então a prever alguns tipos penais específicos para atos ilícitos praticados por agentes públicos no exercício das suas funções, a exemplo do crime de peculato, com previsão no Código Penal de 1940 (CP40).

Com efeitos da responsabilidade administrativa, Di Pietro (2020) cita que os agentes públicos poderão sofrer as consequências estipuladas por normas internas da própria administração pública, as quais incluem sanções disciplinares, a exemplo da advertência, da demissão, da suspensão e outras,

a qual irá depender da gravidade da conduta praticada pelo agente público responsabilizado.

A própria Lei n. 8.429 de 1992, Lei de Improbidade Administrativa, traz em seu corpo normativo um rol de condutas consideradas ilícitas no âmbito da administração pública que podem enquadrar-se como atos de improbidade, ou seja, atos administrativos irregulares, dentre elas, a percepção de vantagem econômica, uso de bens públicos para favorecimento pessoal ou de terceiro e outras (Brasil, 1992).

Segundo a doutrina de Alexandrino e Paulo (2021), alguns princípios devem reger a conduta dos agentes públicos, além dos cinco anteriormente mencionados, aplica-se também os princípios da indisponibilidade dos interesses públicos e da legalidade e responsabilidade. Enquanto o princípio da indisponibilidade dos interesses públicos veda a disponibilização dos interesses públicos aos privados, vedando qualquer ato que contrarie o interesse público, o princípio da legalidade e responsabilidade possibilita que os desvios ou atos contrários praticados pelos agentes públicos venham a ser responsabilizado (Rossi, 2020).

SINDICÂNCIA NO PROCESSO DE APURAÇÃO DE IRREGULARIDADES

Os atos irregulares praticados por servidores públicos serão, primariamente, apurados na seara administrativa, sob responsabilidade do órgão direta ao qual esteja vinculado (Di Pietro, 2020). A abertura de um processo administrativo dar-se-á em fase posterior à realização de uma sindicância interna (Rossi, 2021). Nas palavras de Oliveira (2021, p. 601) “a sindicância administrativa é o processo administrativo preliminar que visa apurar a existência de indícios quanto à infração funcional e à respectiva autoria.” Busca-se, por meio da sindicância, a identificação de indícios que comprovem a materialidade e autoria da irregularidade administrativa (Mazza, 2022).

A sindicância administrativa é um meio sumário do qual a administração pública se vale para, de forma sigilosa ou publicizada, com indiciados ou não, abrir uma apuração para a investigação de ocorrências anômalas no âmbito do serviço público (Carvalho Filho, 2018). Alexandre e Deus (2015) mencionam que, por meio da sindicância, realiza-se um procedimento preliminar de investigação interna, para colher indícios acerca da existência de uma infração funcional (materialidade), da sua autoria e também do elemento subjetivo que induziu a ação do responsável.

Mazza (2022) cita que existem dois tipos de sindicância, a sindicância meramente investigativa, a qual ampara-se pela Lei 9.784 de 1999 e a sindicância regulamentada pela Lei n. 8.112 de 1990, a qual possibilita a aplicação de penalidades cabíveis. Das palavras emitidas por Carvalho (2020, p. 963), extrai-se que:

Esta sindicância, prevista na Lei 8112/90, não se confunde com a “sindicância meramente investigativa”. criada pela doutrina e pela prática administrativa, com base legal! na lei 9784/99, e que não pode resultar na aplicação de penalidades, dispensando, portanto, a garantia de contraditório e da ampla defesa, “A sindicância regulamentada pela Lei 8112/90 é um processo administrativo disciplinar que pode gerar penalidades, embora mais leves, ao servidor e, por esse motivo, deve respeitar o contraditório e a ampla” defesa, sob pena de ser declarada ilegal.

Entende-se que, na sindicância investigativa o teor final é apenas a investigação, enquanto na sindicância amparada pela Lei n. 8.112/90, o teor final será a aplicabilidade ou não das penalidades cabíveis diante dos resultados da investigação realizada (Carvalho, 2020). Oliveira (2021) menciona que a sindicância meramente investigativa é chama por “sindicância preliminar ao processo disciplinar principal” e se destina apenas à produção de elementos de provas. Já a “sindicância como processo sumário”, esta possui o condão sancionador, ou seja, possibilita a aplicação de sanções leves ao agente responsável (Oliveira, 2021).

Dar-se destaque de que esta pesquisa se atém para a sindicância investigativa prevista pela Lei de 1990, sendo ela mencionada por Oliveira (2021) como a sindicância como processo sumário. Sobre ela, os resultados do desdobramento final poderão ser: a- o arquivamento do processo, se não ficar constatado nenhum tipo de ilegalidade, nem de autoria; b- a aplicação de penalidade de advertência ou suspensão de até 30 dias, se ficar comprovada a materialidade e autoria; c- e a instauração de um processo disciplinar (Di Pietro, 2020).

Cabe mencionar, porém, que a sindicância administrativa deve se ater para a preservação de algumas garantias e limites legais impostos, sob pena de ilegalidade do procedimento (Rossi, 2020). Na sindicância preliminar ao processo disciplinar, algumas garantias podem ser dispensadas, uma vez que ela não tem por finalidade a aplicação de sanções, enquanto na

sindicância como processo sumário, há a necessidade de observação de algumas garantias que lhe impõem maiores limites (Oliveira, 2021).

2.4 ANÁLISE JURÍDICA DAS GARANTIAS E LIMITES DA SINDICÂNCIA NA APURAÇÃO DE IRREGULARIDADES ADMINISTRATIVAS

Para que haja legalidade, a sindicância deve ser conduzida sob a observância de algumas garantias e limites, principalmente aquela que é conduzida como processo sumário preliminar (Di Pietro, 2020). Inicialmente, há de se falar nos limites temporais impostos, o que, para Rossi (2020, p. 206), determina que “o prazo para conclusão da sindicância não excederá 30 (trinta) dias, podendo ser prorrogado por igual período, a critério discricionário da autoridade competente”.

Outro limite temporal encontrado pela sindicância é o de que ela só poderá ser aberta se o ato praticado pelo agente for passível de sanção de advertência ou suspensão de até 30 dias, se for superior, não caberá a sindicância, mas sim o processo disciplinar (Mazza, 2022). Segundo a doutrina de Rossi (2020, p. 206-207):

Se o ilícito praticado pelo servidor ensejar a imposição de penalidade de suspensão por mais de 30 (trinta) dias, de demissão, cassação de aposentadoria ou disponibilidade, ou destituição de cargo em comissão, **será obrigatória a instauração de processo disciplinar** (grifo aplicado).

Nota-se que, a sindicância ocorrerá para investigar o ilícito, mas, se a conduta identificada for passível de penalização superior a advertência ou suspensão de até 30 dias, a abertura do processo disciplinar será obrigatória, ao contrário, este processo será dispensável (Mazza, 2022). Rossi (2020, p. 207) destaca que “o processo disciplinar deverá ser conduzido por comissão composta de três servidores estáveis – que serão designados pela autoridade competente.” Já com relação ao procedimento de sindicância, Di Pietro (2020, p. 1477) destaca que “a lei não estabelece procedimento para a sindicância, que pode ser realizada por funcionário ou por comissão de funcionários”.

Quando a sindicância for meramente investigativa, dispensar-se-á a observância de garantias como a ampla defesa e o contraditório, ao contrário, deverão ser observadas (Carvalho Filho, 2018). De acordo com Alexandrino e Paulo (2021, p. 445):

Em alguns casos, a sindicância, pelo menos até determinado momento, constitui um procedimento meramente investigatório, sem a formalização de acusação a qualquer servidor. Nessa situação, não se cogita observância de contraditório e ampla defesa. Por outras palavras, **enquanto a sindicância tem caráter meramente investigativo (inquisitório), sem que exista acusação formal a um servidor, ou alguma imputação que possa ser contraditada, não cabe exigir contraditório e ampla defesa no procedimento** (grifo aplicado).

Quando a sindicância identificar a necessidade de aplicação de qualquer sanção, a observação do contraditório e ampla defesa deverá ocorrer (Oliveira, 2021). Já no processo disciplinar administrativo, é indispensável a observação do contraditório e ampla defesa, garantias que visam salvaguardar limites legais em favor do investigado/acusado (Carvalho, 2020). Garantias estas que possuem base constitucional, aplicáveis tanto aos processos judiciais quanto aos administrativo, além da própria presunção de inocência (Di Pietro, 2020). Para Carvalho Filho (2018), cabe salientar ainda que a abertura do processo disciplinar está condicionada à realização prévia de sindicância para apuração dos indícios necessários.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Os resultados encontrados pela pesquisa foram suficientes para responder ao problema investigado, demonstrando que a sindicância na investigação de irregularidades encontra limites legais bem delineados, dentre eles, os seguintes: a- deve ser concluída em até 30 dias, podendo esse prazo ser prorrogado por mais 30 dias, se necessário; b- só poderá aplicar sanção de advertência ou suspensão de até 30 dias, se for necessária sanção maior, deverá dar início ao processo disciplinar; c- a sindicância que atribuir sanção deve respeitar ao contraditório e ampla defesa. O contraditório, ampla defesa e a presunção de inocência são garantias constitucionais atribuídas em favor do investigado/acusado, de modo que se preserve a legalidade da sindicância administrativa e do processo disciplinar.

REFERÊNCIAS

ALEXANDRE, Ricardo; DEUS, João de. **Direito administrativo esquematizado**. 1. ed. – Rio de Janeiro: Forense; São Paulo: MÉTODO, 2015.

ALEXANDRINO, Marcelo. **Direito Administrativo Descomplicado**. 29. ed. Rio de Janeiro: Forense; MÉTODO, 2021.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.112, de 11 de dezembro de 1990**. Regimento dos servidores públicos federais e autarquias. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8112cons.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

BRASIL. **Lei nº 8.429, de 2 de junho de 1992**. Lei de improbidade administrativa. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/l8429.htm. Acesso em: 20 jan. 2024.

CARVALHO, Matheus. **Manual de direito administrativo**. 7. ed. rev. ampl, e atual. Salvador JusPODIVM, 2020.

CARVALHO FILHO, José dos S. **Manual de direito administrativo**. 32. ed. rev., atual. e ampl. São Paulo: Atlas, 2018.

DI PIETRO, Maria S. Z. **Direito administrativo**. 33. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2020.

MAZZA, Alexandre. **Manual de direito administrativo**. 12. ed. São Paulo: Saraiva, 2022.

MENDES, Gilmar F.; BRANCO, Paulo G. G. **Curso de direito constitucional**. 17. ed. São Paulo: SaraivaJur, 2022.

OLIVEIRA, Rafael C. R. **Curso de direito administrativo**. 9. ed. Rio de Janeiro: Forense; MÉTODO, 2021.

ROSSI, Licínia. **Manual de direito administrativo**. 6. ed. São Paulo: Saraiva Educação, 2020.

CAPÍTULO 14

COVID-19 E O ENSINO DE LÍNGUA INGLESA NAS ESCOLAS PÚBLICAS: O DESAFIO E A NECESSIDADE DA DOCÊNCIA NA ÁREA EM MEIO A UMA PANDEMIA

Kaaren Beathriz Silva

Graduada em Letras/Inglês -Universidade Estadual da Paraíba
Especialista em Metodologia do Ensino da Língua Inglesa- Faveni
Professora de Língua Inglesa

RESUMO

Com o objetivo de investigar aspectos do ensino de Língua Inglesa dentro dos tempos de antes, durante e depois do Covid-19 em escolas públicas, e buscando como objetivo principal observar as duas esferas de ensino: Fundamental II e Médio no município de Dona Inês, no estado da Paraíba, dentro das modalidades de ensino presencial, EAD e híbrido, buscando-se como a mediação do professor se faz necessário, o presente terá como método a pesquisa qualitativa, com questões abertas sob a visão dos professores de cada nível de ensino, onde se conclui que o docente é uma profissão mediadora mesmo antes das tecnologias, e de imprescindível presença em qualquer modalidade de ensino.

PALAVRAS-CHAVE: Língua Inglesa. Professor mediador. Covid-19. Escola pública.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino-aprendizagem de línguas estrangeiras no Brasil existe há muito tempo. De acordo com Santos (2012), a Língua Inglesa foi implementada no currículo escolar brasileiro devido à necessidade em negócios com países aliados:

O ensino de Língua Inglesa como disciplina obrigatória no currículo escolar brasileiro teve início em 1809. Dom João VI decretara a implantação do ensino de duas línguas estrangeiras, a inglesa e a francesa, escolhidas estrategicamente, visando as relações

comerciais que Portugal mantinha com Inglaterra e a França (SANTOS, 2012, p. 01).

Nos dias atuais, com certa globalização da internet precisamos da Língua Inglesa para nos comunicar em nossa área profissional, para nos informar e até para atividades de lazer. Com uma conexão de Internet, podemos ter acesso à língua a todo o momento, em redes sociais e aplicativos úteis de celular como dicionários de Inglês, por exemplo, na educação, essas ferramentas estão presentes, mas não totalmente. Sotero e Coutinho (2020, p. 15), retratam essa ausência de acessibilidade à internet na educação, onde pontua:

[...] o uso das tecnologias também não ocorre de maneira equilibrada, que alcance a todos, independentemente de classe social, poder econômico e localização geográfica. É de extrema importância frisar essa questão em um momento tão caótico em que se encontra o mundo, no qual a tecnologia tem se tornado cada vez mais presente e útil, principalmente para o ambiente educacional.

Em relação a acessibilidade de rede de internet e aparelhos digitais para o acesso da mesma, acreditamos, largamente que seria ideal uma política pública específica voltada para o problema, tendo em vista que mesmo nas aulas presenciais, o acesso a essas ferramentas, se faz necessário. Mallmann e Schneider (2021), expõe a questão de alerta para um acesso a recursos tecnológicos inseridos em sala de aula de maneira pública para toda uma comunidade escolar e seus benefícios em contribuição no avanço da educação:

Portanto, é preciso, com urgência, discutir o papel das políticas públicas no amparo, fomento e mobilização das performances docente e discente mediadas por tecnologias educacionais em rede. Isso situa-se no amplo espectro da valorização do processo de construção do conhecimento como racionalidade interpretativo-crítica (MALLMANN; SCHNEIDER 2021, p. 1115-1116).

Sob o olhar de Graddol (2006), a Língua Inglesa é peça chave para todo o desenvolver do mundo, em todas as áreas, é uma Língua utilizada e vai continuando em nível mundial, de modo que, tanto a

própria Língua Inglesa, quanto a globalização, não existem em falta de uma ou outra.

Mesmo com anos em contato com a Língua, no Brasil não há um percentual de pessoas significativas de falantes de Língua Inglesa como segunda língua. A partir da pesquisa do British Council (2014), 10% dos brasileiros na faixa etária de 18 a 24 anos afirmam fluência em Língua Inglesa, sendo esse o dado mais alto de falantes na análise.

Conforme Paiva (2003) destaca, não existe uma segurança de um ensino de qualidade da Língua para todos, contudo, uma parte privilegiada da população tem o alcance de estudá-la com um maior suporte de professores e centros especializados:

Apesar de todos os setores da sociedade reconhecerem a importância do ensino de língua estrangeira, as políticas educacionais nunca lhe asseguraram uma inserção de qualidade em nossas escolas. Em busca dessa qualidade, as classes privilegiadas sempre procuraram garantir a aprendizagem de línguas nas escolas de idiomas ou com professores particulares, mas os menos favorecidos continuaram à margem desse conhecimento (PAIVA, 2003, p. 54).

O intuito de realizar o presente artigo se deu no nosso interesse no ensino- aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas em meio a uma pandemia. De forma relevante para a linguística, queremos reunir registros desse período histórico na educação pública mostrando as dificuldades que existiam antes, o agravamento no período de Covid-19 em Dona Inês/PB, e certamente, suas respectivas superações e adaptações sob o olhar dos docentes de Língua Inglesa nas respectivas Instituições de Ensino: Escola Municipal Senador Humberto Lucena, que disponibiliza o Ensino Fundamental II e Escola Cidadã Integral Clóvis Bezerra Cavalcanti, que oferta o Ensino Médio.

O objetivo geral consiste em mostrar a realidade do ensino aprendizagem de Língua Inglesa nas escolas públicas no período de antes, durante e depois da Covid-19 em Dona Inês/PB; Investigar as duas realidades em dois níveis da educação básica: Ensino Fundamental II e Ensino Médio; Registrar a ótica de professores de escolas públicas, particularmente nos anos finais de cada uma das fases em estudo, antes e durante a pandemia, as dificuldades e aspirações para o futuro pós-

pandêmico perante as aulas de Língua Inglesa no município de Dona Inês/PB.

Pesquisa de natureza qualitativa, especificamente de campo, e com entrevistas que serão efetuadas através de um questionário próprio e específico para cada indivíduo, com questões abertas. Foi selecionado esse tipo de registro em prol de depoimentos devidamente verídicos de acordo com a realidade.

Para um professor do Ensino Fundamental II na Escola Municipal Senador Humberto Lucena, e para um docente do ensino médio na Escola Cidadã Integral Clóvis Bezerra Cavalcanti, toda a educação básica pública que oferta o Componente Curricular de Língua Inglesa, que ministraram aulas nos anos finais de cada etapa da educação básica, por terem experiência no período de aulas antes da pandemia, a modalidade presencial (2019), o ensino EAD (2020/2021), a modalidade de ensino híbrido (2021/2022) e a volta do ensino presencial (2022).

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

No momento que se iniciou a necessidade de distanciamento social em todos os ambientes sociais em ocorrência do vírus Covid-19, que se converteu no estado de pandemia, grande parte do nosso sistema educacional público passou a ofertar aulas à distância. De acordo com a Portaria nº 343, de 17 de março de 2020 e a Medida Provisória Nº 934, de 1º de abril de 2020 (BRASIL, 2020), no dia 17 de março de 2020, visou-se a probabilidade de um mês de ensino à distância:

Em caráter excepcional, a substituição das disciplinas presenciais, em andamento, por aulas que utilizem meios e tecnologias de informação e comunicação, nos limites estabelecidos pela legislação em vigor, por instituição de educação superior integrante do sistema federal de ensino, de que trata o art. 2º do Decreto nº 9.235, de 15 de dezembro de 2017 (BRASIL, 2020, s.p.).

Segundo Vidal (2002), no ensino tradicional (ou presencial), o docente tem uma interação em tempo real com os educandos, não abrindo mão da tecnologia, que pode ser um suporte intelectual como instrumento de consulta necessário, mas não uma orientação principal e, em tempo real, como a presença de um docente em sala de aula. Carmo e Franco

(2019), também pontuam que o espaço e o ensino-aprendizagem têm suas relevâncias, além dos aspectos físicos e de ritmo em sala de aula, há grande importância, sobretudo de harmonia e acolhimento no processo educacional presencial como um ato social.

Em contrapartida, sob a perspectiva de Fonseca e Fernandes (2017), o ensino à distância tem como principal característica a diferença de espaço físico entre professores e alunos. Entretanto, para Garcia et al. (2020), na modalidade do ensino à distância, não existem barreiras entre docentes e discentes se o professor usar os recursos tecnológicos ao seu favor em sua maneira de transmitir conhecimentos para sua sala de aula, desta forma, resultando em uma aprendizagem proveitosa para seus respectivos alunos.

Dialogando com os dois métodos anteriormente colocados, Gaspi e Magalhães Júnior (2020) defendem que o ensino híbrido, utiliza-se de técnicas necessárias de acordo com o momento em que o conhecimento é compartilhado tanto virtualmente, quanto presencialmente, de tal forma que, o ensino híbrido e presencial se complete globalmente.

Na mesma perspectiva, Bacich et al. (2015) pontuam que em uma aprendizagem, nada se modifica com a modalidade do ensino híbrido em relação ao aprendizado e seus resultados, apenas a facilidade e a adaptação de se variar do espaço presencial para o espaço virtual, dá ao discente o poder de estudar em seu próprio ritmo, onde desejar e não deixar de ser um método de ensino efetivo.

Em face de uma crise global tão séria, tudo poderia parar, inclusive a educação mas em muitos pontos do mundo ela continuou, inclusive em nosso espaço de estudo. Silva et al. (2020) tem a reflexão de que para muitos professores, a docência ganhou uma motivação a mais nessa situação onde uma pausa, só iria piorar nosso contexto em relação ao desenvolvimento educacional, que já é precário, os professores se mantêm motivados a permanecer ensinando neste contexto emergencial.

Diante deste cenário, se dá o motivo para um início de aprofundamento nesta pesquisa, na qual desejamos questionar em um formulário para comunidade escolar de Dona Inês/PB, como se desenvolveu essa nova realidade de ensino-aprendizagem à distância da Língua Inglesa nas fases da educação básica: na Escola Municipal Senador Humberto Lucena e sua ação no ensino fundamental II, e no Ensino Médio, na Escola Cidadã Integral Clóvis Bezerra Cavalcanti. A pesquisa irá desdobrar-se com observações das escolas antes da pandemia, durante e depois (atualmente).

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Como já mencionado, elaboramos um questionário em formulário através da ferramenta do Google Forms (Formulários Google) para os docentes de Língua Inglesa de escolas públicas de Dona Inês/PB, onde foram questões abordando a docência em período de pandemia e seus respectivos assuntos vinculados. Ambos os docentes estão ativos mesmo antes da pandemia e inclusive atualmente, logo estão compartilhando suas experiências com propriedade. O Professor de Ensino Fundamental II será identificado como “Professor A” e o Professor de Ensino Médio será indicado como “Professor B”.

Foram produzidas três questões de respostas livres para os docentes. No início do questionário, perguntou-se: Quais os métodos de ensino funcionavam bem nas aulas presenciais de Língua Inglesa e nas outras modalidades de ensino também foram aplicadas? Quais foram os métodos e recursos tecnológicos que você descobriu e utilizou no período de pandemia no EAD e pós-pandemia no ensino híbrido que você agora aplica também na modalidade de ensino presencial?

Professor A (Ensino Fundamental II): “Nas aulas presenciais os recursos que envolveram músicas, vídeos, slides... Durante a pandemia foi uma nova reestrutura, onde o zoom, o meet, o Google forms, por exemplo, passaram a fazer parte do nosso cotidiano. Os trabalhos via Whatsapp ainda permanecem.”
Professor B (Ensino Médio): “O método de ensino utilizado na aula presencial é a aula discursiva com estratégias de leitura, utilizando o reading, o writing. Na EAD o método era diverso, com reading, writing, listening e speaking”.

Na época de pandemia, em outro espaço além do físico da sala de aula, e sim, do virtual, os docentes tiveram a possibilidade de se reinventar em aplicações de métodos em suas aulas. Cardoso (1971) exemplifica que o método tem todo um planejamento do que pode ser executado ou não de acordo com cada situação específica:

Entende-se o método como parte de um corpo teórico integrado, em que ele envolve as técnicas, dando-lhes sua razão, perguntando-lhes sobre as possibilidades e as limitações que trazem ou podem trazer às teorias a

que servem, no trabalho sobre o seu objeto (CARDOSO, 1971, p. 01).

Com novos métodos, se ampliou também seus respectivos recursos, recursos esses em que o Professor A declara que utilizou as mídias que os recursos tecnológicos dispõem além do básico já utilizado, adotando aplicativos inteligentes que auxiliam na comunicação direta ao vivo ou por mensagem entre professores e alunos, e que de forma proveitosa, tais aplicativos continuam sendo necessários nas aulas atuais por suas respectivas performances que facilitam o desenvolvimento da educação do aluno, e como caracterizam Faustino e Silva (2020, p. 55), deixando-o ciente de sua autonomia em sua própria trajetória escolar, pontua que “a utilização da tecnologia como apoio educacional facilita as práticas e desenvolvimento das aulas em busca de novos conhecimentos, faz ainda com que os alunos se tornem autores e coprodutores da informação obtida”.

O Professor B utilizou e adaptou suas aulas presenciais para o EAD com o método discursivo e as Four Skills. O método discursivo, onde é exposto e debatido com os discentes, realiza um grande enriquecimento para os discentes, com o compartilhamento de vivências e dúvidas apresentadas.

Charaudeau e Maingeneau (2012) retratam a estratégia discursiva como o lugar material em que se realizam os efeitos do sentido, onde se pode observar que um conteúdo se transforma através da troca entre múltiplos discursos transversais, além do ponto de partida. As Four Skills (Quatro habilidades) speaking, reading, writing, e listening (habilidades de comunicação, leitura, escrita e compreensão) são áreas de competência que o educando, quando aprendendo um idioma, precisa praticá-lo e com o passar do tempo, dominá-lo. O foco em cada uma ou praticar todas ao mesmo tempo em uma determinada atividade é possível, principalmente, no método de aula discursiva, onde o Professor B utilizou tanto nas aulas presenciais, bem como à distância com um bom aproveitamento.

Como organiza Davies e Elder (2004, p. 153), as Quatro Habilidades são fundamentais dentre os mais utilizados métodos de ensino de línguas:

A preparação para o ensino de línguas quer sob a forma de formação de professores cursos ou manuais metodológicos, é normalmente organizada em torno

dos principais áreas linguísticas (fonologia, gramática e lexis) e as quatro habilidades (falar, ouvir, ler, e escrever) (tradução nossa).

Na segunda indagação: Com a quase globalização da internet, praticamente todos os docentes são mediadores. Você percebeu que seus alunos se tornaram mais independente quanto à busca pelo conhecimento em Língua Inglesa?

Professor A (Ensino Fundamental II): “Não! A Língua Inglesa ainda é muito desvalorizada no ensino público, logo, os alunos a acham desnecessária”.

Professor B (Ensino Médio): “Sim, principalmente quando é feita atividade de pesquisa”.

O Professor A relata que seus respectivos alunos e a educação pública em si não tenham interesse com o componente curricular. Na concepção de Piletti (1994), quanto à questão do desinteresse do alunado, onde ele deve se mostrar interessado em resolver problemas que tenham conexão com o componente curricular, juntamente com uma estratégia do docente:

Motivar significa predispor o indivíduo para certo comportamento desejável naquele momento. O aluno está motivado para aprender quando está disposto a iniciar e continuar o processo de aprendizagem, quando está interessado em aprender certo assunto, em resolver um dado problema etc. (PILETTI, 1994, p. 32).

Porém, professores precisam de recursos metodológicos que partam de programas de políticas públicas específicas de sua área, para assim, garantir uma maior evolução no interesse do conhecimento específico em sala de aula. Mello (1991) sustenta que, recursos educacionais devem ser aplicados de acordo com a necessidade específica, monitorados com objetivos, visando o melhoramento da situação e obtendo suas respectivas atualizações: transferências de encargos e repasses de recursos de um âmbito governamental ao outro, ou mesmo para as escolas, devem ser feitos com previsão de metas de longo prazo, continuidade e atualização financeira, obedecendo a objetivos e prioridades estratégicas.

De maneira contrária, o Professor B confirma seus alunos obtendo a sua mediação, mostrando interesse pelo componente curricular, o indagando e recebendo a respectiva orientação para cada dúvida e ideias que surgem em atividades onde o discente precisa buscar o conhecimento específico de forma pesquisada na internet.

Com a internet e sua larga oferta de educação online e, principalmente, na época de pandemia pelo Covid-19, tornou-se popular o termo “Professor Mediador”, onde o docente faz um intermédio entre os seus próprios saberes e os respectivos conhecimentos de antemão do alunado. Paulo Freire (1996), defende o professor não como a fonte de todo o conhecimento, mas como ser que faz o intermédio entre o sabere a empatia:

Saber que ensinar não é transferir conhecimento, mas criar as possibilidades para a sua própria produção ou a sua construção. Quando entro em uma sala de aula devo estar sendo um ser aberto a indagações, à curiosidade, às perguntas dos alunos, a suas inibições; um ser crítico e inquiridor, inquieto em face da tarefa que tenho (FREIRE, 1996, p. 25).

Ros (2002), nos apresenta que o Professor Mediador tem a missão de abrir um espaço em sala de aula para o diálogo recíproco entre seus conhecimentos e possíveis objetivos, levando à indagações de seus discentes, onde o próprio aluno se sinta como parte da construção e responsável pelo desenvolvimento de seus respectivos conhecimentos:

A reciprocidade torna-se possível quando mediador compartilha, com seu interlocutor, a intenção que move a proposta de interação: coloca à disposição do aluno processos didáticos que ele utilizará quando tomar suas próprias decisões. A reciprocidade manifesta a interiorização do ato de mediação. Manifesta-se como uma mediação vicariante: nela, o sujeito torna-se seu próprio mediador (ROS, 2002, p. 37).

Concluindo o questionamento, o terceiro quesito: Durante a pandemia e posteriormente, com a eficácia da vacina e distanciamento social, as modalidades de ensino EAD e híbrido foram necessariamente inseridas na realidade da escola pública. As aulas de Língua Inglesa conseguiram manter o mesmo ritmo das aulas presenciais?”

Professor A (Ensino Fundamental II): *“Sim. Cada professor se reinventou. Acredito que as aulas online tenham sido ainda melhores elaboradas até mesmo que as presenciais, para que assim pudéssemos prender a atenção dos educandos e garantir a frequência virtual”.*

Professor B (Ensino Médio): *“Sim, pois uma complementava a outra, e com isso era usado diversas estratégias de acordo com o contexto”.*

Nesta última questão ambos os docentes, Professor A e Professor B, concordam que os recursos tecnológicos que acreditamos largamente serem meios de transmissão de aulas e jogos interativos online inseridos em modalidades a distância como EAD e híbridos complementavam e até chegaram ao nível de deixar a atmosfera de aula ainda melhor do que a presencial, o papel do professor e do aluno se expandiu e adaptou-se para a educação continuar com a ajuda da tecnologia. Moran (2018), tem a concepção de que não existir a associação da educação com as atualidades digitais, redes e aparelhos, são impactantes para toda uma vida escolar e futuro mercado de trabalho do aluno recente:

A tecnologia em rede e móvel e as competências digitais são componentes fundamentais de uma educação plena. Um aluno não conectado e sem domínio digital perde importantes chances de se informar, de acessar materiais muito ricos disponíveis, de se comunicar, de se tornar visível para os demais, de publicar suas ideias e de aumentar sua empregabilidade futura (MORAN, 2018, p. 11).

Nesse mesmo ponto de vista, Marcon (2015, p. 22), chama a atenção para esse contexto da interação tecnológica na educação e sua importância:

Um processo que fomenta apropriações tecnológicas nas quais os sujeitos são compreendidos como produtores ativos de conhecimento e de cultura, em uma dinâmica reticular que privilegia a vivência de características nucleares na sociedade

contemporânea, como a interação, a autoria e a colaboração. Inclusão digital pressupõe o empoderamento por meio das tecnologias, a garantia à equidade social e à valorização da diversidade, suprindo necessidades individuais e coletivas, visando à transformação das próprias condições de existência e o exercício da cidadania na rede.

Por outro lado, a evasão virtual se deu de forma frequente na realidade, devemos observar que infelizmente nem todos os discentes podiam estar frequente virtualmente como o Professor A citou. Vieira (2020) coloca que nestas aulas em modalidade de ensino à distância, o acesso a Wi-Fi e aparelhos tecnológicos que permitiram o acesso a essas aulas não eram presente no contexto social de grande parte do alunado:

A dificuldade de acesso às aulas online é maior para os estudantes do ensino público que geralmente têm condições socioeconômicas menos favoráveis quando comparados aos alunos do ensino privado, mas isso não é uma regra. Famílias com dois, três ou mais filhos em idade escolar e apenas um aparelho de acesso às aulas, ou, em outros casos, sem uma boa conectividade (internet) ou nenhuma, causando empecilho a essa estratégia educacional (VIEIRA, 2020, p. 122).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base no material analisado, acreditamos abrangentemente que cada professor dentro de sala de aula realiza o possível, apesar de não explorarmos a área psíquica e sentimental dos mesmos. Em relação a esse âmbito em época de pandemia, Saraiva, Traversini e Lockmann (2020, p. 17) reforçam o esforço dos docentes em meio ao vírus Covid-19:

A docência nos tempos de pandemia é uma docência exausta, ansiosa e preocupada. Que quer acertar, mas que avança no meio da incerteza e da adversidade (...) Como todos, os professores estão imersos em uma névoa e seguem através dela, buscando fazer o melhor.

Como exposto anteriormente, observamos mesmo com atividades de pesquisa na internet, o docente seria solicitado pelos discentes para uma mediação, nos mostrando que o trabalho que professores desenvolvem, de fato, é algo com base de troca de valores efetivos entre sujeitos e principalmente de confiança, onde mesmo virtualmente a interação é primordial e, conseqüentemente, afetiva.

Pino (1997) evidencia a importância do sujeito mediador, onde sem o mesmo, o objeto de conhecimento não se desenvolve sozinho ao entendimento do sujeito que está em aprendizagem. A ação do professor que afeta esse processo, logo, a atuação do professor em sala de aula ou em modalidades à distância é um exercício indispensável para o alcance de uma aprendizagem dos saberes:

A atividade de conhecer pressupõe a existência no sujeito de determinadas propriedades que o habilitam a captar as características dos objetos, há fortes razões para pensar que o ato de conhecer não é obra exclusiva nem do sujeito, nem do objeto, nem mesmo da sua interação, mas da ação do elementomediador, sem o qual não existe nem sujeito nem objeto de conhecimento (PINO, 1997, p. 02).

Outro marco que a pandemia causou, além da importância da presença do professor mesmo em modalidades EAD e híbrida, foi o impacto da internet e aparelhos tecnológicos na educação, analisamos que não há como e nem porque separar recursos que são auxiliares para os docentes e discentes, uma vez que tais recursos permanecem ativos hoje, tanto para uma melhor aula quanto na busca do conhecimento em si para ambos. Faustino e Silva (2020, p. 57), escancaram o uso da tecnologia em sala de aula:

O século XXI nos trouxe a era das ciências tecnológicas e da evolução da forma de como se aprende e como se ensina. É o que temos presenciado em nossos dias, uma vez que o ensino à distância, realizado através dos recursos tecnológicos, tem trazido uma

transformação real na educação e agora ainda mais em meio à pandemia.

Santos (2013), argumenta que o conhecimento de uma língua estrangeira nos proporciona a ampliação de um horizonte questionador do educando e impacta de forma positiva, crítica e cultural o seu espaço, uma vez que, ministrando aulas de linguagem também se aborda seu respectivo aspecto cultural.

É preciso pensar no ensino de língua estrangeira como canal de elevação do conhecimento humano e que, naturalmente, através da linguagem é capaz de transformar alunos em sujeitos críticos e reflexivos, cidadãos em construção (SANTOS, 2013).

Dessa forma, podemos perceber que os docentes ministram suas aulas de forma adequada para cada ciclo e dentro de suas respectivas realidades. Presencialmente ou nas modalidades de ensino à distância, ensino híbrido e de forma mediadora, em meio a uma pandemia tendo auxílio de recursos tecnológicos e a valorização do componente curricular por meio de políticas públicas ou não, o ensino de Língua Inglesa consegue ter sua atuação em escolas públicas.

REFERÊNCIAS

BACICH, L; TANZI NETO, A; TREVISANI, F. M. **Ensino Híbrido: Personalização e tecnologia na educação**. Porto Alegre: Penso, 2015.

BRASIL. **Portaria Nº 343, de 17 de março de 2020**. Dispõe sobre a substituição das aulas presenciais por aulas em meios digitais enquanto durar a situação de pandemia do Novo Coronavírus -COVID-19, 2020. Disponível em: <https://www.in.gov.br/web/dou/-/portaria-n-343-de-17-de-marco-de-2020-248564376>. Acesso em: 01 abr. 2022.

BRITISH COUNCIL. **Universidades para o mundo: desafios e oportunidades para a internacionalização**. São Paulo, SP: British Council, 2018.

CARDOSO, M. L. **O mito do método**. Rio de Janeiro, CCS-PUC, 1971.

CARMO, R. O. S; FRANCO, A. P. Da docência presencial à docência online: aprendizagens de professores universitários da educação a distância.

Educação em Revista, v. 35, p. 1-29, 2019. DOI: <https://doi.org/10.1590/0102-4698210399>. Acesso em: 17 abr. 2022.

CHARAUDEAU, P; MAINGUENEAU, D. **Dicionário de Análise do Discurso**. São Paulo: Contexto, 2012.

DAVIES, A; ELDER, C. **The handbook of applied linguistics** (Org). Malden: Blackwell Publishing Ltd, 2004.

FAUSTINO, L. S. S; SILVA, T. F. R. S. Educadores frente à pandemia: dilemas e intervenções alternativas para coordenadores e docentes. **Boletim de Conjuntura(BOCA)**, Boa Vista, v. 3, n. 7, p. 53–64, 2020. DOI: 10.5281/zenodo.3907086. Disponível em: <https://revista.ioles.com.br/boca/index.php/revista/article/view/99>. Acesso em: 11 abr. 2023.

FONSECA, C.; FERNANDES, C. C. **Educação Presencial versus EaD: Perspectivas dos Alunos dos Cursos de Serviços Públicos e Administração. EaD em Foco**, v. 7, n. 2, 6 set. 2017. Disponível em: <https://eademfoco.cecierj.edu.br/index.php/Revista/article/view/556>. Acesso em: 18 abr. 2022.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 1996.

GARCIA, T.C.M. et al. Ensino remoto emergencial: proposta de design para organização de aulas. **Repositório Institucional UFRN**. Natal: SEDIS/UFRN, 2020. Disponível em: <https://repositorio.ufrn.br/handle/123456789/29767>. Acesso em: 18 abr. 2022.

GASPI, S; MAGALHÃES JÚNIOR, C. A. O. Ensino híbrido e educação ambiental: uma intersecção possível. *Revista Contexto & Educação*, v. 35, n. 110, p. 142–162, 2020. <https://doi.org/10.21527/2179-1309.2020.110.142-162>. Acesso em: 11 abr. 2023.

GRADDOL, D. English Next: **Why global English may mean the end of english as a foreign language**. The British Council. London: The English Company (UK) Ltda, 2006.

MALLMANN, E. M.; SCHNEIDER, D. R. Políticas públicas, tecnologias educacionais e Recursos Educacionais Abertos (REA). **Revista Ibero-Americana de Estudos em Educação**, Araraquara, v. 16, n. esp2, p. 1113–1130, 2021. DOI: 10.21723/riiae.v16iesp2.15118. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/iberoamericana/article/view/15118>. Acesso em: 10 mar. 2023.

MARCON, K. **A inclusão digital de educadores a distância**: Estudo multicaso nas Universidades Abertas do Brasil e de Portugal. 2015. 252 f. Tese (Doutorado em Educação). Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do RioGrande do Sul, 2015.

MELLO, G. N. Políticas públicas de educação. **Estudos Avançados**, v. 5, n. **Estud.av.**, v. 5, n. 13, set. 1991.

MORAN, J. Metodologias ativas para uma aprendizagem mais profunda. In: BACICH, L.; MORAN, J. **Metodologias ativas para uma educação inovadora**: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre: Penso, 2018.

PAIVA, V. L. M. A LDB e a legislação vigente sobre o ensino e a formação de professor de língua inglesa. In: STEVENS, C. M. T.; CUNHA, M. J. C. (Org.). **Caminhos e Colheitas**: ensino e pesquisa na área de inglês no Brasil. Brasília: Editora Universidade de Brasília, 2003.

PILETTI, N. **Psicologia educacional**. 13. ed. São Paulo: Ática, 1994.

PINO, A. **O biológico e o cultural nos processos cognitivos, em Linguagem, cultura e cognição**: reflexão para o ensino de ciências. Anais do encontro sobre Teoria e Pesquisa em ensino de ciências. Campinas: gráfica da Faculdade de Educação, Universidade Estadual de Campinas, 1997.

ROS, S. Z. **Pedagogia e mediação em Reuven Feuerstein**. São Paulo: Plexus Editora, 2002.

SANTOS, E. S. S. E. O Ensino da língua inglesa no Brasil. **Babel: Revista Eletrônica de Línguas e Literaturas Estrangeiras**, v. 1, n. 1, p. 1, dez. 2012. Disponível em: <https://www.revistas.uneb.br/index.php/babel/article/view/99/166>. Acesso em: 13 nov. 2022.

SANTOS, M. C et al. **Leitura e criticidade no ensino de Língua Inglesa**: relato de experiência sobre o estágio supervisionado. Pro-Docência: Revista Eletrônica das Licenciaturas da UEL, Londrina (PR), v. 1, n. 3, jan./jun. 2013. Disponível em: <http://www.uel.br/revistas/prodocenciafope/pages/arquivos/Volume3/SANTOS-DONATO-OLIVEIRA-PASSIONI.pdf>. Acesso em: 20 abr. 2019.

SARAIVA, K.; TRAVERSINI, C.; LOCKMANN, K. A educação em tempos de COVID-19: ensino remoto e exaustão docente. **Práxis Educativa**, v.15, p. 1-24, 2020.

SILVA, A. T et al. O Professor de Línguas Estrangeiras no Ensino Remoto Durante a Pandemia do Coronavírus. **Revista FSA**, v. 17, n. 12, p. 303-323, 2020.

SOTERO, E; COUTINHO, B. **Memes, tecnologias e educação**: ‘conversas’ com professoras em tempos de pandemia, 08 ago. 2020. Disponível em: <https://doi.org/10.12957/redoc.2020.50564>. Acesso em: 01 set. 2020.

VIDAL, E. **Ensino à distância vs Ensino tradicional**, Universidade Fernando Pessoa, Porto, 2002. Disponível em: https://scholar.google.com.br/scholar?hl=pt-BR&as_sdt=0%2C5&q=VIDAL%2C+Elisabete.+Ensino+%C3%A0+dist%C3%A2ncia+vs+Ensino+tradicional.+p.46-52%2C+2002.&btnG=. Acesso em: 18 jun. 2022.

VIEIRA. A. J. L. **A EDUCAÇÃO NÃO PODE PARAR**: refletindo sobre desafios e aprendizados na Educação Básica brasileira em meio à pandemia. In: VIEIRA. A. J. L. **Reflexões e desafios das novas práticas docentes em tempos de pandemia**. João Pessoa. Editora do CCTA, 2020.

CAPÍTULO 15

ESTUDO DA ETOLOGIA PARA PROMOÇÃO DO BEM-ESTAR ANIMAL EM UM BIOTÉRIO DE EXPERIMENTAÇÃO

Hyago da Silva Medeiros Elidio

Biólogo, Bioterista.

Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas – Centro de Experimentação Animal – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Jhônata Willy Rocha Coelho

Médico veterinário, Bioterista, Técnico em Saúde Pública

Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas – Centro de Experimentação Animal – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Rita de Cássia dos Passos Ferraz da Silva

Técnica em análises clínicas, Bioterista.

Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas – Centro de Experimentação Animal – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

João Gabriel Regis Sobral

Técnico em análises clínicas, Bioterista.

Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas – Centro de Experimentação Animal – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Bárbara Alves de Brito Soledade

Médica veterinária, Bioterista

Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas – Centro de Experimentação Animal – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Tânia Regina Ribeiro de Melo

Bioterista.

Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas – Centro de Experimentação Animal – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Wellington Hygino Ramos Souza

Bioterista. Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas – Centro de Experimentação Animal – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Leandro Thomaz Vilela

Biólogo, Bioterista.
Centro de Experimentação Animal – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação
Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

André Nunes de Sales

Médico veterinário, Bioterista, Responsável Técnico. Tecnologista em Saúde
Pública. Coordenador do Centro de Experimentação Animal – Instituto
Oswaldo Cruz.
Centro de Experimentação Animal – Instituto Oswaldo Cruz – Fundação
Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

Isabele Barbieri dos Santos

Médica veterinária, Bioterista, Responsável Técnica, Tecnologista em Saúde
Pública. Coordenadora adjunta do Centro de Experimentação Animal –
Instituto Oswaldo Cruz. Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão
Carlos Chagas – Centro de Experimentação Animal – Instituto Oswaldo Cruz
– Fundação Oswaldo Cruz, Rio de Janeiro, Rio de Janeiro.

RESUMO

O uso de animais de laboratório em pesquisas na área de saúde ainda se faz necessário atualmente, por isso é de extrema importância ética que esse trabalho seja feito da forma mais refinada possível, não só devemos respeitar as normas existentes a respeito da utilização de animais em experimentação, como também precisamos buscar refinar nossos métodos de experimentação. O objetivo deste trabalho foi demonstrar que com o estudo da etologia dos animais de laboratório é possível refinar continuamente todo o manejo realizado nesse ambiente, pois à medida que observamos e aprendemos sobre o comportamento dos biomodelos, tendo em foco suas sensibilidades e necessidades, aumentamos nossa capacidade de adequar nossos métodos de refinamento do manejo para que resultem em uma melhora para o bem-estar dos animais durante todos os processos da experimentação. Foram realizadas como rotina, boas práticas para o manejo de animais de laboratório, que consistiam em: evitar gerar ruídos altos e estridentes, como risos, palmas, bater de portas e outros materiais utilizados; evitar movimentos bruscos dentro da sala que possam deixar os animais arredios; não gerar odores externos, como cigarro, perfume, etc; sempre se aproximar e realizar as contenções e manipulações físicas dos animais da forma mais tranquila possível. A etologia foi avaliada por meio de parâmetros comportamentais: higiene pessoal; apetite; atividade; agressividade; autocuidado; expressão facial; vocalização; aparência; postura; resposta ao manejo; interação social; que foram registrados em um etograma. Com o

estudo da etologia dos biomodelos utilizados em laboratórios, podemos desenvolver e refinar todo nosso manejo e técnicas de experimentação, visando sempre promover melhoras para o bem-estar desses animais, e como resultado disso obter uma melhora na qualidade dos experimentos.

Palavras-chave: Etologia. Refinamento. Manejo. Bem-estar. Experimentação animal.

INTRODUÇÃO

Por mais sensível que seja esse assunto, o uso de animais em experimentação ainda tem se mostrado necessário em pesquisas na área de saúde, devido ao fato de que muitas das vezes as doenças com que lidamos sejam causadas por diferentes microrganismos, que estão sempre em constantes mudanças dando origem a novas cepas resistentes. Vacinas e tratamentos que são desenvolvidos pela ciência com passar dos anos, fazem com que as pesquisas nas áreas de saúde, sejam sempre necessárias não só para lidar com doenças que ainda não possuam tratamentos que sejam completamente efetivos, como também para monitorar o surgimento de novas doenças e desenvolver novas formas de tratá-las (ANDRADE, 2006; CONCEA, 2023).

Na área de ciência em experimentação animal foi criado em 1959 o princípio dos 3Rs, pelos cientistas Willam Russell e Rex Burch, visando a ética e o bem-estar animal no uso de animais em pesquisas (LAPICHICK, 2009). O princípio dos 3Rs engloba os conceitos de Substituição, Redução e Refinamento (*Replacement, Reduictiom e Refinement*) no uso de animais em experimentação. Esse conceito trouxe um pensamento crítico sobre a forma desumana como a experimentação animal ocorria. Trazendo a crítica filosófica de que uma das coisas que define o conceito de humanidade é a capacidade de termos empatia não só com nossos semelhantes, mas também com outras espécies. Desde aquela época até os dias atuais as discussões dentro dos conceitos dos 3Rs foi crescendo e ganhando mais importância na ciência no uso de animais em experimentação, mas mesmo com o crescimento do desenvolvimento de métodos alternativos e de formas para diminuição no uso de animais para pesquisa voltadas a educação, ciências e saúde, o uso de animais em pesquisas ainda faz parte da nossa realidade atual. Por isso, os profissionais da área de ciências e saúde que lidam com animais de laboratório tem responsabilidade ética de realizar esse trabalho com os animais da forma mais refinada possível.

O objetivo deste trabalho foi demonstrar que com o estudo da etologia dos animais de laboratório é possível refinar continuamente todo o manejo realizado nesse ambiente, pois à medida que observamos e aprendemos sobre o comportamento dos biomodelos, tendo em foco suas sensibilidades e necessidades, aumentamos nossa capacidade de adequar

nossos métodos de refinamento do manejo para que resultem em uma melhora para o bem-estar dos animais durante todos os processos da experimentação.

METODOLOGIA

Os animais observados neste estudo (hamsters e coelhos) foram mantidos dentro de estantes ventiladas (Alesco®, Brasil), dotados de sistema de ventilação controlado (10 a 15 trocas de ar por hora), com regime de claro/escuro de 12 horas, temperatura de 21±2°C, umidade 40-60%, fornecimento de água e ração própria para espécie, tratadas com autoclavação, “ad libitum” e fornecimento de papel, feno, algodão hidrofóbico e rolo de papelão como itens de enriquecimento ambiental, no biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas do Centro de Experimentação Animal (CEA) do Instituto Oswaldo Cruz (IOC)-Fiocruz.

A etologia foi avaliada por meio de parâmetros comportamentais: higiene pessoal; apetite; atividade; agressividade; autocuidado; expressão facial; vocalização; aparência; postura; resposta ao manejo; interação social; que foram registrados em um etograma.

Foram realizadas como rotina, boas práticas para o manejo de animais de laboratório, que consistam em: evitar gerar ruídos altos e estridentes, como risos, palmas, bater de portas e outros materiais utilizados; evitar movimentos bruscos dentro da sala que possam deixar os animais arredios; não gerar odores externos, como cigarro, perfume, etc; sempre se aproximar e realizar as contenções e manipulações físicas dos animais da forma mais tranquila possível.

Os procedimentos executados no presente estudo seguiram as normas de bem-estar, sendo aprovado pela Comissão de Ética em uso de Animais do Instituto Oswaldo Cruz (CEUA/IOC) de número L-009/2021.

RESULTADOS E DISCUSSÃO

Nos últimos anos tivemos a oportunidade de trabalhar com algumas linhagens de biomodelos em nosso biotério, como resultado falaremos sobre os métodos realizados por meio do estudo da etologia dos biomodelos: Coelho Nova Zelândia Albino (*Oryctolagus cuniculus*), Hamster Sírio ou Dourado (*Mesocricetus auratus*), e do camundongo (*Mus Musculus*) para refinamento do manejo.

Condicionamento do Coelho a procedimentos de experimentação.

Estudando o comportamento dos coelhos, observamos que ele é um animal ansioso e neofóbico. Devido a essas características, se for submetido a uma situação desconfortável e estressante, além do animal muitas vezes apresentar muita agressividade o que dificulta a realização de certos

procedimentos, ele também poderia sofrer algumas complicações em procedimentos simples, como em uma contenção física, com risco de fraturas na coluna vertebral ou membros (ANDRADE, 2006; LAPICHICK, 2009; CONCEA, 2023). Por isso buscamos refinar o manejo de coelhos de forma a condicioná-los por meio de interação com os técnicos, de forma a permanecerem calmos e em posição ideal durante a realização do procedimento experimental, conforme figuras 1 e 2 A e B.

Figura 1. Contenção para o condicionamento - coelho mantido erguido em decúbito ventral, com sua parte ventral e membros sobre um dos braços, enquanto o outro braço o acomoda lateralmente o animal junto ao corpo, nessa posição o profissional passa levemente a mão no dorso e na cabeça do animal.



Figuras 2 A e B. Condicionamento do animal ao contato físico - o profissional passa levemente a mão no dorso e na cabeça do animal.



Fonte: Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas do Centro de Experimentação Animal do Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz.

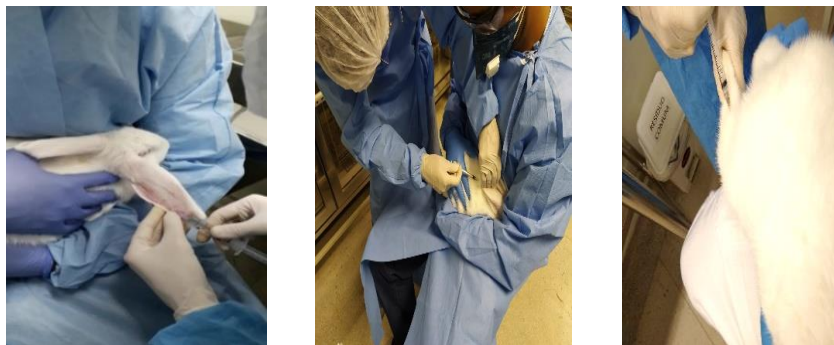
Com o condicionamento dos coelhos pelo manejo, tivemos uma melhora em seu bem-estar, pois eles se habituaram com o contato humano, não sendo necessário a utilização de métodos desconfortáveis para realizarmos a contenção nos momentos de experimentação, como no caso da gaiola de contenção (Figura 3 A) ou do método de contenção manual (Figura 3 B) que são desconfortáveis para os animais.

Figura 3 A e B. 3A. Coelho na calha de contenção. 3B: Método de contenção física manual do coelho.



Como resultado, não só conseguimos abandonar nossos antigos métodos de contenção física para realizar os procedimentos experimentais de forma mais confortável para os animais, como também tivemos mais facilidade de realizar as inoculações e coletas de sangue devido à menor resistência e agressividade por parte do animal, como podemos ver na figura 4 A, B e C.

Figura 4 A, B e C: A: Inoculação de coelhos pela via endovenosa na veia marginal da orelha. B: Inoculação de coelhos pela via subcutânea no dorso. 4C: Inoculação de coelhos pela via intramuscular na parte posterior da coxa, após o condicionamento do animal.



Desenvolvimento de capacitação para manejo experimental com hamster

Estudando comportamento do Hamster Sírio (*Mesocricetus auratus*) em vida livre, compreendemos que ele é um animal com comportamento territorial e agressivo, inclusive a fêmea da espécie costuma se destacar mais nesses dois aspectos, na natureza eles têm um hábito de vida solitário, e costumam passar a maior parte do período diurno dormindo sem suas tocas (TARAVOSH-LAHN & DELVILLE 2004, ELIDIO et. al, 2021; ASHLEY et. al, 2022). Em geral seu comportamento dificulta o manejo em um biotério de experimentação, pois, usualmente, esses animais são mantidos em grupos, eles também podem acabar sendo manipulados com certa frequência dependendo de qual experimento que estejam sendo submetidos, além disso, as interações com esses animais normalmente ocorrem durante o período diurno. Essas são algumas questões que agravam o nível de estresse sofrido por esses animais em um biotério de experimentação, o que acaba gerando mais agressividade por parte deles, entre os animais em seus grupos nas gaiolas e com os profissionais que realizam o manejo e os experimentos. Devido a esses fatos era comum aparecer em nosso biotério usuários pedindo ajuda para realizar a manipulação desses animais. O que nos levou a desenvolver uma capacitação para usuários inexperientes ou com dificuldades de manipular os animais.

A primeira parte do treinamento é ensinar ao usuário a respeito do comportamento do animal, em seguida são passadas as boas práticas para manejo de animais em laboratório, que citamos na metodologia deste trabalho, caso o usuário possua algum trauma ou receio em interagir com animal, é proporcionado para eles um momento de interação positiva, como a oferta de itens de enriquecimento alimentar para a familiarização com o animal, como podemos ver na figura 5.

Figura 5. Interação positiva - oferta de sementes de girassol.



Fonte: Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas do Centro de Experimentação Animal do Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz.

Posteriormente, é iniciada a capacitação prática do treinamento onde ensinamos aos usuários como interagir com animal para iniciar a contenção, até o momento da contenção física para realização procedimentos experimentais, nessa parte nós ensinamos a forma de manejo que fomos refinando nos últimos, com objetivo de condicionar o animal a uma manipulação mais minuciosa, o que facilita os momentos de contenção para realização de procedimentos.

Quando começamos a trabalhar com hamster em nosso biotério, nos momentos de manutenção das gaiolas fazíamos a transferência de gaiolas pegando o animal pelos dedos (polegar e indicador) “como uma pinça” no dorso do hamster para suspendê-lo, procurando sempre pegar uma boa quantidade de pele, como podemos ver na figura 6.

Figura 6. Pinçamento do hamster para transporte curto entre gaiolas.



Fonte: Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas do Centro de Experimentação Animal do Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz.

Com tempo adotamos o uso da contenção com as mãos em concha, aproximando as mãos tranquilamente até o animal, trazendo-o até a borda da gaiola para facilitar a contenção, fechando uma das mãos sobre a outra em volta do animal sem apertá-lo, mas mantendo os dedos firmes para que ele não escape passando entre os dedos, como podemos ver na figura 7.

Figura 7. Transporte dos animais através da contenção em forma de concha.





Fonte: Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas do Centro de Experimentação Animal do Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz.

Atualmente a contenção física para troca de gaiolas que utilizamos em nosso manejo e para capacitação dos usuários, consiste em apoiar uma das mãos sobre o dorso do animal, e com a outra, passar dois dedos na região do ventre e pressionar levemente e em seguida logo suspender o animal, virando-o com ventre para cima, mantendo os dedos no ventre fazendo uma leve pressão, como podemos ver na figura 8 A, B, C, D e E.

Figura 8 A, B, C, D e E: Contenção física do hamster para a troca de gaiolas.



Com esta forma de manejo notamos uma melhora no bem-estar e a diminuição da agressividade por partes dos animais, e mesmo os mais arredios depois de um mês passando por esse manejo uma vez por semana, são condicionados a interação com profissionais (figura 9º) o que facilita também os procedimentos experimentais.

Figura 9. Animal condicionado a interação humana.



Fonte: Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas do Centro de Experimentação Animal do Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz.

Refinamento do enriquecimento ambiental dos camundongos.

Camundongos são animais sociais que em vida livre e costumam se manter em grupos, por isso pensando no bem-estar deles não é indicado que eles sejam mantidos isolados em gaiolas na experimentação, o estresse gerado nessas condições pode causar diversas alterações no comportamento e no organismo do animal, o que irá influenciar diretamente na qualidade da pesquisa que estiver sendo realizada com ele. Entretanto, o camundongo é um animal que possui uma dinâmica de hierarquia dentro de seus grupos, em que geralmente um é o dominante, principalmente os machos, em uma gaiola com espaço limitado na experimentação esse comportamento natural pode acabar se tornando problemático, geralmente os grupos acabam tendo dominantes estabelecidos sem muitos problemas, mas também é comum que haja grupos em que as brigas sejam muito frequentes e muito intensas, isso acontece principalmente em grupos de machos adultos e pode gerar ferimentos graves nos animais fazendo com que sejam retirados do experimento, o que compromete diretamente nos resultados das pesquisas (ANDRADE, 2006; LAPICHICK, 2009; CONCEA, 2023). Quando retiramos os animais de suas gaiolas para passá-los para

gaiolas limpas durante nosso manejo semanal, não só geramos o estresse de retirar o animal de seu ninho e introduzi-lo em um ambiente novo, com também incentivamos uma nova disputa por dominância entre os animais grupo, por isso esse momento de exploração do grupo na nova gaiola e marcação do novo território acaba sendo um estímulo que agrava a agressividade entre indivíduos de um grupo com pouca harmonia.

Com isso percebemos na prática a importância do uso do enriquecimento ambiental, pois ele pode ser determinado como um instrumento utilizado com o objetivo de promover o bem-estar dos animais utilizados em experimentação (FISCHER, 2016). Ao adicionar novos itens de enriquecimento ambiental no momento das trocas de gaiolas, evitando repetir seguidamente um item de uma semana para outra, adicionamos um estímulo positivo em um momento crítico de interação entre os animais do grupo. Sabendo dessa importância temos nos dedicado em aumentar nosso acervo de itens para o enriquecimento ambiental dos animais de todas nossas linhagens, através da avaliação do nível de interação dos animais, ao observar as gravações contendo a interação deles com os itens de enriquecimento ambiental. E vídeos feitos após a manutenção de suas gaiolas, elaboramos um etograma para que pudéssemos listar o número de interações com os novos itens que adicionamos, tendo como base para comparação o número de interações que ocorriam com os itens de enriquecimento ambiental que já faziam parte da rotina dos animais.

Com isso não só aumentamos a variedade de itens como adotamos o consórcio de itens de enriquecimento ambiental (figura10) para proporcionar mais estímulos positivos após as trocas de gaiolas, dessa forma refinamos o nosso programa de enriquecimento ambiental, promovendo mais bem-estar para todos os grupos de camundongos e minimizamos a perda de animais gerada pelo excesso de agressividade dentro dos grupos mais problemáticos.

Figura10 A, B, C, D, E, F e G: Consórcios de itens de enriquecimento ambiental: **A:** Algodão hidrofóbico com rolo de PVC. **B:** Rolo de papelão com papel toalha. **C, D e E:** Rolo de PVC com feno. **F:** iglu com feno. **G:** Iglu com papel toalha.





Fonte: Biotério de Experimentação Animal do Pavilhão Carlos Chagas do Centro de Experimentação Animal do Instituto Oswaldo Cruz - Fiocruz.

CONCLUSÃO

Com todos esses resultados, acreditamos que o estudo da etologia dos animais de experimentação, é uma ferramenta fundamental para promoção de bem-estar animal dentro de um biotério, pois possibilita um refinamento para o manejo e desenvolvimento de estratégias que melhoram a qualidade de todos os processos que ocorrem no manejo diário dos animais, nos procedimentos de experimentação. Ao compreendermos os comportamentos dos diferentes animais com que trabalhamos na experimentação conseguimos refinar nossos métodos, buscando atender suas sensibilidades, de forma a condicionar tanto os animais como os profissionais para que possam ter uma interação mais positiva e produtiva durante toda a experimentação.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, Antenor; PINTO, Sergio Correia; OLIVEIRA, Rosilene Santos de (org.). **Animais de laboratório: criação e experimentação**. Rio de Janeiro: Editora FIOCRUZ, 2006. E-book. Disponível em: SciELO Books | Animais de laboratório: criação e experimentação.

CONCELHO NACIONAL DE CONTROLE DA EXPERIMENTAÇÃO ANIMAL. Guia Brasileiro de Produção, Manutenção ou Utilização de Animais para Atividades de Ensino ou Pesquisa Científica, CONCEA, 1ª edição, Brasília. 2023.

ASHLEY, J. A. G; ROSENBERG, B. A.; FRICKER, K. J. WALLACE, A.W. SEIFERT, Aubrey M. K, **Species-typical group size differentially influences social reward neural circuitry during nonreproductive social interactions**. Science, Volume 25, Issue 5, 2022, 104230, ISSN 2589-0042, <https://doi.org/10.1016/j.isci.2022.104230>

ELIDIO HDSM, COELHO JWR, da Silva LCCP, DOS SANTOS IB. **Housing Density and Aggression in Syrian Hamsters**. J Am Assoc Lab Anim Sci. 2021 Sep 1;60(5):506-509. doi: 10.30802/AALAS-JAALAS-21-000020. Epub 2021 Jul 23. PMID: 34301345; PMCID: PMC8603365

FISCHER ML, AGUERO WP, RODRIGUES GS, SIMAO-SILVA DP, MOSER AM. 2016. **Enriquecimento ambiental como princípio ético nas pesquisas com animais**. Revista Bioetica 24:532–541. <https://doi.org/10.1590/1983-80422016243153>.

LAPCHIK V.B.L; MATARAIA, V.M.; KO, G.M. **Cuidados e Manejos de Animais de Laboratório**. São Paulo: Atheneu Editora, 2009. Bibliografia ISBN 978-85-388-0075-0.

RUSSEL WMS, BURCH RL. 1959. The principles of humane experimental technique. London: Methuen & Company.

TARAVOSH-LAHN K, DELVILLE Y. 2004. **Aggressive behavior in female golden hamsters: development and the effect of repeated social stress.** *Horm Behav* 46:428–435. <https://doi.org/10.1016/j.yhbeh.2004.03.007>.

CAPÍTULO 16

MULHERES NA POLÍTICA EM EUNÁPOLIS (2010-2020)

Sirlane Oliveira Silva

Licenciada em História pela Universidade do Estado da Bahia.

RESUMO

Este artigo tem como objetivo analisar a participação das mulheres na política de Eunápolis, do período de (2010-2020), apresentando uma descrição e a análise da participação feminina nas disputas políticas institucionais, indicando estatisticamente o número de mulheres que foram eleitas vereadoras e prefeitas, neste período, evidenciando o perfil e o campo político que as mesmas representavam. O artigo apresentará um breve histórico da luta das mulheres para ocupar os espaços públicos.

PALAVRAS-CHAVE: Mulheres. Política. Luta. Vereadoras

INTRODUÇÃO

Este artigo tem como objetivo avaliar a participação das mulheres na política de Eunápolis, entre 2010-2020, considerando a histórica luta das mulheres desde o movimento sufragista a conquista do voto feminino no Brasil. Ele tem como objetivo geral identificar brevemente como foi a luta das mulheres no Brasil para conseguir o direito de votar e ser votada, e o objetivo específico é descrever sobre a trajetória de participação da mulher na política eunapolitana. O artigo está dividido em 4 partes.

A primeira parte é teórica e abordará uma Breve Historiografia da Conquista do voto feminino, apresentando também como foi a entrada das mulheres no mundo político. Na segunda parte é sobre a relação das mulheres eunapolitanas e a vida pública, tratando da Emancipação política de Eunápolis, qual foi a primeira Vereadora Eleita no município as minibiografias das mulheres vereadoras analisadas, na terceira parte

trataremos das lutas das mulheres na conquista dos espaços de poder, e por fim a quarta parte com as Considerações Finais.

A Metodologia utilizada para este trabalho será constituída por pesquisa bibliográfica especializada, artigos, sites de tribunais brasileiros e documentos dos arquivos da Câmara Municipal de Eunápolis, através desses documentos pude analisar quantas mulheres foram eleitas de (2010-2020). Com base nesse material teórico selecionado, resultou num quadro comparativo-cronológico da participação feminina na política, os sistemas de cotas e o voto feminino no Brasil e em Eunápolis.

Segundo Avelar (1985) as mulheres não tinham participação na política, porque tinham seus principais direitos negados, como poder candidatar e votar numa sociedade. A luta das mulheres no cenário político é de uma trajetória marcada por grande resistência, devido á diferença entre gêneros, sendo que por muito tempo na política o cenário era exclusivo aos homens.

A primeira constituição Brasileira de 1824, não reconhecia o direito das mulheres de participar da política no País, e o voto feminino só foi instaurado por mais de cem anos depois, com o Código Eleitoral de 1932 durante o governo de Getúlio Vargas. Somente na Constituição Federal de 1934 que elas tiveram o direito do voto feminino ser aprovado, mas esse direito só foi dado para as mulheres que tinha alguma remuneração. Essa exigência só teve mudança com a Criação Código Eleitoral 1965, que vale atualmente, foi quando a igualdade política no País foi finalmente estabelecida. (JORNAL USP, 2006)

De fato, as lutas que marcaram a década de 1930 foram fundamentais para a entrada das mulheres no espaço público e nas disputas institucionais. De acordo o estudo feito pelo professor José Eustáquio Diniz evidenciou que, nas últimas eleições municipais, 24 cidades não lançaram nenhuma mulher para o legislativo. A grande maioria dos municípios lançou entre 10% e 29% de candidaturas femininas. E segundo Diniz, os dados sobre os percentuais de candidaturas são importantes, pois quanto maior o número de candidaturas, maiores as chances de elegê-las (RÁDIO Câmara, 2006).

Considerando que a política de cotas vem favorecendo o crescimento de mulheres nas disputas eleitorais, nos propomos a compreender como essas políticas e conquistas impactaram no cenário político de Eunápolis entre 2010-2020.

BREVE HISTORIOGRÁFIA SOBRE A CONQUISTA DOS VOTOS FEMININOS

O marco que deu início as discussões parlamentares o direito do voto feminino são os debates que antecedeu a Constituição de 1824, outorgada por D. Pedro I, essa constituição não trazia qualquer impedimento ao exercício dos direitos políticos por mulheres, mas, por outro lado, também não explicitava quanto a possibilidade desse exercício (CAMÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

Essa citação mostra que a primeira Constituição de 1824, autorizada pelo Rei D. Pedro I conseguiu trazer para o debate no parlamento o direito do voto feminino, iniciando a discussão sobre a participação das mulheres na política. Em 1831, ainda no Império, durante o período de Regência (após a abdicação de D. Pedro I), o assunto voltou a ser discutido na Assembleia Geral Legislativa. Nesse ano os Deputados José Bonifácio de Andrada e Silva e Manuel Alves Branco apresentaram um projeto de reformulação do sistema eleitoral que previa o voto feminino em eleições locais (CAMÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

Foi através dessa Constituição que as mulheres puderam trazer pela primeira vez no parlamento a discussão sobre o voto feminino e assim o direito das mulheres participar da política, onde quem só tinha direito era os homens.

“O primeiro movimento sufragista que alcançou vitória em 25 de outubro de 1927, foi o do Estado do Rio Grande do Norte, que reconheceu o alistamento feminino. O Governador do Estado na época era José Augusto Bezerra Medeiro que sancionou a Lei nº 660, que determinou que pudessem votar e ser votadas, sem distinção de sexo, todos os cidadãos que reunisse as condições exigidas” (CAMÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

A professora Celina Guimarães Viana, foi a primeira eleitora a se registrar no Brasil e na América do Sul. Em 25 de Novembro de 1927, aos 29 anos de idade, ela fez um requerimento para obter registro como eleitora da Cidade de Mossoró (RN). Diversas mulheres se registraram no Rio Grande do Norte e votaram nas eleições municipais do dia 05 de abril de 1928, mas os votos foram anulados porque o senado não reconheceu o direito do voto das mulheres. Mesmo assim o movimento sufragista do Rio Grande do Norte ganhou repercussão internacional e entrou para a história. Foi somente em

24 de fevereiro de 1932 que as mulheres brasileiras conseguiram conquistar o direito de votar, por meio do decreto 21.076, do então presidente Getúlio Vargas que instituiu o Código Eleitoral. O artigo 2º do Código Eleitoral continha a seguinte redação: “É eleitor o cidadão maior de 21 anos sem distinção de sexo, alistado na forma deste Código.” Essa Concretização só ocorreu por causa da Aprovação do Código Eleitoral de 1932, onde em 1933 houve uma eleição para Assembleia Nacional Constituinte, em que as mulheres puderam votar e ser votada pela primeira vez (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2020).

A conquista do voto feminino teve participação decisiva da zoóloga Bertha Lutz (1894-1976). Ela fundou a Federação Brasileira pelo Progresso Feminino (FBPF), em 1922 após retornar dos Estados Unidos, Bertha organizou o I Congresso Internacional Feminista no Rio de Janeiro. Nesta especial ocasião, nascia, de fato, o PBPF. Os registros do Congresso contaram com inscrições de representantes de São Paulo e Ceará. A ideia de federações femininas se espalhou por vários lugares do Brasil: Minas Gerais, Bahia, Ceará, Paraíba, Rio Grande do Norte, entre outros que abraçaram os moldes propostos por Bertha. Segundo Céli Pinto (2003), não há dados do alcance desses núcleos que se espalharam pelo país, porém, mesmo que suas atividades tenham sido muito pequenas, é de se surpreender que, na época, quando a comunicação e deslocamento eram tão difíceis, houvesse uma proliferação tão frutífera como esta.

É importante frisar que o movimento feminista era então liderado por mulheres da elite branca do Brasil, sendo filhas de políticos importantes, de condes e homens intelectuais cujos nomes eram amplamente reconhecidos na sociedade. As reivindicações eram igualdade entre os sexos e a independência da mulher. Em 1932, Bertha foi uma das duas mulheres nomeadas para integrar a comissão para elaborar o anteprojeto da Nova Constituição. A outra foi a Advogada Natércia da Cunha Silveira (1905-1993). Em 1936, Bertha que era suplente assumiu o mandato na Câmara do Deputados. Bertha foi importante, mas não foi a única mulher, tivemos como pioneira também na luta do voto feminino uma mulher negra chamada Almerinda Farias Gama (CAMARA DOS DEPUTADOS, 2020).



Bertha Lutz na cidade de Natal, em 1928, em campanha pelo voto feminino.¹

O nome de Almerinda Farias Gama é pouco citado no cenário político. Ela foi uma advogada e sindicalista, foi uma pioneira na atuação das mulheres negras na política brasileira. Tão importante quanto Bertha Lutz, Almerinda Farias Gama participou do processo de formação da Assembleia Constituinte em 1934.

De acordo com Patrícia Tenório (2020), Almerinda Gama nasceu em Maceió (AL) no dia 16 de maio de 1889, ela teve um importante papel na história da militância feminista no Brasil, dentro e fora dos sindicatos. Depois do falecimento do pai ela se mudou para o Pará ainda criança e foi criada por suas tias. Trabalhou como datilógrafa, escreveu crônicas para o jornal *A Província* e chegou a casar-se e ter um filho; porém, perdeu o filho ainda na infância, e acabou também ficando viúva em 1926, quando o marido foi vitimado pela tuberculose. A mudança para o Rio de Janeiro, em 1929, teve motivação em uma injustiça trabalhista: quando soube que seu colega homem recebia 300 réis para o mesmo trabalho que ela fazia por 200 réis, revoltou-se e decidiu ir para um lugar onde tivesse chance de receber um salário melhor.

De acordo com a bibliografia, por ser advogada, Almerinda Gama se envolveu na luta política e feminista no Rio de Janeiro. Ela presidiu o Sindicato dos datilográficos e taquígrafos, e tornou-se apoiadora de Bertha

¹ Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/704329-voto-feminino-foi-conquistado-depois-de-uma-luta-de-100-ano-> acesso em 05/05/2023.

Lutz, que era a Presidente da Federação Brasileira pelo Progresso Feminino e figura engajada na conquista do Direito do voto para as mulheres. Como representante exclusiva, acabou sendo indicada, em 1933, como delegada na votação que escolheu os integrantes da Assembleia Nacional que elaboraria uma nova Constituição para o Brasil.

Em 1934, ela concorreu para o cargo de Deputada Federal na Cidade do Rio de Janeiro, nos seus panfletos estava escrito “sou uma advogada consciente dos direitos das classes dos trabalhadores, jornalista combativa e feminista de ação”. Apesar de não ter sido eleita, ela continuou na política durante algum tempo, tendo sido dirigente do Partido Socialista Proletário do Brasil, surgido durante os trabalhos da Assembleia Constituinte e que durou até a instauração do chamado Estado Novo, em 1937 (TENÓRIO, 2020).

Consideramos Almerinda Gama uma desbravadora do caminho da política para as mulheres brasileiras, em especial no que se refere a mulheres negras disputando cargos eletivos. Aos poucos, sua memória vai ganhando evidência: em 2016, a prefeitura de São Paulo instituiu o Prêmio Almerinda Farias Gama, voltado a iniciativas em comunicação social ligadas à defesa da população negra.



Almerinda Gama: As mulheres votaram pela primeira vez em eleição nacional em 1933.²

² Fonte: <https://www.camara.leg.br/noticias/704329-voto-feminino-foi-conquistado-depois-de-uma-luta-de-100-ano-> acesso em 05/05/2023.

O voto secreto garantiu o livre exercício desse direito pelas mulheres, elas não precisariam prestar contas sobre seu voto aos maridos e pais. Mais esse direito de votar era somente para as mulheres que recebia alguma remuneração. Isso só mudaria em 1965 com a edição do Código Eleitoral que vale até os dias atuais.

O direito do voto foi finalmente aplicado todas as mulheres na Constituição de 1946 que, em seu artigo 131, que considerava como eleitores “os brasileiros maiores de 18 anos que se alistarem na forma da lei”. Em 1985, outra bandeira foi superada em relação aos direitos políticos das mulheres, o voto dos analfabetos. Segundo dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística (IBGE, 2020) na década de 1980, 27,11% das mulheres adultas eram analfabetas.



Integrantes do movimento sufragista do Rio Grande do Norte.³

Entrada Das Mulheres No Mundo Político

Apesar das mulheres desde 1930 votarem, disputarem as eleições, isso não significou que houve incentivos ou a garantia por parte do Estado ou das instâncias partidárias, resultando no imediato crescimento das mulheres dentro da Câmara Federal ou das Assembleias Legislativas ou das Câmaras Municipais, a conquista do voto feminino não resultou a médio e longo prazo um aumento na representatividade feminina nos espaços institucionais. Segundo dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE, 2022), aproximadamente

³ FONTE:CAMÂMARA DOS DEPUTADOS, 2020-Acessado em 05/05/2023.

82.373.164 milhões de brasileiras (52,65%) do eleitorado estavam aptas a votar no segundo turno no dia 30 de outubro de 2022. Trata-se de um recorde, desde que as mulheres se tornaram maioria em 2002, quando representaram 50/9% do contingente eleitoral.

Mesmo depois de 92 anos de lutas para que as mulheres pudessem ter direito ao voto e serem votadas, a participação feminina nos espaços públicos de poder em 2020, apenas 15% das pessoas eleitas eram mulheres.

Desde o início da República em 1889, o país teve uma única Presidente, Dilma Rousseff e apenas 16 governadoras mulheres. A conquista do direito ao voto pelas mulheres brasileiras, no sentido de acontecimento, dado de realidade, é um fato irrefutável. No entanto,

o olhar atento da pesquisadora sinaliza que os registros desse fato são narrativas dispersas e excludentes que invisibilizam o processo das lutas sufragistas e, de certo modo, os sujeitos que protagonizaram aquelas lutas. Essa atitude, entretanto, não é mero silêncio, em verdade é um

“silenciamento”. Atitude política, que determinadamente produz o apagamento a quem não se reconhece e legitima sujeito, com autonomia para constituir a sua história (RUBIM, ARGOLO, p. 9).

Oitenta e quatro anos se passaram desde a conquista do direito ao voto pela mulher no Brasil até a deposição da presidenta Dilma Rousseff. Optamos por fazer essa evocação de tempo, quase um século, para enfatizar o quão conturbada é a construção da história deste gênero, representada por avanços e retrocessos, solapada particularmente no que se refere às lutas pela constituição da cidadania.

Consonante com tal realidade, somos de opinião que a eleição da mulher Dilma Rousseff, com 55.752.483 votos dos brasileiros em 2010, representou uma mudança significativa para a história das mulheres e, particularmente para o perfil presidencial do país, até então, exclusivamente, dominado por homens. Tal novidade acabou mobilizando redes de tensões e expectativas, especialmente porque as instituições pretensamente democráticas são majoritariamente masculinas, pensadas e vividas numa cultura de e para homens (RUBIM, 1984).

A campanha eleitoral de 2010, a primeira de Dilma Rousseff como candidata, foi marcada por estratégias vulgares e desrespeitosas, que incluíam questionamentos à sexualidade dela, e representações estereotipadas da mídia, em que Rousseff figurava como o poste de Lula. (ARGOLO, 2014)

Já eleita na cerimônia de sua posse, em 1º de janeiro de 2011, foi deflagrada a primeira inflexão sobre questões de gênero. A rejeição ao

modelo de mulher representada pela presidenta torna-se clara quando, logo após a primeira votação pela abertura do processo, de impeachment na Câmara dos Deputados, a revista *Veja* ofertou ao leitor a antítese de Rousseff. O que poderia ser considerado um exemplo de mulher, devidamente enquadrada em seu devido lugar de feminilidade, representada pela figura de Marcela Temer, no amplamente criticado artigo “Marcela Temer: bela, recatada e ‘do lar’”. (LINHARES, 2016) A edição da referida revista não poupa seus adjetivos ao perfil do que considera ser uma “mulher perfeita”: silenciosa, bonita, vaidosa e dona de casa.

Em contraposição, em edição posterior a revista descreve a presidenta Dilma Rousseff como uma mulher solitária, de personalidade irascível, politicamente inábil, abandonada pelos aliados e temida pelos funcionários. Uma mulher que não desperta sentimentos afetivos, e que, na leitura induzida pela revista, pagou caro pela ambição e teimosia de fugir do lugar social que lhe era devido. (OYAMA, 2016).

Dessas, só oito foram eleitas para o cargo, as demais eram vice-governadoras que ocuparam o posto com a saída do titular. As oito eleitas governaram os seus Estados: Maranhão, Rio Grande do Norte, Pará, Rio de Janeiro, Roraima e Rio Grande do Sul, sendo três delas no Rio Grande do Norte. O Estado Nordeste, aliás é pioneiro em participação feminina na política. Foi o primeiro, em 1927, a autorizar as mulheres em votarem e serem votadas.

Também foi, em 1928, o primeiro do país a eleger uma prefeita Alzira Soriano, na Cidade de Lajes. A luta das mulheres no cenário político é de uma trajetória marcada por grande resistência, devido a diferença entre os gêneros sendo que por muito tempo a política era cenário restrito aos homens.

“Pensar as relações de gênero demanda analisar as estruturas sociais, a estratificação, “o lugar das coisas” e, conseqüentemente, o poder. Esses elementos estão presentes, por exemplo, em duas grandes obras: “O segundo sexo”, de Simone de Beauvoir ([1949]2009), e “A dominação masculina”, de Pierre Bourdieu ([1990]2010)”. Para compreendermos as relações de poder existentes em uma dada sociedade, é importante entendermos sua estruturação e estratificação. É importante não olvidar que, como atestou Bourdieu (1994), as estruturas são estruturantes e, portanto, (re)produtora de estratificações sociais, de gênero e raça. Em se tratando de estratificação social, Octavio Ianni afirma que para uma melhor compreensão é necessário analisar as estruturas econômicas e políticas da sociedade em estudo, uma vez que para ele:

A maneira pela qual se estratifica uma sociedade depende da maneira pela qual os homens se reproduzem socialmente. E a maneira pela qual os homens se reproduzem socialmente está diretamente ligada ao modo pelo qual eles organizam a produção econômica e o poder político (IANNI, 1973, p.11).

Observar e examinar as estruturas de apropriação (econômica) e de dominação (política) nos leva a compreender o processo de estratificação social (IANNI, 1973) e, com isso, compreender qual “mundo se configura” e qual o papel ou o lugar dos indivíduos nessa sociedade, assim como enxergar as relações de gênero, as quais geralmente estão naturalizadas e imperceptíveis. Assim, “(...) as diversas configurações histórico-estruturais (...) correspondem a distintas modalidades de organização das condições de reprodução social (...)” (IANNI, 1973, p.13). Analisar a divisão social do trabalho em nossa sociedade capitalista e patriarcal, nos possibilita compreender, no caso aqui de interesse, o “lugar das mulheres” no “mundo dos homens”, o que é observado por meio da distribuição do produto (econômico) e do poder (político), bem como das estruturas que reproduzem as “ordens das coisas”.

É importante considerar que a distribuição de poder político está quase sempre vinculada à distribuição do produto econômico e que esta distribuição configura relações de poder desiguais, as quais estão presentes nas práticas sociais.

O Brasil vem passando por uma grande transformação na política, com as mulheres conquistando seu espaço e buscando a igualdade de direitos entre os gêneros. Um símbolo dessa luta foi Dilma Rousseff, a primeira mulher a ocupar o cargo de Presidente do Brasil, um marco da democracia e da luta das mulheres por igualdade social.

Bourdieu (2002) diz que as próprias mulheres aplicam a toda realidade, e particularmente as relações de poder em que vem envolvidas esquemas de pensamento que são produtos da incorporação dessa relação de poder e que expressão nas oposições fundantes da ordem simbólica.

Em Bourdieu esse conjunto de fatores resulta no que ele chama de violência simbólica. As mulheres, assim como, todos os que se encontram na situação de subordinação fazem o trabalho de dissimulação e de transfiguração que garante uma verdadeira transubstanciação das relações de força fazendo ignorar-reconhecer a violência que elas se encerram objetivamente e transformando-as assim em poder simbólico, capaz de

produzir efeitos reais sem dispêndio aparente de energia (BOURDIEU, 2009, p. 15).

Debruçamo-nos sob essas construções porque elas não dizem respeito a sexualidade, mas as formas como mulheres e homens vem sendo “inventados” socialmente, para fazer força junto a toda uma estrutura social. Por isso, não basta o simples esforço da vontade ou uma mudança constitucional – como foi a lei Federal de n.º 9.504 de 1997, estabelece uma cota mínima de trinta por cento (30%) para as mulheres em cargos eletivos e uma cota máxima de setenta por cento (70%) para qualquer dos sexos – alicerçada em consciências libertadoras, porque os efeitos e as condições de sua eficácia estão duradouramente inscritas no mais íntimo dos corpos sob a forma de predisposições, aptidões, inclinações e vocações. Para exemplificar, a ideia de vocação nos é muito interessante, pois segundo Bourdieu (2002), ela tem por efeito produzir encontros entre as disposições e as posições, encontros que fazem com que as vítimas da dominação cumpram com “felicidade” as tarefas subordinadas ou subalternas que lhes foram atribuídas, devido as suas virtudes de submissão, de gentileza, de docilidade, de devotamento e de abnegação. (BOURDIEU, 2002, p 22).

Mas mesmo com a lei de cotas, estamos bem longe de mulheres se candidatar ou serem eleitas. Os números mostram que no Brasil a população é composta por 48,24% de homens e 51,8% de mulheres, ou seja, maior população é formada por mulheres e representação política feminina mostram história totalmente diferente desta realidade. É inegável que a lei de Cotas trouxe benefícios para que as mulheres conseguissem ao menos ter sua candidatura lançada, pois obriga os partidos políticos a lhe reservarem espaço. Desta forma, mesmo diante dessa dificuldade, a lei de cota auxilia, mas não fornece ampla participação das mulheres na política, sendo necessária uma ação mais afirmativa para construção de uma sociedade política igualitária. Ainda há um longo caminho a percorrer, apesar de ser maioria do eleitorado, nas eleições recentes as mulheres representaram apenas 33,6% das candidaturas, quase metade do número de candidatos homens que são 66,4%.

AS MULHERES EUNAPOLITANAS E A VIDA PÚBLICA

Mesmo com as cotas, a pesquisa apontou que ainda é insuficiente para os partidos garantirem espaço para as mulheres se candidatarem, o que resulta na pouca participação das mulheres na Política em Eunápolis.

De acordo o Jornalista Jackson Domiciano do Agazeta Bahia (2012) “o eleitor(a) eunapolitano(a) mostrou que não tem interesse em manter

mulheres como suas representantes na Câmara de Vereadores. Dos 17 vereadores eleitos no dia 07 de outubro de 2012, nenhuma mulher conseguiu se eleger”. Considerando, que havia duas vereadoras eleitas, Carmem Lúcia e Ruth Contadora a população optou em eleger apenas homens. A questão central é: por quê?

O apolitismo feminino em Eunápolis é antigo, as mulheres sempre foram minoria na casa. Enquanto na cidade de Porto Seguro que elegeu Livia Bittencourt (PMDB), Guaratinga elegeu Simone (PMN), Itabela elegeu Jairinha (PMDB), Itagimirim elegeu Preta (PSD), Itapebi elegeu Doutora Débora e Santa Cruz Cabrália elegeu Soraia da Saúde (PRP), estes municípios contam com a participação das mulheres e seus legislativos, em Eunápolis com um número expressivo de mais de 70 mil eleitores, a categoria feminina não conseguiu uma representante sequer no legislativo.

É preocupante o banimento da representação na Câmara de Eunápolis. O que chama atenção é o fato de as mulheres corresponderem com um expressivo percentual do eleitorado local. A candidata a Vereadora Renata Menezes do (PSB) nas eleições de 2012 não conseguiu se eleger para vereadora na Câmara Municipal de Eunápolis. Quando nós tivermos a minoria de mulheres vereadora na Câmara Municipal de Eunápolis vamos ter poucos projetos para as mulheres, como discussão da crescente percentual do feminicídio, uma delegacia de mulheres bem equipada e preparada para amparar as mulheres vítimas de violência doméstica.

Já nas eleições de 2020, duas candidatas a vereadora foram eleitas na Câmara Municipal de Eunápolis, Carmem Lúcia que teve 1360 votos, a mais voltada entre as vereadoras e Arilma Rodrigo do DEM, que recebeu 984 votos. Muitas mulheres disputaram as eleições de 2020 e foram bem votadas, e fizeram história na política local. Destemidas, determinadas e emponderadas, as candidatas mostraram coragem e tiveram importante participação no processo democrático.

Emancipação De Eunápolis

O Município de Eunápolis foi criado pela Lei Estadual 4770/1988, no dia 12 de maio de 1988 pelo ex-governador do Estado Waldir Pires. Antes de sua emancipação Eunápolis, distante 671 quilômetros da Capital baiana (Salvador), era um povoado promissor pertencente aos municípios de Porto Seguro (20%) e de Santa Cruz Cabrália (80%). O início da povoação se deu na década de 1950, por ocasião da chegada dos primeiros trabalhadores que chegaram á região para a construção de estradas. O nome do Município

situado entre as BR 101 e 367, na Região Extremo Sul do Estado, é uma homenagem ao engenheiro Eunápio Peltier de Queiroz, responsável pela desapropriação de Terras ao redor do núcleo de residência que se formava durante a abertura de estradas e que hoje forma parte do Centro Urbano do Município. Antes da nomeação atual o lugar já foi conhecido como Quilômetro 64, Ipiapira e Nova Floresta.



Foto Arquivo/RADAR64

Em 1988, o Governador Waldir Pires sancionava a Lei nº 4.770, que emancipava o agora Município de Eunápolis. De acordo com a pesquisa do Jornalista Lourival Jacome, pelo seu crescimento econômico e com a base forte do processo madeireiro extrativista, o povoado prosperou mais que os municípios a que pertencia, a ponto de sediar a administração de ambas as cidades. Suas potencialidades fizeram surgir o rótulo de “maior povoado do mundo”, em referência ao crescimento de setores como o comércio, serviços, indústria madeireira e outros, o que provocou um rápido crescimento da população. (IBGE, 2023). Esse processo histórico foi desencadeado pelos que lutavam pela emancipação, foram feitos por centenas de pioneiros vindos de cidades do Espírito Santos, Norte de Minas Gerais, do Sertão da Bahia e de outras regiões do país.

Primeira Vereadora Eleita Em Eunápolis



Espedita Queiroz ao lado do filho Lamarck Meira –
Foto: reprodução Facebook

A primeira Vereadora Eleita foi Dona Espedita Medeiros de Queiroz, ela era do partido MDB na época e teve 1224 votos. Ela foi eleita por dois mandatos consecutivos no município de Santa Cruz Cabrália entre os anos de 1973 a 1976 e 1977 a 1982. Neste Período, Eunápolis era povoado daquele município. “Foi a primeira mulher a presidir uma Câmara Municipal no Extremo Sul da Bahia, afirmou o policial Civil Lamarck Meira, um dos filhos de Expedita.

A ex-vereadora foi casada com o também ex-vereador Liderico Meira, já falecido e deixa dois filhos”. Depois dela tiveram mais vereadoras como: Iraci Pereira Reis, Professora Eluiza, Leslie Batista, Carmem Lúcia e Arilma. Sempre tivemos uma Câmara Machista sem maioria feminina, isso reflete na nossa sociedade. Depois da Emancipação de Eunápolis foram eleitas no mesmo pleito as vereadoras Alaide Barbosa de Brito e Leslie Batista Gobiras Lacerda Braga no período de 1993-1996.

Minibiografia das Mulheres Analisadas

ALAIDE BARBOSA DE BRITO



Nasceu em Gabiarra (Município de Santa Cruz Cabralia), Bahia, no dia 25 de novembro de 1955. Filha de Abílio Barbosa de Brito e Ana Maria de Brito. Tem três filhos e é comerciante. Ela foi do partido Político PP com 445 e ficou como Suplente de Vereadora nas eleições de 2004 e 2008. Ela não entrou na política para dar voz as mulheres na Câmara Municipal de Eunápolis, mas, sim incentivar as mulheres a entrar no mercado de trabalho, sem a intenção fazer as reformas estruturais no sistema atual.

ARILMA RODRIGUES DE SOUZA ALVES



Nasceu em 02/04/1980, em Itamaraju -Bahia, pais não declarados, casada com o Ex-Vereador Jota Batista, filhos também não declarados. Ela se candidatou influenciada pelo seu ex-esposo Jota Batista. Ela foi eleita pelo Partido DEM, atual União Brasil com 984 votos no ano de 2020.

CARMEM LÚCIA GERINO MACIEL



Nasceu em Garanhuns, Pernambuco, no Dia 26 de Junho de 1963, Filha de Lourival Bezerra Maciel e Maria do Carmo Gerino Maciel, é casada com ex-vereador Aderbal Costa Dias, ela cedeu a sua cadeira para o seu esposo no ano de 2016 que foi eleito pelo Partido DEM e teve 1.210 votos e tem dois filhos. Ela foi eleita pela média em 2004 com 713 pelo PFL. Em 2008 ela foi eleita com 1703 pelo partido do DEM e em 2020 foi eleita pelo partido DEM com 1360 votos.

ELUIZA ELENA GOMES DOS SANTOS



Nasceu em Linhares, Espírito Santo, Filha de Oscar Gomes da Silva e Haydée Souza Gomes. Estado Civil não declarado, tem três filhos, profissão professora. A professora Eloisa teve em 2004 358 pelo Partido PMDB sendo SUPLENTE e em 2008 foi eleita com 960 votos pelo PMDB.

FÉLIZ RUTH ESTÊVES CURVELO



Nasceu em Palemirinhas, Bahia, no dia 30 de agosto de 1958. Filha de Félix Estêves Santos e Margarida Curvelo Santos. Casada com Altivo Domingo Oliveira, tem dois filhos e sua profissão é Técnica em Contabilidade. Ela foi candidata do Partido Ptdo B, com 687 votos no ano de 2004 e em 2008 foi eleita com 658 votos pelo partido PT do B.

IRACI PEREIRA DOS REIS



Nasceu em Seabra, Bahia, no dia 21 de março de 1947, Filha de José Pereira dos Reis e Isabel Alves dos Reis, é solteira e profissão Professora. Ela foi eleita pelo partido dos trabalhadores nas eleições de 1996 com 974 votos. E em 2004 ela teve 533 votos ficando como suplente.

LESLIE BATISTA GOBIRAS TÁVARES LACERDA BRAGA



Nasceu em Santa Cruz Cábralia, no dia 24 de junho de 1957 e faleceu no dia 16 de março de 2020. Filha do ex-prefeito Alcides Gobiras Lacerda e Ninete Tavares Lacerda, casada com Jaime Viana Braga, é comerciante. Não declarou se tem filhos. Ela foi vereadora nos anos de 1993-1996 pelo PFL sendo eleita com 920 votos na Gestão de Feruk Abraão, nos anos de 1997-2000 pelo Partido PPB sendo eleita com 960 votos na Gestão de Paulo Dapé e 2001-2004 pelo Partido PFL nesse ano ela foi eleita com 1022 votos na Gestão de Gediel Sepúlveda. O segundo mandato não foi integralmente cumprido pela então vereadora, que teve o mandato cassado, em 10 de junho de 1998. A cassação do mandato deveu-se a problemas havidos após o pleito eleitoral que a elegeu. É que, após o pleito, a Justiça Eleitoral anulou a coligação pela qual foi eleita, excluindo o PPB, assim, teve o mandato cassado, sendo substituída pelo vereador Nardélio Fernandes Brito (PFL).

ESPEDITA MEDEIROS QUEIROZ



Nasceu em 26 de setembro 1932 na Paraíba, ela faleceu no dia 22

de Novembro de 2017, deixa dois filhos, um se chama Lamarck Meira e a outra é Telma Queiroz, foi casado também com o ex-vereador Liderico Meira. ela era do partido MDB na época e teve 1224 votos. Ela foi eleita por dois mandatos consecutivos no município de Santa Cruz Cabrália entre os anos de 1973 a 1976 e 1977 a 1982.

O FEMININO NOS ESPAÇOS DE PODER EUNAPOLITANO

A pesquisa apontou que o papel da mulher nos espaços de poder em Eunápolis ainda é pequeno. De acordo com os dados levantados a partir das fontes coletadas no arquivo da Câmara Municipal de Eunápolis, desde a emancipação até os dias atuais só foram eleitas 8 mulheres para o cargo de vereadora. Elas ainda são minoria na Câmara. Algumas candidatas a vereadoras como Espedita Medeiros Queiroz e Arilma Rodrigues de Souza Alves, entraram na política por causa dos seus esposos que também já foram vereadores. A ex-vereadora, e já falecida, Espedita Medeiros de Queiroz foi casada com o ex-vereador, também já falecido, Liderico Meira. E Arilma Rodrigues é casada com o ex-vereador Jota Batista.

Depois da Emancipação foram eleitas no período 1993-1996 as vereadoras Alaíde Barbosa de Brito, Eluiza Elena Gomes dos Santos, Iracy Pereira Reis e Leslie Batista Gobira Tavares Lacerda, nesse ano foram eleitas 4 vereadoras e 11 vereadores.

Carmem Lúcia é casada com o ex-vereador Aderbal Dias Costa, mas foi ela que cedeu seu lugar para o marido se candidatar a Vereador. Arilma Rodrigues foi influenciada a se candidatar, também, por causa do seu esposo Jota Batista que foi também Vereador nas eleições de 2014-2016. Mesmo com a lei de cotas que obrigam os partidos a destinar 30% das vagas as mulheres, ainda é grande a diferença de gênero nos espaços da Câmara Municipal de Eunápolis, porque nas eleições de 2020 dos 17 vereadores eleitos, apenas duas mulheres foram eleitas, Carmem Lúcia do PSD COM 1360 Votos, ela foi a mais votada entre as mulheres que se candidataram nesse ano, ela também foi a primeira Presidente da Câmara de Vereadores da Cidade de Eunápolis, no Período Legislativo de 2009/2010; a segunda eleita foi Arilma Rodrigues do DEM (Hoje União Brasil) com 984 votos. Essa mulheres eleitas a maioria eram dos partidos de Direita, só tivemos na história de Eunápolis 01 mulher eleita por um partido progressista, foi Iracy Pereira dos Reis pelo Partido dos Trabalhadores (PT), em 1996.

As mulheres vereadoras que foram eleitas e seus respectivos partidos na Câmara de Eunápolis da emancipação até os dias atuais são:

- Alaíde Barbosa de Brito do Partido PP
- Arlima Rodrigues do Partido DEM
- Carmem Lúcia do Partido PSD
- Eluiza Elena Gomes dos Santos do Partido PMDB
- Espedita Medeiros Queiroz do partido MDB
- Félix Ruth Esteve Curvelo do Partido PT do B
- Iracly Pereira dos Reis do Partido PT
- Leslie Batista Gobira Tavares Lacerda do Partido PPB

Ainda é grande a desigualdade de gênero na Câmara Municipal de Eunápolis, porque depois da emancipação de Eunápolis, nesses 34 anos foram eleitas apenas 12 mulheres para Vereadoras e 71 homens para Vereador, entre 2010-2020 apenas 02. A Câmara Municipal ainda é composta pela maioria masculina do que feminina. Hoje dos 17 vereadores eleitos só duas são mulheres. A maioria das vereadoras eleitas são do partido da Direita.

Na tabela abaixo está a relação das vereadoras eleitas em Eunápolis de 2004 -2008

ANO ELEITORAL	CADEIRA NA CME	VEREADORAS ELEITAS	PARTIDOS	TOTAL NA CME
2004	1	Félix Ruth Esteve Curvelo	PT DO B	1
2004	1	Carmem Lúcia Gerino Maciel	PFL	2
2008	1	Alaíde Barbosa de Brito	PP	1
2008	1	Carmem Lúcia Gerino Maciel	PFL	2
2008	1	Eluiza Elena Gomes dos Santos	PMDB	1

As vereadoras eleitas do Período pesquisado de 2010-2020 estão na tabela abaixo.

ANO ELEITORAL	CADEIRA NA CME	VEREADORAS ELEITAS	PARTIDOS
2010	Não houve candidatas eleitas		
2014	Não houve candidatas eleitas		
2018	Não houve candidatas eleitas		
2020	01	Camem Lucia Gerino Maciel	PSD
2020	01	Arilma Rodrigues	DEM

Durante a pesquisa pude observar que não houve mulheres na câmara de vereadores de Eunápolis nos períodos de 2010, 2014 e 2018, e a Vereadora Carmem Lucia só retornou a ocupar de novo uma cadeira na Câmara Municipal de Eunápolis depois de 8 anos. Em relação ao Executivo, em Eunápolis a única mulher que conseguiu se eleger prefeita foi Cordelia Torres de Almeida, eleita em 2020 pelo DEM (Hoje União Brasil), ou seja, até na Prefeitura o cargo foi ocupado por maioria masculina.

De 8 prefeitos eleitos desde a emancipação política de Eunápolis apenas uma mulher venceu o pleito.

A relação de prefeitos eleitos da emancipação política de Eunápolis até os dias atuais esta na tabela abaixo:

Nº	Nome do prefeito	Partido	Início do Mandato	Fim do Mandato
1	Gediel Sepúlveda Pereira	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	1º de Janeiro de 1989	31 de Dezembro de 1992

2	Feruk Felipe Abrahão	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	1º de Janeiro de 1993	31 de Dezembro de 1996.
3	Paulo Ernesto Ribeiro da Silva	Partido do Movimento Democrático Brasileiro (PMDB)	1º de Janeiro de 1997	31 de Dezembro de 2000.
4	Gediel Sepúlvida Pereira	Partido Liberal (PL).	1º de Janeiro de 2001	31 de Dezembro de 2004
5	José Robério Batista de Oliveira	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB)	1º de Janeiro de 2005	31 de Dezembro de 2008
			1º de Janeiro de 2009	31 de Dezembro de 2012
6	Demétrio Guerrieri Neto	Partido Renovador Trabalhista Brasileiro (PRTB)	1º de Janeiro de 2013	31 de Dezembro de 2016.
7	Robério Batista de Oliveira Neto	Partido Social Democrático (PSD)	1º de Janeiro de 2017	31 de Dezembro de 2020
8	Cordélia Torres de Almeida	DEMOCRATAS (DEM)/ Hoje UNIÃO BRASIL	1º de Janeiro de 2021	Atual

Fonte: Arquivo da Câmara Municipal de Eunápolis

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Esta pesquisa foi uma experiência fundamental para compreender o meu papel enquanto historiadora, a necessidade de mulheres escreverem sobre mulheres. No decorrer da análise das fontes percebi como ainda é pequena a participação das mulheres nos espaços de poder, mesmo com a Lei 9.100/1995 que traz a política de cotas e obriga os partidos a destinar 30% das vagas para as mulheres se candidatarem, ainda é pouco a participação

delas na política. Essa lei publicada por mais de 30 anos não conseguiu garantir um número significativo de mulheres eleitas no legislativo e executivo.

De acordo os dados do Tribunal Superior Eleitoral (TSE, 2020) as mulheres representaram apenas 12% dos prefeitos eleitos no 1º turno das eleições de 2020. Apesar das mulheres representarem 51,8% da população brasileira e ser mais de 52% do eleitorado brasileiro, as mulheres são minoria na política. A estatística do feita pelo TSE nas eleições de de 2020 foram eleitas 651 prefeitas que representa 12%, contra 4.750 prefeitos eleitos que representa 87,9%. Já as Câmaras municipais, foram 9.160 vereadoras eleitas 16% contra 48.265 vereadores 84%.

O presidente do TSE o Ministro Luís Roberto Barroso, reforçou que, nas eleições de 2020, houve um aumento no número total de mulheres eleitas no primeiro turno, com mais de 50% de candidatas ao cargo de prefeito e vice-prefeito no segundo turno.

Mas também tivemos um aumento nos ataques físicos ou morais a mulheres candidatas. Esse tipo de agressão a mulheres é pior que machismo, é covardia. Precisamos de mais mulheres na política e, portanto, precisamos enfrentar essa cultura do atraso, da discriminação, do preconceito e da desqualificação (Barroso, 2020).

Os números mostram que, apesar do aumento na participação feminina em candidaturas, como forma de cumprir uma obrigatoriedade legal, os resultados não aumentaram de acordo o número de candidatas cadastradas. E esse aumento, muitas vezes não representou uma mudança de valores no cenário político, porque os partidos políticos que mais elegeram mulheres são os de projeto conservador e alinhados a extrema direita. É necessário um avanço em políticas e programas no cenário político que visem a igualdade de gênero e a formação política dessas mulheres que pautem a luta antimachista. A maioria das mulheres eleitas ainda são representantes dos projetos de seus maridos, sem compromisso com a luta das mulheres.

A pesquisa indicou também que no município de Eunápolis, é tímida a participação das mulheres no cenário da política institucional, poucas se candidatam nas eleições municipais para Vereadora e para Prefeita.

Essas mulheres eleitas a maioria foram da Direita umas eram do Partido DEM e PDS e só teve uma que foi de Esquerda que foi a Professora Iracy Pereira Reis que era do Partido do trabalhadores (PT). Teve uma do Partido Progressista que foi Alaíde Barbosa de Brito.

Desde a emancipação da Cidade de Eunápolis-Bahia 12 mulheres conseguiram ter um cargo de Vereadora e 01 ser eleita a prefeita da cidade. A Câmara Municipal de Eunápolis ainda é composta pela maioria masculina. As mulheres ainda encontram grandes dificuldades em ocupar os espaços de poder e serem eleitas ou ter voz ativa na tomada de decisões políticas. Elas não ocupando esses espaços, ficam as margens dos processos de elaboração das políticas públicas e pode enfraquecer a democracia. O que motivou a essas mulheres a entrar na política? A pesquisa apontou a necessidade das mulheres ocuparem a Câmara Municipal, a outra motivação foram seus maridos.

Para esse cenário mudar é preciso fortalecer a participação das mulheres nos espaços de poder e decisão. Isso só é possível quando elas atuarem na política para as mulheres e sua voz na participação das políticas públicas voltadas para as mulheres, fazendo que elas saiam da sub-representação e rompam com as sombras dos seus maridos e filhos, e principalmente investimento para a sustentação das candidaturas femininas e formação política. Assim, promover a formação política e incentivar a participação das mulheres para que ocupem cargos de liderança política, possibilita uma democracia mais sólida e representativa.

REFERÊNCIAS

ARGOLO, F. Dilma Rousseff: trajetória e imagem da mulher no poder. 2014. 151f. Dissertação (Mestrado em Cultura e Sociedade) – Instituto de Humanidades, Artes e Ciências Professor Milton Santos, Universidade Federal da Bahia, Salvador, 2014.

AVELAR, Lucia. *O voto feminino no Brasil*. (Tese doutoral em Ciências Sociais) São Paulo: PUC/SP, 1985.

BEAUVOIR, Simone de. *O segundo sexo*. Rio de Janeiro: Nova Fronteira, [1949] 2009.

BOURDIEU, Pierre. « Le capital social: Notes provisoires ». Em: *Actes de la Recherche in Sciences Sociales*, vol. 31, n. 31, 1980, pp. 2-3.

BOURDIEU, Pierre. *A dominação masculina*. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2002

BOURDIEU, Pierre. O poder simbólico. Rio de Janeiro, Bertrand Brasil, 2007.

PINTO, Celi. 2003. Uma história do feminismo no Brasil São Paulo: Fundação Perseu Abramo.

IANNI, Octavio (org.). Teoria de estratificação social: Leituras de sociologia. São Paulo: Editora Nacional, 1973.

LINHARES, J. Marcela Temer: bela, recatada e “do lar”. Veja, São Paulo, 18 abr. 2016. Brasil. Disponível em: <<http://veja.abril.com.br/brasil/marcela-temer-bela-recatada-e-do-lar/>>. Acesso em: 16 maio 2016.

OYAMA, T. Os últimos dias de Dilma Rousseff. Veja, São Paulo, 11 maios 2016. Disponível em: <<https://veja.abril.com.br/brasil/os-ultimos-diasde-dilma-rousseff/>>. Acesso em: 16 maio 2016

RUBIM, L. Imprensa de mulheres no Brasil. Comunicação e Política, Rio de Janeiro, v. 2, n. 1-2, p. 189-205, mar./jun. 1984.

TENÓRIO, Patrícia Cibele Da Silva. **A VIDA NA PONTA DOS DEDOS: A trajetória de vida de Almerinda Farias Gama (1899-1999) – feminismo, sindicalismo e identidade política.** Dissertação de Mestrado. UnB - Pós-Graduação em História, 2020.

FONTES

www.bahiaadia.com>noticias>extremo-sul. Acessado em 10/05/2023.

<https://www.blogdarosemarie.com/2017/11/23/morre-espedita-queiroz-primeira-mulher-a-presidir-uma-camara-municipal-na-regiao/> acessado em 10/05/2023.

<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/ba/eunapolis/historico>. Acessado em 10/05/2023.

<https://www.camara.leg.br/radio/programas/266952-especial-mulher-a-historia-da-participacao-feminina-na-politica-brasileira->

0743/?pagina=40.Acessado em 04 de Maio de 2023.

www.camara.leg.br/noticias/704329-voto-feminino-foi-conquistado-depois-de-uma-luta-de-100-ano- acesso em 05/05/2023.

www.dmtemdebate.com.br

<https://jornal.usp.br/radio-usp/participacao-feminina-na-politica-e-fundamental-para-a-qualidade-da-democracia/> Acessado em 04 de Maio de 2023.

<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2022/Julho/brasil-tem-mais-de-156-milhoes-de-eleitoras-e-eleitores-aptos-a-votar-em-2022-601043>.Acessado em 05/05/2023.

<https://www.tse.jus.br/comunicacao/noticias/2020/Novembro/mulheres-representam-apenas-12-dos-prefeitos-eleitos-no-1o-turno-das-eleicoes-2020> em 05/05/2023.

Seminário Internacional Fazendo Gênero 10 (Anais Eletrônicos), Florianópolis, 2012. ISSN 2179-510X acessado em 14/07/2023.

CAPÍTULO 17

A IMPORTÂNCIA DA MATEMÁTICA FINANCEIRA NOS ANOS INICIAIS DO ENSINO FUNDAMENTAL

Wellygton dos Santos Avelar

Especialista em Educação financeira e neurociência para docente

RESUMO

O presente trabalho tem como objetivo refletir e reconhecer a importância da Matemática Financeira no contexto escolar, na fase inicial do Ensino Fundamental para estudo e aplicação de problemas financeiros existentes no seu dia a dia, no sentido de dominarem cálculos que envolvam acréscimos e descontos para se analisar e comparar as vantagens e desvantagens das propostas de compra e posterior tomada de decisão. Logo, buscou responder o questionamento de “Como o conhecimento da matemática Financeira pode fomentar a reflexão dos alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao planejamento financeiro”. O objetivo geral caracteriza-se em discutir a importância da inserção de conceitos básicos da Educação Financeira no processo de ensino aprendizagem desde o Ensino Fundamental. Os objetivos específicos constituem-se de compreender a relevância da matemática financeira para os alunos da conjuntura escolar, entender sobre o impacto da educação financeira à longo prazo na vida pessoal e profissional, bem como analisar os benefícios e soluções para a implementação da disciplina de Educação Financeira nas escolas. Assim, como metodologia, serão realizadas palestras dinâmicas que abordem a problemática, bem como trabalho em equipe, considerando-se os interesses dos alunos, a partir das questões sociais elencadas no diagnóstico da Escola e problemas de seu cotidiano, levando os mesmos a tomarem decisões conscientes enquanto cidadãos críticos, esperando-se que estes evoluam no tocante ao cenário brasileiro, frente à educação financeira.

PALAVRAS-CHAVE: Aprendizagem; Educação Financeira; Ensino Fundamental; Matemática Financeira.

INTRODUÇÃO

A Matemática Financeira está presente na vida de todo cidadão brasileiro desde a infância, sendo esse constantemente rodeado com informações sobre índices, taxas de juros, inflação e outros indicadores, forçando-o a tomar decisões financeiras que podem causar grandes consequências sobre sua vida e das pessoas que o cercam. Orientar para um planejamento financeiro e um consumo consciente é uma das principais necessidades de nossa sociedade. Cabe à escola despertar o interesse do educando, orientando-o sobre o consumo responsável e as diversas formas de crédito ofertadas, principalmente as compras no cartão de crédito e no carnê. Com inúmeras parcelas de valores baixíssimas, as pessoas sem o conhecimento matemático básico são facilmente iludidas pelo crédito fácil, o que facilita o endividamento das famílias.

A maioria dos pais acredita que crianças/adolescentes e dinheiro não são assuntos que se complementam e que, em se tratando desse assunto, pode-se abrir espaço para outras diversas questões. Educação Financeira não significa ensinar seu filho a economizar, mas a aprender corretamente como fazer o manejo do dinheiro em busca de uma vida mais próspera. Percebe-se o quão é importante começar a trabalhar Educação Financeira desde o Ensino Fundamental, por ser o período em que a criança faz mais assimilações do conhecimento adquirido com a sua realidade e, também, por ter contato com o conhecimento já na fase inicial de sua vida como cidadão, podendo, assim, ser um adulto responsável, com mais controle das suas finanças. Nos parágrafos a seguir, apresentam-se os temas que serão abordados neste trabalho.

Dentre as funções da escola, destacamos a de contribuir para formar cidadãos conscientes capazes de tomar decisão nas diferentes ocasiões, considerando que o mundo dos negócios produz efeitos diretos na vida pessoal, afetiva e financeira dos indivíduos, com reflexos importantes na sociedade.

Nessa vertente, O presente trabalho tem como objetivo refletir e reconhecer a importância da Matemática Financeira nos anos iniciais do ensino fundamental, utilizando-se da pesquisa de cunho bibliográfico e exploratório.

Sendo assim, sentiu-se a necessidade de se estudar os conceitos básicos da Matemática Financeira através de uma metodologia que permita ao educando participar efetivamente da construção desse conhecimento,

sendo o conteúdo extremamente necessário ao cidadão da atualidade. No início do Ensino Fundamental, é importante a aluno estudar fundamentos básicos da Matemática como o conhecimento acerca dos numerais, operações com números naturais, a contagem de objetos, contas simples de somar e subtrair – multiplicar e dividir a partir do 5º ano – e formas geométricas.

Para tanto, o projeto será implementado em má instituição de ensino fundamental pública, o qual apresenta alto índice de aprovação por Conselho de Classe e evasão escolar. Sensibilizá-los para a relevância e o conhecimento da Matemática Financeira na vida cotidiana é o principal objetivo desse trabalho, bem como reconhecer elementos básicos da matemática no dia a dia e usar situações do cotidiano escolar e pessoal para estudo e aplicação dos problemas financeiros, com domínio de cálculos que envolvam acréscimos e descontos, analisando-se as taxas de juros a longo e curto prazo, bem como comparando as vantagens e desvantagens das propostas de compra para posterior tomada de decisão.

A importância de organizar a vida financeira familiar, ainda é um tema pouco discutido no âmbito escolar e social. E, levando-se em consideração a situação atual da economia em nosso país e no mundo, faz-se necessária a promoção de discussões a respeito do consumo consciente e do gerenciamento a renda. Portanto buscou-se com este trabalho fornecer elementos da Educação Financeira que auxiliem os alunos a pensarem de maneira crítica as situações econômicas vividas em seu dia a dia.

O trabalho está distribuído em quatro capítulos. Sendo o primeiro capítulo composto pela introdução, onde se apresentam o tema, os objetivos a justificativa e o tipo de pesquisa. O segundo capítulo corresponde à fundamentação teórica, e inicia com uma introdução sobre Educação Financeira, as características gerais, a importância do tema na vida do cidadão, hábitos e consumos conscientes, aspectos e diretrizes legais e Educação Financeira no Ensino Fundamental. No terceiro capítulo, trata-se sobre a aplicação da Educação Financeira no Ensino Fundamental, dando dicas e sugestões de como aplicar o tema de forma que o aluno entenda de uma maneira prática e divertida. Então, no quarto capítulo, constam as considerações finais e as conclusões acerca do trabalho.

DELIMITAÇÃO DO TEMA E PROBLEMA DE PESQUISA

A falta de conhecimento da área financeira, no dizer de Stahlhöfer, (2013), —analfabetismo financeiroll provoca na sociedade um descontrole tal

que Cerbasi (2003) inquirir, discutindo a respeito dos resultados que essas atitudes desenfreadas causam, acarretando alterações nos seus hábitos, no que diz respeito a doenças, desequilíbrios emocionais, levando a desentendimentos entre os membros das famílias. Diante do exposto, considerando imprescindível para a sociedade e para os jovens estudantes o estudo da Educação Financeira nas aulas de Matemática, julguei como fundamental introduzir esta temática nas aulas desta disciplina. Busquei contribuir para enriquecer a discussão sobre como envolver os alunos com conteúdo que normalmente não estão presentes nas aulas de Matemática e são excluídos do processo de contextualização dos conteúdos abordados na escola, associando com a sua realidade, e que estão presentes em seu cotidiano.

Com relação a Educação Financeira podemos dizer que é uma ferramenta na qual os indivíduos podem se utilizar para tomar decisões eficientes com relação ao uso e controle do dinheiro. O estudo da Educação Financeira pode vir a contribuir com os indivíduos no sentido de fazer escolhas inteligentes relacionadas ao dinheiro, nas transações financeiras e no consumo consciente, promovendo o bem-estar desses indivíduos que optam por estudar esta temática e aplicar em suas vidas. É possível entender que a Educação Financeira pode se tornar uma ferramenta capaz de conquistar qualidade de vida. Com relação a Educação Financeira podemos dizer que é uma ferramenta na qual os indivíduos podem se utilizar para tomar decisões eficientes com relação ao uso e controle do dinheiro. O estudo da Educação Financeira pode vir a contribuir com os indivíduos no sentido de fazer escolhas inteligentes relacionadas ao dinheiro, nas transações financeiras e no consumo consciente, promovendo o bem-estar desses indivíduos que optam por estudar esta temática e aplicar em suas vidas. É possível entender que a Educação Financeira pode se tornar uma ferramenta capaz de conquistar qualidade de vida.

Refletir sobre as questões financeiras, temática até então distante de sua trajetória acadêmica e de vida, estudar sobre a forma como realizam o planejamento financeiro, como fazem suas escolhas, quais os objetivos têm para seu futuro, foram condições necessárias para confirmar que as atividades desenvolvidas foram de extrema importância para a consolidação do conhecimento. Os alunos necessitam de aulas inovadoras, com possibilidade de, junto com o professor de Matemática tenham a oportunidade de construir e desenvolver projetos nas diversas áreas e que possam estar relacionados à sua vivência diária. Dessa maneira é possível a apreensão do conhecimento para a vida.

Esta pesquisa tem como tema: A importância da matemática financeira nos anos iniciais do ensino fundamental. Nela, buscaram-se elementos e alternativas pedagógicas à inserção da Educação Financeira no processo de ensino aprendizagem desde o Ensino Fundamental buscando relações desse conceito com situações do cotidiano do estudante ainda criança ou adolescente, nesse nível de ensino. Contemporaneamente, os professores de Matemática enfrentam enormes desafios presentes no Ensino Fundamental e até mesmo no Ensino Médio. Existem muitas razões, incluindo treinamento insuficiente, currículo e livros didáticos, essas considerações levam à questão principal desse estudo: como pode ser realizada a abordagem de conceitos da Educação Financeira com crianças e adolescentes na escola desde o Ensino Fundamental?

A partir do expostos e das vivências, a pergunta que norteou o presente trabalho foi: “Como o conhecimento da matemática Financeira pode fomentar a reflexão dos alunos inseridos nos anos iniciais do Ensino Fundamental em relação ao planejamento financeiro?”.

JUSTIFICATIVA

Refletir sobre as questões financeiras, temática até então distante de sua trajetória acadêmica e de vida, estudar sobre a forma como realizam o planejamento financeiro, como fazem suas escolhas, quais os objetivos têm para seu futuro, foram condições necessárias para confirmar que as atividades desenvolvidas foram de extrema importância para a consolidação do conhecimento. Os alunos necessitam de aulas inovadoras, com possibilidade de, junto com o professor de Matemática tenham a oportunidade de construir e desenvolver projetos nas diversas áreas e que possam estar relacionados à sua vivência diária. Dessa maneira é possível a apreensão do conhecimento para a vida.

Na infância e na adolescência, os estudantes começam a delinear suas personalidades e a construir os conceitos e aprendizagens que sustentarão seu futuro, ou seja, período propício para adquirir conceitos de economicidade e de bons hábitos relacionados às práticas comerciais e financeiras. Com base nisso, entende-se que é o período escolar ideal para iniciar o ensino de Educação Financeira, incentivando-os a ter hábitos de consumo mais conscientes gerando, assim, maior autonomia nas suas finanças.

No ano de 2022, o S&P Ratings Services Global Financial Literacy Survey (Pesquisa Global de Educação Financeira da Divisão de Ratings e

Pesquisas da Standard & Poor's), aplicou um questionário de conhecimento de Educação Financeira para os habitantes, o Brasil ficou na 74ª posição do ranking global e apenas 35% dos brasileiros conseguiram responder às perguntas (FEBRABAN, 2019). Ante a importância deste tema, por se tratar de uma estratégia para ajudar os alunos a serem autônomos nas suas finanças e menos suscetíveis a dívidas descontroladas, decidiu-se aprofundar no assunto focando no Ensino Fundamental, utilizando como base documentos oficiais, como a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), livros, artigos e outras fontes que tratam do tema.

OBJETIVOS

Neste tópico colacionam-se o objetivo geral e os objetivos específicos da pesquisa em questão.

Objetivo Geral

Discutir a importância da inserção de conceitos básicos da Educação Financeira no processo de ensino aprendizagem desde o Ensino Fundamental.

Objetivos Específicos

- a) Compreender a relevância da matemática financeira para os alunos da conjuntura escolar;
- b) Entender sobre o impacto da educação financeira à longo prazo na vida pessoal e profissional dos estudantes;
- c) Analisar os benefícios e soluções para a implementação da disciplina de Educação Financeira nas escolas.

HIPÓTESES

Tendo a pesquisa fundamentada na questão de discutir a importância da inserção de conceitos básicos da Educação Financeira no processo de ensino aprendizagem desde o Ensino Fundamental, surgem hipóteses de forma a resolver a problemática em questão.

Nessa vertente, cabe a inserção de medidas públicas e do agente do Ministério da Educação implementar a disciplina de Educação Financeira, como aporte para a melhoria do sistema de educação e para que os alunos

tenham contato com a Matemática Financeira desde os primórdios escolar. Então, espera-se que os alunos tenham uma visão crítica e positiva acerca da nova disciplina, se implementada, bem como tenham anseio em aprender sobre dicas financeiras, importância da poupança e da reserva de emergência.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A seguir apresentamos a revisão bibliográfica e o referencial teórico utilizado na estruturação do presente trabalho, no tocante ao papel da matemática na formação do aluno, bem como à importância da matemática financeira para o cidadão na formação inicial do indivíduo.

Para Reis (2013, p. 16), o conteúdo a ser ensinado precisa ser trabalhado de forma a atribuir significado para o aluno fora do ambiente escolar, pois

“as diferentes e múltiplas Matemáticas, suas linguagens, procedimentos e formas específicas de pensar, devem organizar situações de aprendizagem nas quais os conteúdos sejam tratados de forma que relacionem o conhecimento científico aos problemas que fazem parte da vida do aluno para que o mesmo faça sentido.”, auxiliando-o na tomada de decisões de forma mais crítica e tornando-o multiplicador desse conhecimento no ambiente familiar.

Sendo assim, o indivíduo só é capaz de cumprir o seu papel político na sociedade ao se apropriar dos conhecimentos básicos que possam desenvolver sua consciência crítica diante de várias situações, pois de acordo com os autores que embasam a fundamentação das Diretrizes Curriculares de Matemática para as Miguel e Miorim (2004, p.71), é finalidade da Educação Matemática, fazer o estudante construir, “por intermédio do conhecimento matemático, “valores e atitudes de natureza diversa, visando à formação integral do ser humano e particularmente do cidadão, isto é, do homem público.”

Lima e Sá (2010) descrevem que Matemática Financeira remonta sua importância desde o aparecimento das primeiras civilizações que a utilizavam no dia-a-dia para operações financeiras diversas, inclusive de empréstimos, sendo que nestes os juros podiam ser cobrados através de sementes, grãos ou outros bens materiais.

À medida que o comércio se desenvolvia, mudanças foram

acontecendo para se suprir as necessidades da época, resultando futuramente no surgimento da moeda. Nesses termos, foi premente um certo aprofundamento no campo matemático, para se dar conta de todas essas demandas. Em Còser Filho vemos que:

A Matemática Financeira possui diversas aplicações práticas. Tais aplicações são às mais variadas pessoas e profissões, desde aquelas interessadas em benefício próprio, como aquelas com finalidades profissionais específicas. Não obstante, tal campo estimula a capacidade de tomar decisões e a consequente necessidade de fundamentação teórica para que se decida com correção (CÓSER FILHO, 2008, p. 12).

Com a oferta de produtos e as possibilidades de pagamentos maiores, os consumidores foram cada vez mais sendo direcionados para um consumo desenfreado. Nota-se então, que muitas vezes o sujeito não leva em conta os riscos, os prazos e o custo final das operações financeiras que realiza.

De acordo com a Estratégia Nacional de Educação Financeira, criada pelo Decreto Federal N.º 7.397/2010, é importante apoiar ações que desenvolvam na população a tomada de decisão financeira autônoma e consciente, pois:

O Planejamento financeiro pessoal é o processo pelo qual o indivíduo desenvolve estratégia de decisão de consumo, poupança, investimento e proteção contra riscos que aumenta a possibilidade de dispor dos recursos financeiros necessários ao financiamento de suas necessidades e à realização de seus objetivos de vida (BRASIL, 2011, p. 22).

O ambiente escolar é o local apropriado para a formação do sujeito de forma adequada para lidar com o dinheiro, planejar o orçamento e seus desejos de consumo, bem como promover ações e incentivos à poupança e investimento, contrapondo-se ao consumismo.

Segundo D'Aquino (2008), a principal função da educação financeira é criar as bases para que na vida adulta as crianças e jovens “possam ter uma relação saudável, equilibrada e responsável em relação a dinheiro p.12 e diz que os ensinamentos sobre o uso da moeda, devem estar sempre pautados pelos princípios da ética.

Todavia, mesmo sendo importante na tomada de decisões

financeiras, o controle orçamentário percebido como uma ação de levantamento, planejamento e acompanhamento dos gastos pessoais ou familiares, não está presente no dia a dia da população.

Muniz Junior (2010, p.2) afirma que: “a população brasileira tem lidado com o dinheiro de maneira desastrosa, onde a falta de informação matemática, inclusive sem foco na tomada de decisões, tem sido um dos principais motivos dessa realidade”.

Portanto, se faz necessário uma reflexão crítica e o exercício da sua cidadania de forma plena, já que a Matemática Financeira passou a ter inúmeras aplicações no atual sistema econômico, sendo ela hoje, essencial para uma formação crítica e racional no que se refere aos direitos e deveres sociais.

O artigo 2.º da Lei de Diretrizes e Bases da Educação – LDB N.º 9394/96, destaca que uma nova educação:

Almeja criar ambientes que possam preparar e educar cidadãos críticos, atuantes e livres, que liberem energia em atividades em grupo; no pensar e no fazer modernos, que sejam questionadores, que participem de uma educação mais humana e fraterna com o emotivo e o artístico presente; enfim, que os futuros cidadãos sejam atuantes e reflexivos em nossa sociedade (p. 15).

Para o Banco Central Brasileiro (2013)

O ambiente econômico estável possibilitou o aumento da oferta de produtos e serviços financeiros, entre eles o crédito, ampliando o poder de consumo da grande parte da população...contudo para usufruir dos benefícios econômicos que podem ser proporcionados por esses produtos e serviços, é importante que os usuários e clientes do sistema financeiro saibam como utilizá-los adequadamente (BRASIL, 2013, p. 7).

Para Hélio Rosetti Junior (2011, p. 1547),

A Matemática Financeira deve levar em conta a evolução prática do dinheiro, das moedas, das relações comerciais na sociedade, do poder de compra do cidadão para trabalhar modelos matemáticos que contemple as necessidades concretas dos alunos e das unidades escolares.

Assim, atividades relacionadas à evolução do dinheiro devem ser trabalhadas na sala de aula, conectadas com o ambiente histórico e atual, devendo fazer parte das estratégias de educação matemática.

Em seguida, foram realizadas oficinas com os conceitos básicos de Matemática Financeira, focando no estudo da porcentagem, juros simples e compostos. Em posse de panfletos atuais de uma loja da cidade, cada equipe destacou os itens que decidiram comprar e de acordo com seus interesses, calculou a taxa de juros dos produtos anunciados à prazo, relacionando depois com o preço à vista, analisou no tabloide os produtos semelhantes disponíveis e tomou a decisão de compra coletivamente, justificando-a. Perceberam nessa atividade, o quão importante é “comparar preços”, “saber calcular as taxas de juros para depois decidir sobre a melhor compra”, “que as parcelas a longo prazo apesar de serem atrativas pelo baixo valor da “prestação” são um péssimo negócio” e que “é melhor poupar para depois adquirir o produto à vista, podendo negociar mais um desconto.”

Posteriormente a essa atividade, retornaram a primeira proposição em que haviam relatado seu sonho de consumo. De posse dos anúncios de venda, escolheram os produtos de seu interesse, analisaram a taxa de juros a curto e longo prazo, tomando uma decisão pessoal de compra, dentro de suas possibilidades orçamentárias. Utilizando o Banco Imobiliário, tabuleiro virtual, tiveram contato com inúmeras opções de compras envolvendo valores maiores, estabelecendo assim estratégias de negócio.

Ao verificarem o valor aquisitivo de seus sonhos, relacionando-o ao salário-mínimo atual, bem como calculando os juros a curto e longo prazo, perceberam a necessidade de estabelecer metas para alcançá-los, defendendo ingresso a uma Universidade como sendo a melhor forma de possibilitar a concretização desses sonhos.

A implementação do Projeto teve aceitação imediata pelo Conselho Escolar, direção, docentes, funcionários e pais, por compreenderem a escola como um espaço de desenvolvimento cognitivo e sociocultural. Consideraram o tema essencial para a formação de cidadania dos educandos, devendo fazer parte do Projeto Político-Pedagógico (PPP) da escola e trabalhado interdisciplinarmente nos anos vindouros.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA: ASPECTOS E DIRETRIZES LEGAIS

Neste tópico expõe-se como a Educação Financeira escolar vem sendo tratada em alguns documentos oficiais, leis e decretos como forma de auxiliar o professor em como trabalhar o tema na sala de aula.

Estratégia Nacional de Educação Financeira – ENEF

Após alguns avanços, o COREMEC elaborou mais um documento: a Deliberação n. 5, de 26 de junho de 2008 – Coremec, no qual, estabelece objetivos para a Estratégia Nacional de Educação Financeira (ENEF), que é a mobilização multisetorial em torno da disposição de ações de Educação Financeira, securitária, previdenciária e fiscal no Brasil, que foi criada pela junção de sete órgãos e entidades governamentais e quatro organizações da sociedade civil, que juntos integram o Comitê Nacional de Educação Financeira (CONEF). O objetivo da ENEF é contribuir para o fortalecimento da cidadania ao fornecer e apoiar ações que ajudem a população a tomar decisões financeiras mais autônomas e conscientes com um público-alvo bem abrangente de todas as idades e todos os níveis de renda.

Art. 2º. Ficam definidos como objetivos da Estratégia Nacional de Educação Financeira:

- promover e fomentar a cultura de Educação Financeira no país;
- ampliar o nível de compreensão do cidadão para efetuar escolhas conscientes relativas à administração de seus recursos; e
- contribuir para a eficiência e a solidez dos mercados financeiro, de capitais, de seguros, de previdência e capitalização (BRASIL, 2008).

Já as diretrizes da ENEF são

- I - Programa de Estado, de caráter permanente; II - Ações de interesse público;
- III - Âmbito nacional; [...] (BRASIL, 2008).

Após a criação desses decretos, ficou mais claro o caminho a ser seguido para alcançar uma Educação Financeira mais presente na vida das pessoas. Lembrando que a ENEF é estabelecida em todo o território Nacional, de forma gratuita, com parcerias de órgãos e entidades públicas com a principal finalidade de promover a EF, contribuindo para o fortalecimento da cidadania. Com a criação da ENEF aconteceram, também, as primeiras semanas nacionais de Educação Financeira que tiveram como objetivo disseminar práticas conscientes e inteligentes para o bom uso do dinheiro, incluindo palestras, seminários, debates e entre outras atividades.

Base Nacional Comum Curricular – BNCC

A Educação Financeira nunca foi tratada formalmente nas escolas, apenas como projetos avulsos, porém após as determinações da Base Nacional Comum Curricular (BNCC) o tema tornou-se obrigatório em todo o território Nacional tanto para o Ensino Fundamental quanto para o Ensino Médio, isso quer dizer que a partir do ano de 2017, ano de publicação, este tema passou a fazer parte de uma lista de assuntos que devem ser trabalhados obrigatoriamente.

A BNCC é um documento de ordem normativa que estabelece como deve ser o currículo de toda a educação básica por meio de um conjunto orgânico e progressivo, que diz respeito às aprendizagens essenciais. Tem como objetivo instituir um currículo universal e fazer com que todos os estudantes, sejam eles de escolas públicas ou privadas, tenham o mesmo nível de conhecimento sobre os assuntos por eles estabelecidos.

A construção da BNCC teve início em 1988 pelo artigo 210 da Constituição brasileira (BRASIL, 1988), porém a entrega da versão final deste documento ocorreu em abril do ano de 2017 pelo Ministério da Educação e Cultura (MEC) e em dezembro deste mesmo ano foi homologada pelo Ministro da Educação, Mendonça Filho, logo após ser homologada já iniciou a implementação deste documento em todo o território Nacional.

A BNCC leva em conta que os diferentes campos que compõem a Matemática reúnem um conjunto de ideias fundamentais que produzem articulações entre eles [...]. Essas ideias fundamentais são importantes para o desenvolvimento do pensamento matemático dos alunos e devem se converter, na escola, em objeto de conhecimento. [...], essa noção também se evidencia em muitas ações cotidianas e de outras áreas do conhecimento, como vendas e trocas mercantis, balanços químicos, representações gráficas etc. (BRASIL, 2017, p. 224).

A estratégia da introdução da Educação Financeira na BNCC é de que os alunos saibam desde cedo a gerir seus ganhos e despesas, também havendo a possibilidade de influenciar seus pais a seguir o mesmo caminho, da conscientização.

[...] cabe aos sistemas e redes de ensino, assim como às escolas, [...] incorporar aos currículos e às propostas pedagógicas a abordagem de temas contemporâneos que afetam a vida humana em escala local, regional e global, preferencialmente de forma transversal e integradora. Entre esses temas, destacam-se: [...] Educação Financeira [...] (BRASIL, 2017, p. 19- 20).

O documento sugere ainda, na unidade temática de grandezas e medidas, que crianças dos anos iniciais do Ensino Fundamental “resolvam problemas sobre situações de compra e venda e desenvolvam, por exemplo, atitudes éticas e responsáveis em relação ao consumo” (BRASIL, 2017, p. 229). Para os anos iniciais do Ensino Fundamental, o documento apresenta habilidades esperadas tendo como objeto de conhecimento o sistema monetário.

A Educação Financeira na BNCC é trabalhada como um Tema Contemporâneo Transversal (TCT's), isso quer dizer que este tema busca uma contextualização do que é ensinado para os alunos, trazendo objetos de estudos que sejam de seus interesse, de forma a mostrar o conteúdo dentro da sua realidade, instigando-o a ter sede por conhecimento no assunto trabalhado, sendo assim, é “quebrado” todo o ensino abstrato e descontextualizado permitindo que o aluno compreenda a forma mais sensata de como utilizar seu dinheiro, como cuidar de sua saúde, como usar as novas tecnologias digitais, como cuidar do planeta em que vive, como entender e respeitar aqueles que são diferentes e quais são seus direitos e deveres.

O Conselho Nacional de Educação (CNE) abordou amplamente sobre a transversalidade no Parecer n. 7, de 7 de abril de 2010:

A transversalidade orienta para a necessidade de se instituir, na prática educativa, uma analogia entre aprender conhecimentos teoricamente sistematizados (aprender sobre a realidade) e as questões da vida real (aprender na realidade e da realidade). Dentro de uma compreensão interdisciplinar do conhecimento, a transversalidade tem significado, sendo uma proposta didática que possibilita o tratamento dos conhecimentos escolares de forma integrada. Assim, nessa abordagem, a gestão do conhecimento parte do pressuposto de que os sujeitos são agentes da arte de problematizar e interrogar, e buscam procedimentos interdisciplinares capazes de acender a chama do diálogo entre diferentes sujeitos, ciências, saberes e temas (CNE, 2010, p. 24).

Entende-se, então, que os Temas Contemporâneos Transversais permitem uma efetiva educação para a vida em sociedade tendo em vista que uma das oportunidades decorrentes de sua abordagem é a aprendizagem da gestão de conflitos, que contribui para eliminar, progressivamente, as desigualdades econômicas, acompanhadas da discriminação individual e social.

EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Desde criança, os adultos devem orientar sobre a diferença entre a necessidade e o desejo. A família é o modelo que a criança seguirá, logo, o modo como é trabalhado o dinheiro no ambiente familiar influenciará nas atitudes das crianças e adolescentes, tanto no presente quanto no futuro. O modo como se maneja a vida financeira foi, em larga escala, construído a partir do que se ouviu, deixou-se de ouvir, do que se viu ou se deixou de ver os pais fazerem ou dizerem a respeito do dinheiro (D'AQUINO, 2008). O contato com o dinheiro desde cedo ajudará no entendimento da criança.

Entende-se que, na infância e adolescência, os estudantes começam a delinear suas personalidades, assim o Ensino Fundamental é compreendido como o período ideal para se começar a ensinar mais sobre o tema Educação Financeira. É de extrema importância que desde o início da vida escolar o aluno saiba sobre a importância da EF para a sua vida, pois o conhecimento não se manifesta por si próprio a não ser com aprendizado. Capacitando os alunos desde cedo é mostrar preocupação de como será a vida do mesmo no futuro, é conscientizar sobre como o conhecimento no assunto pode delinear o futuro a fim de ter uma melhor qualidade de vida.

O principal objetivo de iniciar a introdução de Educação Financeira no Ensino Fundamental é contribuir para que no futuro as crianças sejam adolescentes/adultos conscientes, no caso consumidores bem-informados, capazes de tomarem decisões. Educação Financeira nas escolas é perceber como todas as ações estão conectadas e que, para tomar decisões, é necessário olhar em volta e mais além, para assim ter certeza do que fazer, saber olhar adiante é um grande passo tanto para tomar grandes ou pequenas decisões.

A Educação Financeira no início da escolarização pode auxiliar na formação de adultos mais responsáveis financeiramente até a ideia de que é esse o estímulo que falta para que países como o Brasil saia da situação de desenvolvimento na qual se encontra hoje

A Educação Financeira prega que é importante e necessário o contato das crianças com o dinheiro e saber como utilizá-lo da forma correta. Jovens e crianças precisam compreender como ganhar o seu dinheiro, como economizar e como gastar, principalmente para não ficar sem depois.

Monteiro e Mankiw (2001, p. 543) declaram que “o investimento em educação é tão importante quanto o investimento em capital físico para o sucesso econômico longo-prazo de um país”. Assim, a inclusão do ensino da EF no Ensino Fundamental pode ser entendida como um avanço

educacional. Domingos (2014 p.18) avalia que “a Educação Financeira é imprescindível para construir um país mais realizador de sonhos” e ainda “não é finanças, nem exatamente apenas poupar. É mais do que cálculos matemáticos e sim hábitos, costumes e comportamentos”.

O ensinamento de Educação Financeira não é um conjunto de ferramentas decálculo, é o cidadão saber fazer uma leitura da sua realidade, planejar sua vida, de prevenção e de realização individual e coletiva. Sendo assim, trabalhar a Educação Financeira desde os anos iniciais da vida escolar faz todo sentido, afinal, é neste espaço em que se dão os primeiros passos para a construção de um projeto de vida.

Segundo Kiyosaki e Lechter (2000, p. 81):

Como os estudantes deixam a escola sem habilidades financeiras, milhões de pessoas instruídas obtêm sucesso em suas profissões, mas depois se deparam com dificuldades financeiras. Trabalham muito, mas não progridem. O que falta em sua educação não é saber como ganhar dinheiro, mas como gastá-lo - o que fazer com ele depois de tê-lo ganho. E o que se chama aptidão financeira (que você faz com o dinheiro depois que o ganhou). Uma pessoa pode ser muito instruída, bem-sucedida profissionalmente e ser analfabeta do ponto de vista financeiro. Essas pessoas muitas vezes trabalham mais do que seria necessário porque aprenderam a trabalhar arduamente, mas não como fazer o dinheiro trabalhar para elas.

Para a consultora em Educação Financeira, Cássia D’Aquino, “a Educação Financeira nos países desenvolvidos tradicionalmente cabe às famílias. Às escolas fica reservada a função de reforçar a formação que o aluno adquire em casa” (D’AQUINO, 2016, online). Como no Brasil, por se tratar de um País subdesenvolvido, não são todas as crianças que recebem de sua família uma base à Educação Financeira, se não existir esse reforço advindo da escola, muitos alunos ficam à mercê da sorte, crescem sem saber distinguir o necessário do supérfluo. O papel do educador será então agir no sentido de contribuir para a conquista da autonomia moral, intelectual, social e afetiva da criança, compreendendo-a na sua totalidade (AROEIRA; SOARES; MENDES, 1996).

Vários autores trazem que o tema Educação Financeira deverá ser trabalhado como um tema interdisciplinar, não apenas em uma matéria específica, ensinando assim a disciplina em poupar tudo e não apenas o

dinheiro. Esse assunto deve ser levado à realidade do aluno, utilizando a prática como seu principal aliado para ensiná-lo. Se todos os estudantes, desde o Ensino Fundamental, tivessem acesso ao conhecimento de EF, suas famílias sofreriam menos danos em sua qualidade de vida devido ao seu descontrole financeiro. O acesso à Educação Financeira é um direito e o conhecimento de finanças pessoais é um dever por parte de todos.

De acordo com a Associação de Educação Financeira do Brasil (AEF, 2016), a Educação Financeira pode ser desenvolvida em sala de aula pelos professores das mais diversas disciplinas do currículo escolar e não necessariamente haja uma matéria individual e exclusiva para essa finalidade.

De acordo com o Consultor Financeiro Gustavo Cerbasi (2011), as escolas que tiveram experiências com Educação Financeira em seus currículos relatam não apenas benefícios para os alunos – que, aos poucos, vão apresentando mudanças de hábito e consumo –, como os próprios pais são influenciados, já que algumas atividades envolvem exercícios com a família. Há também professores que passaram a ter mais controle de seus orçamentos e aprimoraram a sua autonomia financeira. O Consultor também fala dos benefícios para a própria escola, que, além de se destacar no mercado por oferecer um ensino diferenciado, pode ter a inadimplência reduzida ao estender o ensinamento aos pais, ajudando-os a lidarem de forma mais acertada com suas finanças.

Saber trabalhar com Educação Financeira na sala de aula, realmente será um diferencial para os alunos e professores. Caso a seguinte pergunta surja: “como trabalhar Educação Financeira no ambiente escolar?”, no próximo capítulo trazem-se algumas ideias para conseguir agregar esse conteúdo desde o Ensino Fundamental de forma que seja trabalhado e absorvido de forma adequada pelo aluno.

APLICAÇÃO DA EDUCAÇÃO FINANCEIRA NO ENSINO FUNDAMENTAL

Com o avanço da Educação Financeira em documentos oficiais que impõe ao professor trabalhar tal assunto na sala de aula, como um tema transversal, muitos professores se questionam de que modo inserir na sua estratégia de aula o tema para que o aluno entenda de forma sucinta o assunto e consiga levar para dentro da realidade que o mesmo vive. Nesse sentido, para Pessoa, Muniz e Kistemann (2018) a mediação do professor é de fundamental importância para promover no estudante um pensamento crítico, a partir dos contextos sociais aos quais estão inseridos.

Fazer contas, calcular juros, projetar resultados é apenas um grão de areia nesse universo, no qual se destaca a importância de que é preciso focar na Educação Financeira comportamental, ou seja, incentivar o aluno a mudar o comportamento que possa ser prejudicial a longo ou pequeno prazo, e promover assim a aquisição de novos hábitos positivos, dando uma linha para o aluno seguir de modo a aplicar na sua vida todo o conhecimento adquirido na sala de aula.

Com o crescimento de inúmeros meios de consumo (TV, jogos e internet) as crianças ficam cada vez mais afetadas, principalmente por conta das propagandas diárias, que, automaticamente, produzem pensamentos que levam ao consumo, ocasionando com que as crianças sejam mais vulneráveis ao consumo do que os adultos (PASDIORA; BREI, 2014).

Essa fase em que as crianças acabam sofrendo por conta de toda a propaganda que a estimula ao consumo seja de alimentos, brinquedos, filmes, entre outros, pode gerar transtornos como consumo excessivo e estimulá-la a crescer dependente de obesidade infantil, consumo precoce, estresse familiar, entre outros. Nesse sentido, o consumismo infantil é uma questão que se deve atenção urgente dentro do meio familiar e estudantil (AQUINO; PHILIPPI, 2002; RODRIGUES; FIATES, 2012).

O início da Educação Financeira no ambiente escolar tem como objetivo abordar sobre planejamento, prevenção, poupança, investimento e consumo consciente para os alunos. Para isso, conhecimentos matemáticos são essenciais à vida de todos, pois estão inseridos na rotina de forma direta ou indireta (SAVOIA; SAITO; SANTANA, 2007). Desse modo, a escola se torna um local em que a EF possa ser ensinada, especialmente para alunos do ensino fundamental, pois acabam construindo mais consciência quando se trata das próprias finanças.

A educação básica nas escolas, se adequa cada vez mais à construção da conscientização financeira, promovendo-a nos primeiros anos da idade escolar conforme chama a atenção do aluno do ensino fundamental, apontando a importância dos saberes e a aplicação na vida cotidiana. E aos poucos os estudantes conseguem pensar sobre suas decisões financeiras pessoais, e o quanto decisões simples podem ocasionar impactos na perspectiva social, familiar e ambiental (PINHEIRO; ROSA, 2017).

Em alguns artigos Cunha e Laudares (2017) relatam que os alunos se sentem desmotivados a aprender, principalmente por conta da metodologia utilizada, tornando-a sempre teórica e pouco prática, desse modo, não conseguem conectar com o mundo real e acabam dando pouca importância para certos conhecimentos. Tendo em vista essa pouca atração do ensino

para os alunos, tem-se a motivação de realizar novas metodologias alternativas que atraiam a atenção do aluno.

A literatura aponta alguns métodos e atividades que podem ser utilizados em sala de aula pelos professores sobre Educação Financeira, a elaboração de algumas tarefas partiu de ideias presentes no trabalho de Campos (2012a). Essas atividades atuam no pressuposto de apresentar situações abertas e reais que propiciem vários caminhos de resolução, abordando uma forma de os alunos identificarem a aplicabilidade da matemática e, principalmente, da Educação Financeira em seu cotidiano.

Ter aulas práticas no ensino de Educação Financeira traz grandes benefícios para o educando, estimula a criatividade, o lado crítico e a reflexão, permitindo que o aluno aprenda a utilizar o conhecimento adquirido escola em seu cotidiano, estabelecendo relação do conteúdo com o mundo. A praticidade ensina o aluno a não aceitar uma informação sem refletir para o que aquilo realmente serve, a partir de argumentos e comprovações, além de instigar-lhe à busca por conhecimento e dar-lhe autonomia.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão bibliográfica da literatura, a qual é considerada método de pesquisa que possibilita a busca, a avaliação crítica e a síntese do estado do conhecimento sobre determinado assunto (MENDES, 2008). Assim, para a realização da revisão devemos obedecer seis etapas utilizadas neste estudo: 1. Elaboração da pergunta norteadora; 2. Busca na literatura; 3. Coleta de dados; 4. Análise crítica bibliográfica dos estudos incluídos; 5. Apresentação da revisão bibliográfica.

O método de investigação fundamentado na revisão bibliográfica busca manter os padrões de clareza, rigor e replicação dos primários (MINAYO, 2018).

A revisão bibliográfica tem como critério a exclusão de artigos repetidos, artigos não acessíveis em texto completo, resenhas, anais de congresso, monografias, teses, editoriais, artigos que não abordaram diretamente o tema deste estudo e artigos publicados fora do período de análise (LUPPETI, 2017).

Para a seleção dos artigos foram consultadas as plataformas de dados de literatura científica e técnicas: Scientific Electronic Library Online (SciELO), e BVS- biblioteca virtual de saúde, e google acadêmico no período de janeiro de 2022.

As palavras chaves foram selecionadas a partir dos objetivos de

pesquisa Os Critérios de Inclusão foi estudos disponíveis na íntegra, em open access, de 2007 a 2021, publicações originais, nas línguas portuguesa e inglesa, considerando o objetivo do estudo e o protocolo de revisão elaborado previamente.

TIPO DE TRABALHO QUE PRETENDE DESENVOLVER

Essa pesquisa é de natureza básica; esse tipo não busca a aplicação prática de suas descobertas, mas o aumento do conhecimento para responder perguntas, ou para que esse conhecimento possa ser aplicado em outras investigações. Para Gil (2010, p. 26), a pesquisa básica aglutina estudos que têm como objetivo completar uma lacuna no conhecimento, enquanto a aplicada “abrange estudos elaborados com a finalidade de resolver problemas no âmbito das sociedades em que os pesquisadores vivem”.

O objetivo da pesquisa é exploratório, a fim de obterem-se mais informações sobre um assunto e orientar os objetivos, métodos e a formulação das hipóteses ou mesmo dar um novo enfoque. Segundo Gil (2010, p. 27), “proporcionar mais familiaridade com o problema”, cuja finalidade é torná-lo mais evidente, no sentido de explorar todos os aspectos referentes ao fato estudado.

Métodos de pesquisa

O método de pesquisa será a qualitativa, porque envolve a compreensão e interpretação de certas condutas e tendências, demonstrando percepções dos estudos para que haja um desenvolvimento científico de forma clara e de fácil compreensão.

Método de abordagem

A pesquisa monográfica, se desenvolverá através do método de abordagem dedutivo, pois pretende-se analisar de forma geral para o específico, com o intuito de trazer informações científicas mais completas.

Métodos de procedimento

Acerca dos métodos de procedimentos utilizados na presente pesquisa infere-se o uso do método histórico e sintetizado a existência de diversos objetivos específicos evidenciados.

Técnicas de pesquisa

A técnica utilizada na pesquisa será de revisão bibliográfica e análise documental, pois será indispensável o uso da legislação e da doutrina como mecanismos para a coleta de informações.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este estudo, realizado no âmbito do PDE/2016, buscou valorizar o contexto sociocultural dos estudantes, a matemática presente em seu cotidiano, bem como as suas relações com o consumo. É possível inferir que a partir do trabalho realizado, contextualizar a Matemática Financeira com a realidade do aluno, representou uma importante prática pedagógica, pois além de trazer mais dinamismo à prática docente, possibilitou um envolvimento maior dos estudantes nas atividades, instigando sua curiosidade e possibilitando seu engajamento na tarefa de buscar o conhecimento.

Por meio do projeto, os alunos constataram a importância da Matemática Financeira ao relacionar as situações do cotidiano pessoal com os conteúdos básicos trabalhados em sala de aula. Enfatizaram a relevância da educação financeira nas tomadas de decisões adequadas e conscientes ao comparar preços, analisar as taxas de juros apresentadas no comércio e estabelecer prioridades de consumo.

Em síntese, o ambiente escolar é o local apropriado para a formação do sujeito de forma adequada para lidar com o dinheiro, relacionando a teoria à prática e auxiliando o aluno a utilizar-se dos conhecimentos de Matemática Financeira em situações de seu cotidiano de maneira crítica e responsável para um consumo consciente de acordo com a sua realidade orçamentária.

Neste trabalho foi abordado o tema de Educação financeira a fim de mostrar o quanto importante ele é na vida de cada cidadão, como uma forma de aprender a conviver com o dinheiro sem causar danos na vida financeira individual.

Definiu-se o tema Educação Financeira com a ajuda de alguns

autores renomados mediante as pesquisas realizadas, com o objetivo de esclarecer o que é, para que serve e os benefícios que se pode ter com o conhecimento do assunto.

Destacou-se a importância que o tema tem na vida de cada cidadão, pois o conhecimento no assunto muda não só o presente, mas o seu futuro, fazendo com que ele tenha mais cautela nas suas decisões mediante aos gastos. Na prática, a importância da Educação Financeira é permitir que uma pessoa defina a maneira mais adequada de lidar com seu dinheiro. Fazer com que ela perceba que isso vai além de um simples ato de preservação e envolve, também, a consciência das oportunidades.

Descreveu-se a importância de que cada cidadão tenha hábitos e consumos mais conscientes para saber os efeitos que isso causa na sua vida e para o País, desde a apagar uma luz sem necessidade até a ter consciência de efetuar compras necessárias, ou apenas desejos momentâneos.

Pesquisou-se em três documentos oficiais como a COREMEC, ENEF e BNCC e constatou-se a obrigatoriedade da inserção da Educação Financeira desde o início da vida escolar, no caso Ensino Fundamental, mostrando que o tema deverá ser trabalhado de modo interdisciplinar.

Por fim, será possível identificar diversas maneiras diferentes de trabalhar o tema na sala de aula para que deixe de ser um tema monótono com “decoreba” e que a criança aprenda se divertindo, com a prática e a imaginação, utilizando-se atividades lúdicas ou jogos aliados à tecnologia, de modo a explorar o conteúdo trabalhado dentro da realidade de cada aluno.

Para trabalhos futuros, sugere-se a aplicação de um questionário para verificar o nível de conhecimento no assunto no Ensino Fundamental e aplicação das atividades propostas ensinando conceitos básicos para começar a introduzir o tema na vida do aluno.

REFERÊNCIAS

BRASIL. **Caderno de Educação Financeira**. Gestão de finanças pessoais. Brasília: BCB, 2013. 72 p. Disponível em: https://www.bcb.gov.br/pre/pef/port/caderno_cidadania_financeira.pdf. Acesso em: 16 ago. 2016.

_____. Ministério da Educação e Cultura. **Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília: MEC, 1996. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/L9394.htm. Acesso em: 20 ago. 2016.

_____. Ministério da República. **Decreto nº 7.397, de 22 de dezembro de 2010**. Institui a Estratégia Nacional de Educação Financeira - ENEF, dispõe sobre a sua gestão e dá outras providências. Brasília: 2010. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_Ato2007-2010/2010/Decreto/D7397.htm. Acesso em: 30 set. 2016.

COSÉR FILHO, M. S. **Aprendizagem da matemática financeira no Ensino Médio: uma proposta de trabalho a partir das planilhas eletrônicas**. Porto Alegre: UFRGS, 2008. Disponível em: <http://hdl.handle.net/10183/14828>. Acesso em: 21 jun. 2016.

D'AQUINO, C. **Educação financeira: Como educar seu filho**. Rio de Janeiro: Financeira Elsevier, 2008.

_____. **Educação financeira**. 2011. Disponível em: <http://www.educacaofinanceira.com.br/index.php/escolas/conteudo/469>. Acesso em: 28 ago. 2016.

DAGA, I. C. **A matemática financeira e a economia do dia a dia**. In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense. Curitiba: SEED/PR., 2014. V.1. Disponível em: http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/produtoce_s_pde/2012/2012_unioeste_mat_artigo_ivete_carmem_daga.pdf. Acesso em: 23 jun. 2016.

DIAS, M.V; DUARTE, P.C.X; TASSOTE, E.M, VIANA, D.S. A matemática financeira: um alicerce para o exercício da cidadania. **Revista NUCLEUS**, v. 9, n. 1, abr. 2012. Disponível em: <http://nucleus.feituverava.com.br/index.php/nucleus/article/view/698>. Acesso em: 28 ago. 2017.

GALLAS, R. G. **A importância da matemática financeira no ensino médio e sua contribuição para a construção da educação financeira no cidadão**. 2013. 58 f. Dissertação (Mestrado em Matemática) - UNIVERSIDADE ESTADUAL DE PONTA GROSSA, Ponta Grossa, 2013. Disponível em: <http://tede2.uepg.br/jspui/handle/prefix/1521>. Acesso em: 15 out. 2017.

GOUVEIA, S. A. S. **Novos caminhos para o ensino e aprendizagem de matemática financeira: Construção e aplicação de Webquest**. 2006. 167 f. Dissertação (Programa de Pós-Graduação em Educação Matemática. Área de Concentração: Ensino e Aprendizagem da Matemática e seus Fundamentos Filosófico-Científicos). Universidade Estadual Paulista, Rio

Claro, 2006. Disponível em:
https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/91096/gouvea_sas_me_rcla.pdf? Acesso em: 21 set. 2017.

JUNIOR, H. R. **A história do dinheiro e a educação matemática financeira**.2011. Administradores.com. Disponível em:
<http://www.administradores.com.br/artigos/economia-e-financas/a-historia-do-dinheiro-e-a-educacao-matematica-financeira/51112>. Acesso em:18 ago.2016.

JUNIOR, H. R; SHIMIGUEL, J. Educação matemática financeira: conhecimentos financeiros para a cidadania e inclusão. REVISTA CIENTÍFICA INTERNACIONAL, ano 2, n. 9, set/out. 2009. Disponível em:
<http://www.interscienceplace.org/isp/index.php/isp/article/download/91/90>. Acesso em: 19 out. 2016.

KIYOSAKI, R. T; LECHTER, S. L. **Pai rico pai pobre**. 56 ed. Rio de Janeiro: Elsevier, 2000.

KLIEMANN, G. L; SILVA, P. F; DULLIU, M. M. Relevância da matemática financeira no ensino fundamental. **REVISTA DESTAQUES ACADÊMICOS**, ANO 3, N. 4, 2011 - CETEC/UNIVATES p. 96. Disponível em:
www.univates.br/revistas/index.php/destaques/article/view/130/128. Acesso em: maio 2017

LIMA, C. B; SÁ, I. P. de. Matemática financeira no ensino fundamental. **Revista TECCEN**, v. 3, n. 1, abr. 2010. Disponível em:
<http://editorauss.uss.br/index.php/TECCEN/article/download/240/188>. Acesso em 04 dez. 2017.

LUZ, L. H. **Matemática financeira na educação básica**. CONGRESSO INTERNACIONAL DE ENSINO DA MATEMÁTICA, VI. 2013, Rio Grande do Sul. Disponível em:
<http://www.conferencias.ulbra.br/index.php/ciem/vii/paper/viewFile/7243/3495>.Acesso em:16 ago. 2016.

MUNIZ JUNIOR, I. **Educação financeira: Conceitos e contextos para o ensino médio**. X Encontro nacional de educação matemática, Salvador, 2010. Disponível em:
http://www.lematec.net.br/CDS/ENEM10/artigos/CC/T1_CC2101.pdf. Acesso em: 13 out. 2017.

MYSZKA, P. S. **Tópicos de matemática financeira: Da escola para a vida**.In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação.

Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2013.

Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE).

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_mat_artigo_paulo_sergio_myszka.pdf. Acesso em: 23 jun. 2016.

NEUT, E. V. D. **Matemática e Educação para um Consumo Saudável.**

In: PARANÁ. Secretaria de Estado da Educação. Superintendência de Educação. O professor PDE e os desafios da escola pública paranaense, 2013. Curitiba: SEED/PR., 2016. V.1. (Cadernos PDE).

Disponível em:

http://www.diaadiaeducacao.pr.gov.br/portals/cadernospde/pdebusca/producoes_pde/2013/2013_unicentro_mat_artigo_eloisa_van_der_neut.pdf. Acesso em 20 ago. 2016.

PARANÁ, SEED. **Diretrizes curriculares da Educação Básica Matemática.** Secretaria de Educação do Estado do Paraná. 2008.

Disponível em:

http://www.educadores.diaadia.pr.gov.br/arquivos/File/diretrizes/dce_mat.pdf. Acesso em 18 ago. 2017.

_____. **Caderno Estatístico Município de Inácio Martins.** Disponível em:

<http://www.ipardes.gov.br/cadernos/MontaCadPdf1.php?Municipio=84520>. Acesso em: 20 abr. 2016.

_____. **Diretrizes Curriculares da Educação Básica Matemática.** Secretaria de Educação do Estado do Paraná. Curitiba: SEED, 2013.

_____. Secretaria de Estado da Educação. Departamento de Ensino Médio. **Diretrizes Curriculares de Matemática para o Ensino Médio.** Curitiba: SEED, 2006.

REIS, S. R. **Matemática Financeira na Perspectiva da Educação Matemática Crítica.** 2013, 113 f. Dissertação (Curso de Mestrado Profissional 49 em Matemática em Rede Nacional – PROFMAT. Área de Concentração em Ensino de Matemática). Universidade Federal de Santa Maria, Santa Maria, 2013. RIBEIRO, J. **MATEMÁTICA: Ciência, Linguagem e Tecnologia**, 2: ensino médio. V.2. 1. ed. São Paulo: Scipione, 2010. p. 9-45.

CAPÍTULO 18

CONTRATOS DE PLANOS DE SAÚDE E SUAS CLÁUSULAS ABUSIVAS

Tamyres Cristina Barbosa Fim

Advogada | Especialista em Direito Médico | UNITAU

RESUMO

O artigo aborda a necessidade dos cidadãos de adquirir planos de saúde, muitas vezes de forma urgente e buscando preços mais acessíveis. Essa demanda cria oportunidade para as empresas fornecedoras de plano de saúde aplicarem cláusulas onerosas aos consumidores. Para proteger o consumidor, a legislação civil estabelece regras para os contratos, incluindo os de planos de saúde. No entanto, as empresas, muitas vezes, extrapolam essas regras, causando prejuízos aos consumidores por meio de cláusulas abusivas. Com as mudanças provocadas pelo avanço tecnológico, as empresas também mudaram suas formas de enganar o consumidor, exigindo que o ordenamento jurídico evolua e se adapte aos novos atos ilícitos para fornecer proteção legal às partes. Assim, o objetivo do presente artigo é promover o conhecimento sobre a relação consumerista entre planos de saúde e seus usuários, as cláusulas abusivas nesses contratos e a proteção estabelecida na legislação e na jurisprudência. Utilizando metodologia explicativa e referencial bibliográfico em leis e doutrinas, o artigo analisa as disposições legislativas em relação às cláusulas que prejudicam os beneficiários do convênio médico, impactando na legalidade dos contratos e na nulidade das disposições abusivas.

PALAVRAS-CHAVE: Plano de Saúde; Cláusulas Abusivas; Direito do Consumidor; Direito Médico.

INTRODUÇÃO

A necessidade do cidadão de obter um plano de saúde, às vezes com urgência e em busca de preço mais acessível em detrimento à abrangência da cobertura, gera oportunidade para a empresa fornecedora do serviço aplicar cláusulas onerosas ao consumidor.

Com intuito de proteger o elo mais fraco da relação consumerista, a legislação civil dispõe de regras para todos os atos da vida civil, inclusive para os contratos. Porém, quando as empresas e fornecedores de serviço

extrapolam as regras em seus contratos, causando prejuízo ao consumidor, o faz por meio de cláusulas abusivas.

Com as mudanças provadas pelo avanço da tecnologia, as empresas também mudaram suas formas de ludibriar o consumidor, razão pela qual o ordenamento jurídico também precisa evoluir e adaptar-se aos novos atos ilícitos para fornecer a proteção legal às partes.

Significante mudança nesta área ocorreu em 2002, com o advento do então Novo Código Civil, que dispôs a importância do princípio da boa-fé nos contratos. Além de inspirar mudanças em outras legislações específicas sobre a relação contratual e a área da saúde.

Com isso, o presente artigo possui o objetivo de promover conhecimento acerca da relação consumerista entre planos de saúde e seus usuários, as cláusulas abusivas existentes nestes contratos e a proteção estabelecida na legislação e nos entendimentos jurisprudenciais.

Por fim, através da metodologia explicativa e com o referencial bibliográfico obtido em leis e doutrinas e aqui apresentado, finaliza-se com análise das disposições legislativas perante cláusulas que causam prejuízo aos beneficiários de planos de saúde, impactando na legalidade dos contratos e nulidade das disposições abusivas.

PLANOS DE SAÚDE

Diante da decadência do sistema de saúde público, os planos de saúde tornaram-se mais procurados nas últimas décadas, tratando-se de alternativa para a necessidade médica, viabilizando valores mais acessíveis e com menor tempo de espera quando comparado ao Sistema Único de Saúde - SUS.

O plano de saúde, ou convênio médico, é um serviço oferecido por empresas com o objetivo de proporcionar assistência médica e acesso a serviços de saúde para seus contratantes.

“Contrato de plano de saúde é aquele por meio do qual uma das partes, a operadora, se obriga frente à outra, o consumidor, a promover a cobertura dos riscos de assistência a sua saúde, mediante a prestação de serviços médicos hospitalares e odontológicos” (BARROS, 2011, p.292).

A Lei nº 9.656/98, conhecida como Lei de Planos de Saúde, em seu art. 1º, inciso I, define o plano de assistência à saúde como:

prestação continuada de serviços ou cobertura de custos assistenciais a preço pré ou pós-estabelecido, por prazo indeterminado, com a finalidade de garantir, sem limite financeiro, a assistência à saúde, pela faculdade de acesso e atendimento por profissionais ou serviços de saúde, livremente escolhidos, integrantes ou não de rede credenciada, contratada ou referenciada, visando à assistência médica, hospitalar e odontológica, a ser paga

integral ou parcialmente a expensas da operadora contratada, mediante reembolso ou pagamento direto ao prestador, por conta e ordem do consumidor (BRASIL, 1998).

Os planos podem abranger diferentes tipos de cobertura, podendo incluir consultas médicas, exames laboratoriais, cirurgias, internações, atendimento de emergência, medicamentos, atendimento odontológico, dentre outros serviços relacionados à saúde.

Os planos de saúde podem ser individuais, familiares ou empresariais, sendo que, nos últimos anos, também têm se popularizado os planos coletivos por adesão, geralmente oferecido por grandes empresas aos seus funcionários ou por associações aos seus associados, com a vantagem de, pelo grande número de contratantes em grupo, reduz o valor da mensalidade. E recentemente, ainda instituiu-se a modalidade de coparticipação, na qual o consumidor paga a mensalidade do plano e um acréscimo tarifário por cada consulta, exame ou procedimento que tenha realizado.

Além disso, também existem planos com diferentes abrangências geográficas, podendo ser locais, regionais, nacionais ou até mesmo internacionais.

Em relação aos valores, além da cobertura e abrangência geográfica, o fator da idade do contratante também influencia no valor das mensalidades. Consumidores mais idosos, tendem a necessitar de mais procedimentos médicos e de custos mais elevados, portanto, o valor de sua mensalidade é maior se comparado a outro indivíduo mais novo. Para tanto, as operadoras estabelecem faixas de valores para determinadas idades, nas quais, quando o contratante atinge uma mudança de faixa, há alteração de valor. Ademais, doenças pré-existentes também podem gerar carência no plano.

Em relação à vigência do contrato, é contado “a partir da data da assinatura da proposta de adesão, ou da assinatura do contrato, ou da data de pagamento da mensalidade inicial” (ANS, 2005).

Também existem diferentes modalidades de contratação, das quais definem as formas de utilização do convênio pelo usuário.

Existem três formas possíveis de acesso a atendimento médico pelo usuário, as quais são extraídas do conceito de plano privado de assistência à saúde disposto no art. 1º, I, da Lei nº 9.656/98:

- a) livre escolha de profissionais ou serviços de saúde, cabendo à operadora apenas reembolsar os usuários pelos valores pagos, respeitados os limites contratuais;
- b) limitação da escolha de profissionais médicos dentre aqueles contratados ou associados à operadora, bem como de estabelecimento ambulatorial e/ou hospitalar que pertença ou que possua vínculo contratual com a operadora;

c) limitação da escolha de profissionais ou serviços de saúde aos que integrem rede credenciada ou referenciada (ver art. 17-A, infra) (GOMES, 2023, Pp.410-411).

É importante ressaltar que, independente da utilização, o padrão da qualidade no fornecimento dos serviços deve ser mantida e preservada, com a observação de que, na modalidade de livre escolha do cliente, cabe a este buscar a qualidade profissional pretendida, não podendo responsabilizar a operadora por quaisquer problemas a respeito do atendimento do profissional da saúde.

Na primeira hipótese de contratação, a operadora de plano de saúde não exerce influência sobre a qualidade dos serviços de assistência à saúde utilizados pelo usuário, na medida em que cabe a este a sua livre escolha, atribuindo-se à operadora apenas a obrigação de pagamento/reembolso pelos serviços prestados. Já nas duas últimas hipóteses, é de essencial relevância a conservação do nível inicial de qualidade dos serviços médico-hospitalares pela operadora, pois a escolha do usuário fica restrita à lista de profissionais e estabelecimentos por esta apresentada, a qual integra, portanto, a legítima expectativa gerada no consumidor, no momento da contratação (GOMES, 2023, p.411).

Nada obstante, a contratação do plano de saúde é realizada por meio de contrato de prestação de serviço e, como tal, deve respeitar os princípios básicos do contrato e sujeitar-se às regras da relação consumerista.

O dispositivo que regulamenta os contratos de plano de saúde é a Lei nº 9.656/1998, além de disposições no Código Civil (lei nº 10.406/2002) e no Código de Defesa ao Consumidor (Lei nº 8.078/1990).

O contrato de plano de saúde, mais do que qualquer outro, deve cumprir função social, concretizando princípios constitucionais de grande envergadura, tais como a dignidade da pessoa humana (inciso III, art.1º); da solidariedade (inciso I do art.3º) e da justiça social (art.170 caput). A isso se soma a diretriz contida no Código Civil de 2002, em seu art. 421 (“A liberdade de contratar será exercida em razão e nos limites da função social do contrato”) (BARROS, 2011, p.292).

Para garantir a efetividade e cumprimento da legislação, no Brasil, a Agência Nacional de Saúde Suplementar (ANS) é o órgão responsável por regulamentar e fiscalizar os planos de saúde, estabelecendo regras e diretrizes para a proteção dos usuários e a qualidade dos serviços prestados.

A Agência Nacional de Saúde Suplementar – ANS, criada pela Lei 9.961, de 28 de janeiro de 2000, é uma autarquia especial vinculada ao Ministério da Saúde, com sede no Rio de Janeiro e atuação em todo o território nacional. A ANS foi constituída com a missão de promover a defesa do interesse público na assistência suplementar à saúde pela regulação e fiscalização do setor, das relações das operadoras setoriais com prestadores de serviços de saúde e com usuários de planos de saúde, para o desenvolvimento das ações de saúde no país (ANS, 2005).

No exercício de sua função, a ANS emite Resoluções Normativas que detalham aspectos específicos da Lei dos Planos de Saúde e estabelecem regras para o setor, além de regular questões como registro, solvência financeira, constituição de reservas técnicas, dentre outras especificações para o funcionamento das operadoras.

Em detrimento à relação consumerista,

O Superior Tribunal de Justiça emitiu entendimento majoritário no sentido da aplicação do Código de Defesa do Consumidor aos contratos privados de planos e seguros de saúde. Recentemente, em julgamento datado 24/11/2010, o STJ, através da 2.^a Seção, aprovou a Súmula n.º 469, cujo teor é o seguinte: “Aplica-se o Código de Defesa do Consumidor aos contratos de Plano de Saúde” (CARUGGI, 2011, p.326).

O CDC é um importante dispositivo para a regulação dos planos de saúde, estabelecendo a relação de consumo para a situação, com objetivo de garantir os direitos dos usuários e estabelecendo a responsabilidade das empresas.

A relação jurídica contratual existente através dos contratos de planos de saúde pode ser considerada como relação de consumo, pois se verifica a existência da figura dos consumidores, pessoas físicas ou jurídicas, destinatárias finais do serviço de plano de saúde, e do fornecedor, pessoa jurídica de direito privado, prestador de serviços na área da saúde suplementar, conforme disposto nos artigos 2º e 3º do Código de Defesa do Consumidor, motivo pelo qual se torna indiscutível a aplicabilidade do Estatuto Consumerista (SUMIDA, 2016).

Além disso, o Código Consumerista também estabelece o instituto da inversão do ônus da prova, em seu artigo 6º, inc. VIII, que promove facilitação à defesa do elo mais fraco dessa relação.

“Contudo, tal mecanismo não se opera de forma automática, pois depende da análise judicial de verossimilhança da alegação do consumidor ou de sua hipossuficiência” (TJDFT, 2021).

Além disso, o pedido da parte consumidora e a decisão judicial determinando (ou não) a inversão, “deve ocorrer antes da etapa de instrução do processo” (STJ, 2021), pois é o momento processual de produção de provas.

Por sua vez, a Lei dos Planos de Saúde (lei nº 9.656/98) trata-se de uma legislação brasileira que estabelece as normas gerais para a contratação, funcionamento e fiscalização dos planos de saúde no Brasil.

Possui o intuito de proteger os direitos dos usuários e garantir a qualidade dos serviços prestados pelas operadoras dos planos de saúde, estabelecendo, dentre outros, a abrangência do plano; a cobertura mínima obrigatória; regras para carência e portabilidade; direitos dos usuários; e regras para reajustes das mensalidades.

Por fim, considerando a natureza cível do tema, é imprescindível a tutela dos usuários de planos de saúde por meio do Código Civil de 2002.

Na Lei 10.406/02, inexistem disposições normativas que versem, de modo específico, sobre os negócios jurídicos estabelecidos entre os indivíduos e as autogestões, porém, é perfeitamente cabível o manejo de cláusula geral da boa-fé objetiva, prevista nos artigos 113 e 423. (...) A elasticidade e a flexibilidade deste instituto contribuem para que possa ser aplicado, de forma satisfatória, nas situações litigiosas envolvendo as ditas partes contratantes (SILVA, 2019).

Sabe-se ainda, que o Superior Tribunal de Justiça estabeleceu, por meio da Súmula n. 608, a não incidência do CDC em situações que envolvem convênios de autogestão, que se trata do modelo no qual a administração da funcionalidade do plano de saúde é realizada por ele próprio.

De uma forma ampla classificam-se nesta modalidade as operadoras que oferecem planos de assistência à saúde a um grupo fechado de pessoas, que obrigatoriamente devam pertencer à mesma classe profissional ou terem vínculo com a entidade instituidora e/ou patrocinadora e/ou mantenedora da operadora de planos de assistência à saúde (MINISTÉRIO DA SAÚDE, 2022).

Com isso, não sendo aplicável o Código de Defesa ao Consumidor em determinados casos, torna-se necessário contar com a tutela e proteção do Código Civil. A principal atuação do CC se dá por meio dos princípios contratuais e das regras que dispõe acerca da elaboração de contratos.

“O contrato estabelecido entre o consumidor e a operadora do plano de saúde é o contrato de adesão, no qual o cliente apenas adere ao contrato

imposto, anuindo com as cláusulas propostas pela outra parte” (SUMIDA, 2016). E a modalidade de contrato de adesão é mencionada pelo Código Civil nos artigos 423 e 424.

Por fim, o Código Civil também determina a responsabilidade civil das operadoras de planos de saúde por determinados prejuízos aos usuários, em duas vertentes: a responsabilidade objetiva, no que diz respeito aos profissionais de saúde credenciados ao convênio e que causaram danos ao paciente; e a responsabilidade subjetiva, em relação a recusa da operadora de cobertura de algum procedimento/tratamento acarretando danos na saúde do contratante.

Nesse sentido, oportuno mencionar o Enunciado nº 460 do Conselho da Justiça Federal na Jornada de Direito Civil V:

Enunciado 460 – Art. 951: A responsabilidade subjetiva do profissional da área da saúde, nos termos do art. 951 do Código Civil e do art. 14, § 4º, do Código de Defesa do Consumidor, não afasta a sua responsabilidade objetiva pelo fato da coisa da qual tem a guarda, em caso de uso de aparelhos ou instrumentos que, por eventual disfunção, venham a causar danos a pacientes, sem prejuízo do direito regressivo do profissional em relação ao fornecedor do aparelho e sem prejuízo da ação direta do paciente, na condição de consumidor, contra tal fornecedor (CJF, 2011).

Da mesma forma, o art. 932, inc. III, do Código Civil, ainda estabelece que são “responsáveis pela reparação civil o empregador ou comitente, por seus empregados, serviçais e prepostos, no exercício do trabalho que lhes competir, em razão dele” (BRASIL, 2002). Entendendo a doutrina majoritária que as operadoras de planos de saúde submetem-se à chamada culpa *in eligendo*, quando incorrem em culpa pela escolha errada do profissional de saúde a ser credenciado à rede.

No mais, a legislação civil determina que “aquele que, por ato ilícito, causar dano a outrem, fica obrigado a repará-lo” (CC, art. 927) (BRASIL, 2002). A reparação aqui determinada atinge os casos em que a operadora do plano apresentou recusa ou negativa para realização de determinado procedimento médico e, assim, causou dano ao consumidor, caracterizando a responsabilidade objetiva da empresa.

CLÁUSULAS ABUSIVAS NOS PLANOS DE SAÚDE

Cláusulas abusivas são disposições inseridas em contratos ou documentos legais que colocam uma das partes (geralmente o consumidor) em desvantagem significativa e contrariam princípios básicos de equilíbrio e justiça nas relações contratuais. Essas cláusulas exploram a vulnerabilidade

do consumidor ou impõem condições excessivamente desfavoráveis, comprometendo seus direitos e interesses.

São presentes em maior incidência em contratos de adesão e em contratos firmados com urgência e/ou extrema necessidade do contratante.

Com objetivo de proteger os consumidores contra práticas comerciais desonestas, as cláusulas abusivas são consideradas nulas de pleno direito, ou sejam, são invalidadas e não produzem efeito legal. Contudo, “apesar de resultar na nulidade de parte do contrato, o simples fato de ter uma cláusula abusiva não invalida o contrato como um todo, devendo prevalecer as disposições que não contenham abusividade” (TJDFT, 2020).

As cláusulas abusivas possuem características como: desproporcionalidade (desequilíbrio acentuado favorecendo uma das partes); ocultação de informações ou falta de transparência; restrição indevida de direitos; imposição de obrigações excessivas; e violação de normas legais.

Uma das principais mudanças estabelecidas pelo Código Civil de 2002, é a figura da boa-fé objetiva, que antes era lacuna no Código de 1996 e trata-se de um princípio fundamental nas relações contratuais e está relacionada à conduta honesta, ética e leal das partes envolvidas. “A boa-fé objetiva cria deveres positivos, já que exige que os contratantes façam tudo para que o contrato seja cumprido de conformidade com o previsto” (BARROS, 2011, p.296).

Concernente à boa-fé, a Lei dos Planos de Saúde estabelece o direito de informação, com a entrega de cópia do contrato, na íntegra, para o contratante. Dessa forma, somente com o acesso ao documento é que o usuário pode constatar a existência de eventual cláusula abusiva.

Em complemento ao dever de clareza previsto no caput do art. 16, o seu parágrafo único estabelece que a todo consumidor titular de plano individual ou familiar será obrigatoriamente entregue, quando de sua inscrição, cópia do instrumento contratual do plano de saúde, além de material explicativo que descreva, em linguagem simples e precisa, todas as suas características, direitos e obrigações.

Referido comando legal consagra o dever anexo de informação – decorrência direta da boa-fé objetiva contratual – e, assim, tem por finalidade minimizar os riscos decorrentes da adoção da contratação por adesão, na medida em que possibilita ao usuário/aderente o adequado conhecimento acerca dos serviços por ele contratados (GOMES, 2023, p.408).

Nesse sentido, considera-se que o primeiro indício de abusividade do contrato de plano de saúde é a inobservância do princípio da boa-fé, refletindo em situações em que uma das partes age de maneira desonesta, enganosa ou injusta, violando o princípio da confiança mútua que deve existir entre as partes contratantes.

O artigo 51 do CDC traz em seu texto a descrição de abusos que podem ser cometidos nos contratos que envolvam relações de consumo, entre eles estão cláusulas que:

- excluam ou diminuam a responsabilidade dos fornecedores;
- extingam algum tipo de direito do consumidor;
- transfiram a responsabilidade a terceiros;
- coloquem o consumidor em desvantagem exagerada;
- invertam o ônus da prova, ou seja, passem para o consumidor o dever de provar suas alegações em eventual processo judicial, ferindo a proteção dada no artigo 6º do CDC, que prevê a facilitação da defesa de seus direitos.
- permitam ao fornecedor alterar o preço, cláusulas ou cancelar o contrato sem anuência do consumidor (TJDFT, 2020).

Da mesma forma, a Lei de Planos de Saúde, o Código Civil e a ANS estabelecem diretrizes com objetivo de proteger o consumidor proibindo cláusulas abusivas em seus contratos, sobre as quais serão aqui discutidas.

A primeira proibição a ser mencionada é a exclusão de cobertura para doenças ou lesões preexistentes, nos termos do art. 11, da Lei dos Planos de Saúde.

“Doenças e lesões preexistentes – DLP – são aquelas que o consumidor ou seu responsável saiba ser portador, na época da contratação do plano de saúde” (ANS, 2005, p.16).

É considerada abusiva a cláusula que exclua a cobertura de doença ou lesões preexistentes sem considerar os critérios definidos pela ANS, principalmente se não houve a exigência de exames prévios à contratação do plano ou a comprovação de má fé do usuário. Isto porque o consumidor contrata plano de saúde para ser atendido em momentos de necessidade e emergência, podendo incluir também tratamentos médicos à doença preexistente. Não é lícita a proibição ao consumidor de ser amparado pelo que necessita, pelo simples fato de ter sido contraído a doença ou lesão antes da contratação.

Para saber se o consumidor é portador de doenças ou lesões preexistentes, a operadora poderá exigir, no momento da contratação, o preenchimento de uma declaração de saúde. Esta consiste em um formulário, elaborado pela operadora, para registro de informações sobre as doenças ou lesões que o consumidor seja portador, e das quais tenha conhecimento no momento da contratação, com relação a si e a todos os dependentes integrantes de seu contrato (ANS, 2005, p.16).

As determinações atentam-se ao conhecimento do consumidor no momento da contratação, cabendo a operadora comprovar que, de alguma forma, ele sabia sobre a doença e não informou, caracterizando má fé por parte do consumidor. “Se a fraude for reconhecida pela ANS, os gastos efetuados com a doença ou lesão preexistente, desde a data da efetiva comunicação pela operadora, serão de responsabilidade do consumidor” (ANS, 2005, p.17).

Diferentemente, se constatada que a doença já existia no momento da contratação, mas o contratante não tinha ciência, não lhe cabe ser responsabilizado e eventual recusa no tratamento é ilegal; valendo também para gravidez que geralmente é detectada semanas após a concepção.

O que se permite é que o plano promova um reajuste da mensalidade diante do grau de necessidade do consumidor, conhecida como agravo, com acréscimo “proporcional à cobertura de eventos cirúrgicos, leitos de alta tecnologia e procedimentos de alta complexidade relacionados à doença ou lesão preexistente”; ou a modalidade de cobertura parcial temporária, que se trata de um período de carência de até 24 meses no qual o plano não fornecerá cobertura para procedimentos cirúrgicos e de alta complexidade relacionados às doenças preexistente, mas cobrirá consultas e demais procedimentos. A operadora é obrigada a oferecer essas opções e a escolha fica a cargo do consumidor (ANS, 2005, Pp.18-19).

De igual modo, a ANS também proíbe a limitação de prazo para internação e de número de consultas, exames ou procedimentos, sem justificativa razoável.

A este respeito, a Súmula 302 do STJ, estabelece que é “abusiva a cláusula contratual de plano de saúde que limita no tempo a internação hospitalar do segurado” (STJ, 2004, p.3). Isto porque, não é possível prever qual o tempo será necessário para o tratamento e a recuperação do paciente.

Pouco importa se existe no contrato alguma cláusula que limite o tempo de internação, pois ela deve ser tida como nula, por ser abusiva (...).

A limitação do tempo de internação vai contra a função social do contrato de plano de saúde, que visa garantir tratamento de saúde ao consumidor em troca do pagamento da mensalidade. (...)

Além de indevida tal limitação pode gerar tanto danos materiais, quanto danos morais ao consumidor, que extremamente fragilizado se vê abandonado pela operadora de plano de saúde (ZUZA, 2019).

Em julho de 2022, a ANS também pôs fim à limitação do número de consultas com psicólogos, fonoaudiólogos, terapeutas ocupacionais e fisioterapeutas, a Resolução RN nº 541. “A decisão foi tomada com o objetivo de promover a igualdade de direitos aos usuários da saúde suplementar e

padronizar o formato dos procedimentos atualmente assegurados, relativos a essas categorias profissionais” (ANS, 2022).

Assim, pelas diretrizes do órgão, “nenhum tipo de plano de saúde pode interferir na relação entre médico e paciente e limitar o número de consultas e terapias que foram prescritas pelo profissional” e assim, “o consumidor tem direito a realizar a quantidade de consultas e terapias indicadas pelo médico mesmo que extrapole o que foi delimitado pela ANS” (FERNANDES). Eventual disposição no contrato estabelecendo limite de consultas, exames ou procedimentos, é considerada nula, visto que afronta os princípios fundamentais da Constituição, além de ferir a dignidade da pessoa humana.

Outra cláusula abusiva, é a que determina carência excessiva. A “carência é o período em que o consumidor não tem direito a algumas coberturas após a contratação do plano”, contado a partir do início de vigência e deve estar expresso obrigatoriamente e de forma clara no contrato (ANS, 2005, p.12).

A abusividade ocorre quando a carência determinada no contrato extrapola o permitido pela legislação, tornando-se excessiva. Os prazos estão determinados na Lei de Planos de Saúde, no artigo 12, inciso V.

Os prazos máximos de carência estabelecidos na Lei 9.656/98 são:

- urgência e emergência – 24 horas;
- parto a partir da 38ª semana de gravidez – 300 dias;
- demais casos (consultas, exames, internações, cirurgias) – 180 dias (ANS, 2005, p.12).

Além destas hipóteses, tal como mencionado anteriormente, a carência para doenças e lesões preexistentes é de 24 meses, salvo na hipótese de acréscimo na mensalidade para cobertura imediata.

Ademais, na inclusão de dependentes (filho biológico ou adotivo), deve-se aproveitar o período de carência já cumprido pelo contratante titular.

Nos planos com cobertura obstétrica é assegurada a inscrição do filho natural ou adotivo do titular do plano, isento do cumprimento dos períodos de carência, desde que a inscrição ocorra no prazo máximo de 30 dias do nascimento ou da adoção.

(...)

É assegurada, também, independentemente do tipo de plano (ambulatorial, hospitalar sem obstetria ou hospitalar com obstetria), a inscrição do filho adotivo menor de 12 anos como dependente, aproveitando os períodos de carência já cumpridos pelo consumidor adotante (ANS, 2005, p.15).

Ocorre que, contrariando a legislação, os contratos de plano de saúde dispõem um novo período de carência para os dependentes; caracterizando cláusula abusiva. Ou, em alguns casos, utilizam-se da falta de previsão no contrato para impor ao contratante um novo período de carência aos seus dependentes, como se iniciasse uma nova contratação.

Ainda sobre o tema, ocorre ainda abusividade da imposição de período de carência na portabilidade de plano.

“A portabilidade de plano de saúde é um direito que todo segurado possui. Ele permite a troca de convênio para uma operadora diferente”. A vantagem é que “os direitos do plano anterior se mantêm” (VALEM, 2022).

Para a possibilidade da portabilidade é necessário que os planos sejam compatíveis. “Para um plano ser considerado compatível, ele deve estar em faixa de preço igual ou menor que a do seu plano atual (as faixas de preço são definidas pela ANS)” (ANS, 2021, p.3). Além disso, deve ter sido cumprido o prazo mínimo de permanência no plano atual, que varia de acordo com o tipo de plano e a modalidade de portabilidade; bem como, a adimplência total das mensalidades.

Com a alteração, o período de carência já cumprido no plano anterior é aproveitado na operadora nova. Ou seja, se o consumidor já cumpriu os prazos anteriormente não se submete a eles novamente.

Ocorre que as operadoras que recebem a portabilidade do plano de saúde impõem o período de carência ou, em alguns casos, dispõe no contrato períodos mais curtos do que disposto na legislação com argumento de ser um benefício ao novo contratante. O consumidor mal-informado acaba sujeitando-se à carência; quando na realidade, a cláusula que a estabelece os períodos em contrato de portabilidade, é abusiva.

Nada obstante, também é costumeiro encontrar contrato de plano de saúde no qual determina não haver cobertura para procedimentos de alto custo, como a quimioterapia, transfusão de sangue, transplante de órgão. Assim, quando o consumidor, necessitado do tratamento de sua doença, faz a solicitação e recebe a negativa do convênio, sob argumento de que o plano contratado não cobre o procedimento solicitado.

Porém, no Brasil, de acordo com a Lei nº 9.656/98, artigo 35-C, os planos de saúde são obrigados a oferecer cobertura para tratamentos e procedimentos de urgência que sejam necessários para preservar a vida do paciente.

Art. 35-C. É obrigatória a cobertura do atendimento nos casos:

I – de emergência, como tal definidos os que implicarem risco imediato de vida ou de lesões irreparáveis para o paciente, caracterizado em declaração do médico assistente;

II – de urgência, assim entendidos os resultantes de acidentes pessoais ou de complicações no processo gestacional;

III – de planejamento familiar (BRASIL, 1998).

Assim, pelos termos da lei, entende-se que, independente do procedimento ou da previsão no plano, o convênio deve arcar com toda despesa médica que for inerente à vida do paciente, em respeito ao princípio constitucional do direito à vida.

Por fim, cabe mencionar também outra cláusula abusiva pouco conhecida e que constantemente faz consumidores de vítima: o aviso prévio. Contratos de planos de saúde dispõem que o consumidor necessita solicitar o cancelamento com 60 dias de antecedência, ainda que já tenham cumprido 12 meses de contratação. Porém, esta cláusula é abusiva e considerada nula pela ANS e nos termos da legislação civil brasileira.

“A imposição da manutenção do contrato por mais 60 dias após a comunicação do interesse em rescindir o vínculo é uma prática ilegal e abusiva, viola a liberdade de escolha do consumidor e afronta o Código de Defesa do Consumidor e o Código Civil” (SILVA, 2022).

Ademais, o CDC estabelece em seu artigo 18, caput e § 2º, que o pedido de cancelamento feito pelo consumidor deve ser recebido e processado imediatamente, bem como que, “os efeitos do cancelamento serão imediatos à solicitação do consumidor, ainda que o seu processamento técnico necessite de prazo” (BRASIL, 1990).

Desta forma, reconhecendo a ilegalidade de tal cláusula, a “Agência Nacional de Saúde – ANS, revogou a norma que previa a necessidade de aviso antecipado de 60 dias para o encerramento contratual, devido a sua nulidade”, por meio da Resolução Normativa 455/2020 (TJDFT, 2022).

“E com base nessas premissas, o Poder Judiciário tem, reiteradamente, reconhecido a nulidade desse tipo de cobrança” (SILVA, 2022), sendo majoritário o entendimento dos Tribunais em relação a este assunto.

Diante destas situações, em um contrato de plano de saúde que possua qualquer destas cláusulas mencionadas, deve ser reconhecida a nulidade tão somente da premissa abusiva, preservando-se a relação contratual caso seja de interesse das partes.

É recomendado, inicialmente, que o consumidor lesionado entre em contato com a operadora do plano para buscar uma solução amigável diretamente com a empresa. Caso a operadora não resolva a questão, é possível registrar uma reclamação junto à ANS, que pode intermediar o conflito e auxiliar em uma solução.

Se as medidas anteriores não forem suficientes para a solução, o beneficiário do plano de saúde pode buscar assistência jurídica e, se necessário, entrar com uma ação judicial para garantir o cumprimento de seu direito.

CONCLUSÃO

Os planos de saúde são alternativas viáveis e vantajosas para a necessidade de acesso à saúde em comparação ao SUS, com prestação pecuniária do contratante.

Apesar dos benefícios, os convênios podem causar prejuízos aos consumidores em decorrência de premissas abusivas, sob a intenção da empresa de lucrar em desfavor do beneficiário. Contudo, como elo mais fraco da relação consumerista, a legislação busca proteger os consumidores e seus direitos, tornando nulas as cláusulas abusivas.

Conforme exposto no presente estudo, existem várias situações em que as empresas dispõem de cláusulas abusivas em seus contratos, tais como cláusula de não cobertura de doenças preexistentes; limitação de prazo para internação; carência excessiva; aviso prévio de 60 dias, entre outros.

A legislação tem se mostrado eficiente no combate destas cláusulas, até mesmo das novas que venham a surgir ao longo dos anos. Isto porque, a exigência de observância do princípio da boa-fé prevalece às disposições que ferem qualquer direito do consumidor.

Além disso, a Agência Nacional de Saúde Suplementar – ANS estabelece normas e diretrizes que regem os planos de saúde e são frequentemente atualizadas, principalmente através de Resoluções Normativas. Desta forma, o órgão busca sempre esclarecer dúvidas e solucionar problemas que venham a surgir.

Não sendo suficiente para solucionar alguma premissa excessiva, o Poder Judiciário baseia-se nas diretrizes existentes para julgar e promover entendimentos jurisprudenciais.

Desta forma, aliando-se as disposições do Código Civil, as regras da relação consumerista do Código de Processo Civil, as deliberações da Lei de Planos de Saúde e da ANS e os entendimentos dos Tribunais, o ordenamento jurídico promove grande proteção aos consumidores.

Ainda assim, é importante que a informação acerca dos direitos dos consumidores e da nulidade destas cláusulas seja disseminada, além de promover conhecimento de como se deve proceder para a solução diante de determinado ato abusivo da empresa operadora do plano de saúde.

REFERÊNCIAS

ANS. Carência; Doenças e Lesões Preexistentes; Urgência e Emergência. 3.ed. Rio de Janeiro-RJ: Agência Nacional de Saúde Suplementar, 2005. Disponível em: https://bvs.ms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/guia_carencia_doenca_urgencia.pdf.

Acesso em 23.jun .2023.

_____. **Cartilha Portabilidade de Carências.** Agência Nacional de Saúde Suplementar, 2021. Disponível em: https://novoplanodesaude.paginas.ufsc.br/files/2021/04/CARTI_LHA-PORTABILIDADE.pdf. Acesso em 25.jun.2023.

_____. **ANS acaba com limites de cobertura de quatro categorias profissionais.** GOV.br: Ministério da Saúde, 11.jul.2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ans/pt-br/assuntos/noticias/periodo-eleitoral/ans-acaba-com-limites-de-cobertura-de-quatro-categorias-profissionais#:~:text=Em%20reuni%C3%A3o%20extraordin%C3%A1ria%20realizada%20nesta,fonoaudi%C3%B3logos%2C%20terapeutas%20ocupacionais%20e%20fisioterapeutas>. Acesso em 24.jun.2023.

BARROS, Marcia Cristina Cardoso de. **Contratos de Planos de Saúde: Princípios Básicos da Atividade.** Série Aperfeiçoamento de Magistrados 6 – Judicialização da Saúde – Parte I. Rio de Janeiro-RJ: EMERJ, 2011. p.290-299.

BRASIL. **Lei nº 10.406 de 10 de janeiro de 2002 – Código Civil.** Brasília-DF: República Federativa do Brasil, 10.jan.2002. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2002/l10406compilada.htm. Acesso em 21.jun.2023.

CARUGGI, Marcos Borba. **Saúde Suplementar.** Série Aperfeiçoamento de Magistrados 6 – Judicialização da Saúde – Parte I. Rio de Janeiro-RJ: EMERJ, 2011. p.323-336.

CJF. **Enunciado 460**. V Jornada de Direito Civil. Brasília-DF: Conselho da Justiça Federal, nov.2011. Disponível em: <https://www.cjf.jus.br/enunciados/enunciado/416>. Acesso em 22.jun.2023.

FERNANDES, Elton. **Confira se plano de saúde pode limitar consultas e terapias**. Escritório Elton Fernandes Advocacia Especializada em Saúde, s.d. Disponível em: <https://www.eltonfernandes.com.br/plano-de-saude-pode-limitar-numero-de-consultas>. Acesso em: 24.jun.2023.

GOMES, Josiane Araújo. **Lei dos Planos de Saúde: Doutrina e jurisprudência para utilização profissional**. 5.ed. Pp. 406-426. Editora JusPodium, 2023. Disponível em: https://www.editorajuspodivm.com.br/media/juspodivm_material/material/file/JUS2873-Degustacao_PROV.pdf. Acesso em 21.jun.2023.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Resumo sobre as modalidades organizacionais**. GOV.br, 14.out.2022. Disponível em: <https://www.gov.br/ans/pt-br/assuntos/operadoras/registro-e-manutencao-de-operadoras/registro-de-operadora-1/resumo-sobre-as-modalidades-organizacionais#:~:text=Autogest%C3%A3o%20sem%20mantenedor,Nacional%20de%20Sa%C3%BAde%20Suplementar%20%E2%80%93%20ANS>. Acesso em 22.jun.2023.

SILVA, Joseane Suzart Lopes da. **Código Civil deve proteger os usuários de planos de saúde de autogestão**. Consultor Jurídico, 05.ago.2018.

SILVA, Evilasio Tenorio da. **Justiça considera indevida cobrança de aviso prévio de 60 dias para cancelamento de plano de saúde**. Migalhas, 14.dez.2022. Disponível em:

<https://www.migalhas.com.br/depeso/378635/indevida-cobranca-de-aviso-previo-para-cancelamento-de-plano-de-saude>. Acesso em 25.jun.2023.

STJ. **Súmula 302**. Brasília-DF: Superior Tribunal de Justiça, 22.nov.2004. Disponível em: https://www.stj.jus.br/docs_internet/revista/eletronica/stj-revista-sumulas-2011_24_capSumula302.pdf. Acesso em 20.jun.2023.

_____. **Súmula 608**. Brasília-DF: Superior Tribunal de Justiça, 16.abr.2018. Disponível em: https://www.stj.jus.br/internet_docs/biblioteca/clippinglegislacao/Sumula_608_20_18_segunda_secao.pdf. Acesso em: 21.jun.2023.

_____. **Para Quarta Turma, inversão do ônus da prova no julgamento da apelação viola direito de defesa**. Brasília-DF: STJ Notícias, 26.ago.2021. Disponível em: <https://www.stj.jus.br/sites/portalp/Paginas/Comunicacao/Noticias/26082021-Para-Quarta-Turma--inversao-do-onus-da-prova-no-julgamento-da-apelacao-viola-direito-de-defesa-.aspx#:~:text=A%20decis%C3%A3o%20judicial%20que%20determina,oportunidade%20de%20apresentar%20suas%20provas>. Acesso em 21.jun.2023.

SUMIDA, Laís. **Responsabilidade civil dos planos de saúde**. Jus Brasil, 2016. Disponível em: <https://www.jusbrasil.com.br/artigos/responsabilidade-civil-dos-planos-de-saude/314570865>. Acesso em 22.jun.2023.

TJDFT. **Princípio do acesso à justiça (inversão do ônus da prova)**. Brasília-DF: Tribunal de Justiça do Distrito Federal e dos Territórios, 25.ago.2021. Disponível em: <https://www.tjdft.jus.br/consultas/jurisprudencia/jurisprudencia-em-temas/cdc-na-visao-do-tjdft-1/principios-do-cdc/principio-do-acesso-a->

CAPÍTULO 19

ASSISTÊNCIA DE ENFERMAGEM AO PARTO HUMANIZADO: UMA REVISÃO INTEGRATIVA

Francisco Alain Peixoto de Sousa

Enfermeiro. Mestrando em Ensino na Saúde (CMEPES/UECE)

Alice Carmo Silva

Enfermeira. Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará (FAECE)

Tatiana de Araújo Tavares Bernardo

Enfermeira. Faculdade de Ensino e Cultura do Ceará (FAECE)

Ana Zaiz Teixeira de Carvalho

Enfermeira. Doutora. Universidade Federal do Ceará (UFC)

RESUMO

O presente artigo objetivou identificar as práticas de enfermagem que contribuem para o desenvolvimento do parto humanizado. Trata-se de uma revisão integrativa da literatura, realizada em três bases de dados, no mês de março de 2021. Para a obtenção deste estudo, formulou-se a seguinte pergunta norteadora: Quais as ações e ou práticas de enfermagem que contribuem para o desenvolvimento do parto humanizado? Utilizaram-se os descritores Parto humanizado e enfermagem nos idiomas português e espanhol. Foram encontrados 392 e selecionados 20 artigos para análise. A presente revisão mostrou que a garantia de um parto humanizado evoluir adequadamente, depende do uso de boas práticas, tais como: presença do acompanhante, ambiente confortável, utilização de métodos não farmacológicos, acolhimento e comunicação. a comunicação eficaz, por meio do acolhimento e diálogo como fatores indispensáveis para o bom andamento do trabalho de parto, bem como o forte desejo de sensação de conforto, o que infere aos profissionais de enfermagem um papel importante, uma vez que estes devem promover uma comunicação eficaz e técnicas de alívio da dor.

PALAVRAS-CHAVE: Parto Humanizado e Enfermagem.

INTRODUÇÃO

A Organização Mundial da Saúde (OMS) emitiu novas recomendações para estabelecer padrões globais de cuidado para mulheres grávidas saudáveis e reduzir intervenções médicas desnecessárias, considerando o parto um processo fisiológico, onde a mulher é a protagonista, e, portanto, a parturiente precisa de um ambiente seguro, com profissionais capacitados, onde seus direitos serão respeitados, sua privacidade e liberdade de escolhas (BRASIL, 2018).

O Ministério da Saúde (MS), por sua vez, considerando a importância do acompanhamento do trabalho de parto e parto, visando à redução do índice de morbimortalidade materna e perinatal e considerando a necessidade de aprimoramento da assistência ao parto normal criou o Programa de Humanização ao Pré-natal e nascimento (PHPN) (BRASIL, 2016).

O PHPN infere que a humanização envolve o acolhimento digno de qualidade ao binômio mãe-filho e família com ações éticas e solidárias. Para tanto, é de extrema necessidade a organização da instituição, proporcionando um ambiente tranquilo e acolhedor em que prevaleçam práticas que fogem do tradicional isolamento imposto à mulher (BRASIL, 2016).

Assim, ao definir a humanização do parto, pode ser compreendida como um movimento baseado no respeito da individualidade e a singularidade da mulher, valorizando o seu protagonismo e permitindo uma maior adaptação do cuidado com o sistema cultural de crenças e valores (BRASIL, 2019).

A enfermagem tem sido reconhecida pelo MS e outras instituições não governamentais como a profissão que possui uma formação holística e procura atuar de forma humanizada e proporcionar um cuidado que oferece conforto e segurança no cuidado a parturiente, prestando assistência durante o período perinatal e parto, que tem contato direto com a mulher durante seu trabalho de parto, contribuindo significativamente para a humanização nesse processo tão importante na vida da parturiente (Pereira, 2012, Melo 2018).

A visão holística do enfermeiro, em especial, o enfermeiro obstetra, trabalhada junto ao Processo de Enfermagem, propicia uma assistência individualizada à parturiente, esta é fundamentada no conhecimento científico. Essa assistência propicia a parturiente um parto como processo natural que acompanha o ritmo de seu próprio corpo (Santos e Ramos, 2012).

A assistência de enfermagem através do acolhimento e da atenção oferecida é de grande importância para amenizar o processo do parto. A humanização do atendimento no parto natural busca resgatar a autonomia feminina sobre o próprio corpo. A introdução de práticas humanizadas na assistência ao parto faz do cuidado humanizado um modelo assistencial a ser seguido, pois sua forma holística e compromissada com o cuidado, reduz a

morbimortalidade materna e neonatal, além da promoção da saúde da mãe e do bebê (Da Silva *et al.*, 2017).

Embora a atuação da enfermagem seja reconhecida como importante e contribua para uma mudança de paradigma no cuidado ao parto, existem lacunas de conhecimentos acerca desta temática, exigindo novas discussões, reflexões e publicações que venham respaldar e dar maior visibilidade ao trabalho desenvolvido por estes profissionais (Velho, Oliveira e Santos, 2010).

Dessa forma, estudar os achados presentes na literatura na produção científica sobre a temática pode auxiliar na sistematização das evidências sobre a assistência de enfermagem no parto humanizado. Esse estudo faz-se relevante, ao reunir e analisar essas evidências científicas, e assim contribuir para discussões que aprimorem as práticas dos enfermeiros.

Sendo assim, o presente estudo objetivou identificar as práticas de enfermagem que contribuem para o desenvolvimento do parto humanizado. E será norteado pela seguinte pergunta: Quais as ações e, ou práticas de enfermagem que contribuem para o desenvolvimento do parto humanizado?

METODOLOGIA

Trata-se de estudo de abordagem qualitativa do tipo revisão integrativa da literatura. Este tipo de estudo constitui-se de um método que é desenvolvido de acordo com a seguinte sucessão de etapas: identificação do tema e seleção da questão da pesquisa; estabelecimento dos critérios de exclusão e inclusão dos artigos a serem revisados; identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados; categorização; análise e interpretação dos resultados e a apresentação da revisão ou síntese do conhecimento (Botelho *et al.*, 2011).

Os artigos foram selecionados em três bases de dados: Literatura Latino-americana e do Caribe em Ciências da Saúde (LILACS), *Medical Literature Analysis and Retrieval System Online* (MEDLINE) e no *Scientific Electronic Library* (SCIELO). A busca e seleção dos artigos ocorreram em março de 2021, utilizando-se as palavras chaves na página dos Descritores em Ciências da Saúde (DeCS) da Biblioteca Virtual em Saúde: Parto humanizado e enfermagem.

Os critérios de inclusão foram: artigos completos disponíveis eletronicamente, que estivessem nos idiomas português e/ou espanhol, que envolvessem a temática sobre práticas de enfermagem que contribuem para o desenvolvimento do parto humanizado, nos últimos dez anos. Como critério de exclusão foram as cartas ao editor e trabalhos que não estivessem disponíveis na íntegra.

Os níveis de evidência foram determinados da seguinte forma: I. Evidências provenientes de revisão sistemática ou metanálise de ensaios clínicos randomizados controlados ou oriundos de diretrizes clínicas baseadas em revisões sistemáticas de ensaios clínicos randomizados

controlados; II: Evidências derivadas de pelo menos um ensaio clínico randomizado controlado; III: Evidências obtidas de ensaios clínicos sem randomização; IV: Evidências provenientes de estudos de coorte e caso-controle; V: Evidências originárias de revisão sistemática de estudos descritivos e qualitativos; VI: Evidências derivadas de um estudo descritivo ou qualitativo; VII: Evidências oriundas de opinião de autoridades ou relatório de comitês de especialistas (Melnik, 2011).

O quantitativo dos artigos selecionados nas bases de dados encontra-se no QUADRO 1. A exclusão dos 392 artigos ocorreu devido ao fato de não atenderem à pergunta norteadora do estudo ou não estarem de acordo com os critérios de inclusão.

Quadro 1 Distribuição dos artigos encontrados e selecionados.

Bases de dados	Artigos Encontrados	Artigos Excluídos	Artigos Selecionados
LILACS	378	365	13
MEDLINE	19		03
SCIELO	15		04
		16	
		11	

Fonte: Elaborado pelos autores 2021.

Os 20 artigos selecionados foram analisados criteriosamente para preservar as características de cada pesquisa. Desta forma emergiram três categorias de análise: **Boas práticas que contribuem para o parto humanizado**; **Dificuldades e desafios para a implementação do parto humanizado** e **Sentimentos e percepções das mães sobre o parto humanizado**. Quanto aos aspectos éticos, respeitaram-se os escritos dos artigos e os direitos autorais, não havendo modificação do conteúdo dos estudos.

RESULTADOS

A caracterização dos artigos selecionados mostrou a seguinte classificação quanto aos níveis de evidência: dezessete nível VI e três nível V. Quanto às categorias temáticas, a primeira delas faz menção às boas práticas que contribuem para o parto humanizado. Dados apresentados no quadro 2.

De acordo com os autores, para um parto humanizado ter uma boa evolução é necessário o uso de boas práticas, tais como: presença do acompanhante, ambiente confortável, utilização de métodos não farmacológicos, acolhimento e comunicação.

Quadro 2- Boas práticas que contribuem para o parto humanizado.

Boas práticas que contribuem para o parto humanizado

<ol style="list-style-type: none">1. PRESENÇA DO ACOMPANHANTE (Santana <i>et al.</i>, 2019; Manzo <i>et al.</i>,2018; Velho, Oliveira e Santos, 2010; Moura <i>et al.</i>,2007; Castro e Caplis, 2005; Ferreira <i>et al.</i>,2017; Oliveira <i>et al.</i>,2017; Piler <i>et al.</i>, 2019; Moura <i>et al.</i>,2007; Manola <i>et al.</i>, 2020).2. AMBIENTE CONFORTÁVEL (Velho, Oliveira e Santos , 2010; Moura <i>et al.</i> 2020; Machado NX, Castro e Caplis 2005; Davim RM, Oliveira <i>et al.</i>,2017; Piler <i>et al.</i>, 2019; Ferreira <i>et al.</i>,2017; Francisco <i>et al.</i>, 2020)3.USO DE MÉTODOS NÃO FARMACOLÓGICOS (Santana <i>et al.</i>, 2019; Velho, Oliveira e Santos, 2010; Moura <i>et al.</i>,2007; Machado NX, Castro e Caplis 2005; Sousa, Ferreira <i>et al.</i>,2017; Oliveira <i>et al.</i>,2017; Piler <i>et al.</i>, 2019; Moura <i>et al.</i>,2007; José Wellington).4. ACOLHIMENTO E COMUNICAÇÃO (Nora e Junges 2013; Velho, Oliveira e Santos, 2010; Castro e Caplis 2005; Machado, Ferreira <i>et al.</i>,2017; Oliveira <i>et al.</i>,2017; Piler <i>et al.</i>, 2019; José Wellington, Manzo <i>et al.</i>,2018).

Fonte: Elaborados pelos autores, 2021.

O Quadro 3 mostra as dificuldades e desafios que as parturientes enfrentam no momento do parto, os autores relataram nos seus artigos que a estrutura do ambiente inadequado, grande demanda de trabalho, falta de equipe capacitada e falta de autonomia são pontos fortes para que o parto humanizado não evolua adequadamente.

Quadro 3- Dificuldades e desafios para a implementação do parto humanizado.

Dificuldades e desafios para a implementação do parto humanizado
<ol style="list-style-type: none">1. ESTRUTURA DO AMBIENTE INADEQUADA (Menezes <i>et al.</i> 2020; Nora e Junges, 2013; Ferreira <i>et al.</i>,2017).2. GRANDE DEMANDA DE TRABALHO ((Menezes <i>et al.</i>, 2020.; Nora e Junges 2013; Velho, Oliveira e Santos, 2010).3. FALTA DE EQUIPE CAPACITADA (Menezes <i>et al.</i> 2020; Nora e Junges, 2013).4. FALTA DE AUTONOMIA (Velho, Oliveira e Santos 2010; Castro e Caplis, 2005).

Fonte: Elaborados pelos autores, 2021.

Outro aspecto discutido nos artigos diz respeito aos sentimentos e percepções das mães sobre o parto humanizado, conforme o quadro a seguir.

Quadro 4- Sentimentos e percepções das mães sobre o parto humanizado. Fortaleza, CE, 2021.

Sentimentos e percepções das mães sobre o parto humanizado
<ol style="list-style-type: none">1.FRUSTAÇÃO E AGUSTIA (Manzo <i>et al.</i>,2018; , Oliveira <i>et al.</i>,2017).2.SENSAÇÃO DE CONFORTO (Ferreira <i>et al.</i>,2017; Oliveira <i>et al.</i>,2017; Manola <i>et al.</i>, 2020)3.CONFIANÇA E ALÍVIO (Oliveira <i>et al.</i>,2017; Manola <i>et al.</i>, 2020).4. ACOLHIMENTO, RESPEITO, DIÁLOGO e VÍNCULO (Ferreira <i>et al.</i>,2017; Oliveira <i>et al.</i>,2017; Manolaet <i>al.</i>, 2020).

Fonte: Elaborados pelos autores, 2021.

DISCUSSÃO

A presença do acompanhante é essencial para o desenvolvimento do trabalho de parto, trazendo sensação como alívio conforto e segurança para a parturiente. No que se refere à presença do acompanhante de livre escolha da mulher, o trabalho de vários autores corrobora os relatos apresentados pelas puérperas, e afirmam que esse apoio durante o processo do nascimento contribui para o bem-estar físico e emocional da mulher (Velho, Oliveira e

Santos, 2010; Moura *et al.*, 2007; Castro e Caplis, 2005; Piler *et al.*, 2019, Guida, 2016; Francisco *et al.*, 2020).

Já para outros autores a presença do acompanhante minimizam os sentimentos de solidão, medo, ansiedade e estresse causados pela vulnerabilidade da parturiente. (Manzo *et al.*, 2018, Oliveira *et al.*, 2017).

Ademais, o ambiente onde a parturiente irá viver o momento mais esperado por ela, deve ser um ambiente seguro, confortável, calmo, aconchegante, com temperatura adequada e privacidade, se possível tornando esse lugar o mais parecido com seu ambiente familiar.

Autores reforçam ainda, que, para a mulher, a gravidez e o nascimento em particular, são eventos únicos repletos de fortes sentimentos e emoções (Andrade e Lima, 2014). Sendo assim, a experiência vivida por ela ficará firmemente marcada em sua memória, e por isso, todos os envolvidos na sua assistência, devem lhe proporcionar um ambiente de carinho e humanismo (Andrade, 2014; Soares e Ferreira, 2017).

Neste contexto, o fato de a enfermeira sensibilizar-se com o momento vivenciado, envolver-se no momento de parir, criar um ambiente de cuidado e conforto e maior aproximação com a cliente; potencializa o poder vital da parturiente e facilita o trabalho de parto e parto (Velho, Oliveira e Santos, 2010).

Além disso, o uso de métodos não farmacológicos para o processo parturitivo é essencial para o alívio de dores sem precisão da utilização de intervenções desnecessárias. Dentre estes métodos, destacam-se o banho de aspersão ou imersão em água quente, bolas de parto, massagens, banquinhos de parto, ingestão de líquido e movimentação propondo para as usuárias alívio e conforto. (Velho, Oliveira e Santos, 2010; Santana *et al.* 2019; Pinheiro e Bittar, 2013).

Outra prática eficaz que contribui para o parto humanizado diz respeito à comunicação eficaz, por meio do acolhimento e diálogo. O acolhimento à gestante vem desde o momento do pré-natal, é essencial que comece desde a recepção, no acontecimento do parto até o momento de a mãe receber a alta, sendo fundamental que seja voltado totalmente para o sujeito (Nora e Junges, 2013, Manzo, *et al.* 2018).

Contudo, existem dificuldades ao longo do processo de humanização do parto, dentre estas, a estrutura física inadequada, a falta de equipamentos, higiene do local, instalações, disposições das salas, ventilação e falta de outros recursos e grande demanda de trabalho dos profissionais e falta de equipe capacitada são fatores apontados pelos autores como impeditivos para o bom andamento do processo de trabalho de parto (Menezes *et al.*, 2020; Nora e Junges, 2013; Ferreira *et al.* 2017; Velho, Oliveira e Santos, 2010).

Outro ponto forte discutido diz respeito à falta de autonomia no ambiente de humanização do parto, que ocorre na maioria das vezes pela hegemonia médica, fatores socioculturais e institucionais, fato este, observado por meio do relato dos profissionais de enfermagem que dizem

sentir-se inseguros em sua atuação por temer julgamento dos outros profissionais (Castro e Clapis, 2005).

Ademais, durante o processo de parto a mulher passa por grandes sensações, e possui um forte desejo de ter a sensação de conforto. Para alguns autores, essa sensação pode ser alcançada por meio da assistência de profissionais que passam as informações relacionadas ao momento do parto, o uso de métodos de alívio de dor e pela segurança e atenção demonstrada no processo do parto (Oliveira *et al.*, 2017, Manola *et al.*, 2020). Sendo assim, a enfermagem possui um papel indispensável para a garantia de um parto humanizado.

CONCLUSÃO

A presente revisão mostrou que a garantia de um parto humanizado evoluir adequadamente, depende do uso de boas práticas, tais como: presença do acompanhante, ambiente confortável, utilização de métodos não farmacológicos, acolhimento e comunicação.

Em relação às principais dificuldades e desafios que as parturientes enfrentam no momento do parto, os autores apontam a estrutura do ambiente inadequado, grande demanda de trabalho, falta de equipe capacitada e falta de autonomia como pontos fortes para que o parto humanizado não evolua como o esperado.

Já em relação aos sentimentos e percepções das mães sobre o parto humanizado identificou-se a comunicação eficaz, por meio do acolhimento e diálogo como fatores indispensáveis para o bom andamento do trabalho de parto, bem como o forte desejo de sensação de conforto, o que infere aos profissionais de enfermagem um papel importante, uma vez que estes devem promover uma comunicação eficaz e técnicas de alívio da dor.

REFERÊNCIAS

ANDRADE, M.A.C.; LIMA, J.B.M.C. O modelo Obstétrico e Neonatal que defendemos e com o qual trabalhamos. **Caderno humaniza SUS**, Brasília, 2014, v.4:19-46

Disponível em: https://www.redehumanizasus.net/sites/default/files/caderno_humanizasus_v4_humanizaca_o_parto.pdf. Acesso em: 26 Nov 2020

BRASIL, Ministério da Saúde. **Humanização do parto. Humanização no pré-natal e nascimento**. Brasília: Ministério da saúde, 2002

_____, **Organização mundial da saúde. OPAS, Organização Pan-Americana da saúde**. Recomendações para estabelecer padrão de cuidado para mulheres grávidas e reduzir intervenções médicas desnecessárias. Disponível: <https://www.paho.org/pt/noticias/15-2-2018-oms-emite->

recomendacoes-paraestabelecer-padrao-cuidado-para-mulheres-gravidas-e.
Acesso em 15 Fev. 2018

BOTELHO, L.L.R.; CUNHA, C.C.A.; MACEDO, M. O método da Revisão Integrativa nos estudos organizacionais. **Revista Gestão e Sociedade**, Belo Horizonte. v.5, .32, p. 121- 36. Mai 2011. Disponível em: <https://www.gestaoesociedade.org/gestaoesociedade/article/view/1220>. Acesso em: 02 nov 2020.

BROOME, M. E. Integrative literature reviews for the development of concepts. In: RODGERS, B. L.; CASTRO, A. A. **Revisão sistemática e meta-análise**. 2006. Disponível em: <www.metodologia.org/meta1.PDF>. Acesso em: 02 Nov 2020

CASTRO, Jamile Claro de; CLAPIS, Maria José. Parto humanizado na percepção das enfermeiras obstétricas envolvidas com a assistência ao parto. Rev. Latino-Am. **Enfermagem, Ribeirão Preto**, v. 13, n. 6, p. 960-967, Dec. 2005. Disponível em: <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0104-11692005000600007&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2020

DAVIM, R.M.B.; BEZERRA, L.G.M. Assistência a parturiente por enfermeiras obstétricas no projeto Midwifery: Um relato de experiência. **Rev Latino-americana Enfermagem**; v.10(5): 727-32 setembro-outubro 2002. Disponível em: <https://www.scielo.br/lj/rlae/a/PP5vdd9JnkPf4zpzxKvwN6h/?lang=pt&format=pdf>

DA SILVA, Ismara Alves *et al.* Percepção das puérperas acerca da assistência de enfermagem no parto humanizado. **Revista Uningá, [S.I.]**, v. 53, n. 2, set. 2017. ISSN 2318-0579. Disponível em: <<http://revista.uninga.br/index.php/uninga/article/view/1440>>. Acesso em: 15 nov. 2020.

FERREIRA, L.M.S; SANTOS, A.D.F.; RAMALHO, R.C.F.; ALVES, D.A.; DAMASCENO, S.S.; FIGUEIREDO, M.F.E.R.; KERNTOPF, M.R.; FERNANDES, G.P.; LEMOS, I.C.S. Assistência de enfermagem durante o trabalho de parto e parto: percepção da mulher. **Rev Cubana Enferm**. V.33. N.2. 2017. Disponível em: <http://www.revenfermeria.sld.cu/index.php/enf/article/view/1102/263>. Acesso em nov. 2020

FRANCISCO, M.M.; ANDRADE, I.A.F.; SILVA, L.S.R.; FERREIRA, M.C.; AYMAR, D.L.F.A.; SIMÕES, E.M.S. Humanização da assistência ao parto: opinião dos acadêmicos de enfermagem. **Rev. Nursing**, 2020; 23(270):4897-4902. Disponível em:

<http://revistas.mpmcomunicacao.com.br/index.php/revistanursing/article/view/1026/1190%202020>. Acesso em nov. 2020

GUIDA, N.F.B.; PEREIRA, A.L.F.; LIMA, G.P.V.; ZVEITER, MARCELE.; ARAÚJO, C.L.F.; MOURA, M.A.V. Conformidades das práticas assistenciais de enfermagem com as recomendações técnicas para o parto normal. **Rev Rene**. 2017 jul-Ago; 18(4):543-50. Disponível em: <http://www.periodicos.ufc.br/rene/article/view/20286/30818>. Acesso em nov. 2020

MOURA, Fernanda Maria de Jesus S. Pires *et al.* A humanização e a assistência de enfermagem ao parto normal. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 60, n. 4, p. 452-455, ago. 2007. Disponível em <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672007000400018&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 15 nov. 2020.

_____, F.M.J.S.P.; CRIZOSTOMO, C.D.; NERY, I.S.; MENDONÇA, R.C.M.; ARAÚJO, O.D.; ROCHA, S.S. A humanização e a assistência de enfermagem ao parto normal. **Rev. Bras. enferm.** Brasília jul-ago.2007, v.60.n.4 p.452-5. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reben/a/wBXGtDrrJ99ZnQrDvVrMnHH/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 15 nov. 2020

MELO, A.A.P.; SILVA, A.M.; PEIXOTO, M.R.; MANSANO, N.S.; BARBOSA, J.P. Produção científica sobre o tema Atuação do enfermeiro no parto humanizado. **Rev. Científica Eletrônica de enfermagem da FAEF**. Ano I – Volume I. – Número 1 – Disponível em: http://www.faeef.revista.inf.br/imagens_arquivos/arquivos_destaque/ClaOegJjJw8lyxQ_2018-7-26-10-46-43.pdf .Acesso em: 15 nov. 2020

MANZO, B.F.; COSTA, A.C.L.; SILVA, M.D.; JARDIM, D.M.B.; COSTA, L.O. Separação inevitável do binômio mãe-bebê no pós-parto imediato na perspectiva materna. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant**, Recife, 18 (3): 509-515 jul-set. 2018. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/qkmqRnLj4hFrvY7dC6WFykb/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 10 out. 2020

MENEZES, F.R.; REIS, G.M.; SALES, A.A.S.; JARDIM, D.M.B; LOPES, T.C. O olhar de residentes em enfermagem obstétrica para o contexto da violência obstétrica nas instituições. **Interface (Botucatu)**. 2020; 24: e180664. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/SNcjQGxYnDGYbfXPCTvcsgq/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 10 out. 2020

MANOLA, C.C.V.; MELO, E.B.M.; LAU, Y.KC.; BEDIN, L.P.; OLIVEIRA, M.V.; ALMEIDA, M.A.I.; CASTRO, M.R.; MACHADO, P.S. Conhecer a perspectiva da puérpera a relevância do projeto de assistência ao parto baseado na teoria de Virginia Henderson. **Rev. Nursing**, v.23, i.265, p.4181-4186. Disponível em: <http://www.revistanursing.com.br/revistas/265/pg98.pdf>. Acesso em 10 out. 2020

MACHADO, N.X.S.; PRAÇA, N.S. Centro de parto normal e assistência obstétrica centrada nas necessidades da parturiente. **Rev Esc Enferm USP** v.40(2): 274-9. 2006. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/reeusp/a/n5N9K6Mt7HyxdYjn9V6jtGs/?lang=pt&format=pdf>

MOURA, J.W.S.; LEITE, J.C.S.; OLIVEIRA, V.R.; SILVA, J.P.X. Humanização do parto na perspectiva da equipe de enfermagem de um centro de parto normal. **Enferm. Foco**, v.11, n.3, Dez. 2020. Brasil, Disponível em: <http://revista.cofen.gov.br/index.php/enfermagem/article/view/3256/908>

NORA, C.R.D.; JUNGES J.R. Política de humanização na atenção básica: Revisão sistêmica. **Rev Saúde Pública** 2013; v.47(6):1186-200. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/DtjWkxHRQQGvxBN778Rt3D/?format=pdf>. Acesso em 10 out. 2020

OLIVEIRA, L.L.F.; TREZZA, M.C.S.F.; SANTOS, A.A.P.; MELO, G.C.; SANCHES, M.E.T.L.; PINTO, L.M.T.R. As vivências de conforto e desconforto da mulher durante o trabalho de parto e parto. **Rev. Enfermagem UERJ**. V.25, p. e14203, dez.2017. Disponível em: <https://www.epublicacoes.uerj.br/index.php/enfermagemuerj/article/view/14203/259232017>. Acesso em 10 out. 2020

PILER, A.A.; WALL, M.L.; ALDRIGHI, J.D.; BENEDET, D.C.F.; SILVA, L.R.; SZPIN, C.C. Protocolo de boas práticas obstétricas para os cuidados de enfermagem no processo de parturiação. **REME- Rev. Min Enferm.** 2019;23:e-1254. Disponível em: <https://cdn.publisher.gn1.link/reme.org.br/pdf/e1254.pdf>. Acesso em 05 set. 2020

PINHEIRO, B.C.; BITTAR, C.M.L. Expectativas, percepções e experiências sobre o parto humanizado. **Fractal, Rev. Psicol.**, v. 25 – n. 3, p. 585-602, Set./Dez. 2013. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/fractal/a/SQBcz3zXc9cSGhGNLzYdfBN/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 05 set. 2020

PEREIRA, A.L.F.; ARAÚJO, C.S.; GOUVEIA, M.S.F.; POTTER, V.M.B.; SANTANA, A.L.S. Produção científica sobre o tema Resultados maternos e neonatais dos partos normais de baixo risco assistidos por enfermeiras e

médicos. **Revista eletrônica de enfermagem**. 2012. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rsp/a/fZW3NCntzNc8hBXt4pQRLqh/?lang=pt>. Acesso em 05 set. 2020

SANTOS, Raquel Bezerra dos; RAMOS, Karla da Silva. Sistematização da assistência de enfermagem em Centro Obstétrico. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 65, n. 1, p. 13-18, fev. 2012. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0034-71672012000100002&lng=en&nrm=iso. Acesso em 15 nov. 2020.

SANTOS, H. F. L.; ARAÚJO, M.M. Produção científica sobre o tema Políticas de humanização ao parto: uma revisão de literatura. **Revista científica FacMais**. Volume. VI. N.2. 2016.. Acesso em 05 set. 2020

SILVA, T.M.A.; GÓIS, G.A.S.; FILGUEIRAS, T.F.; CANDEIA, R.M.S. Produção científica sobre o tema Significado e práticas da equipe de enfermagem acerca do parto humanizado: Uma revisão de literatura. **Master editora**. Volume. 26 n.1. Mar-Mai 2019. Disponível em: https://www.mastereditora.com.br/periodico/20190306_114700.pdf. Acesso em 15 set. 2020

SANTANA, AT.; FELZEMBURGH, R.D.M.; COUTO, T.M.; PEREIRA, L.P. Atuação de enfermagem residente em obstetrícia na assistência ao parto. **Rev. Bras. Saúde Mater. Infant.**; Recife, 19 (1):145-155 jan-mar., 2019. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbsmi/a/btdZrZ4bXTQpcj6qnyLDxSm/?lang=pt&format=pdf> . Acesso em 15 set. 2020

VELHO, Manuela Beatriz; OLIVEIRA, Maria Emília de; SANTOS, Evanguelia Kotzias Atherino dos. Reflexões sobre a assistência de enfermagem prestada à parturiente. **Rev. bras. enferm.**, Brasília, v. 63, n. 4, p. 652-659, ago. 2010. Disponível em: http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S003471672010000400023&lng=en&nrm=iso. Acesso 15 set. 2020

CAPÍTULO 20

DISLEXIA E A DIFICULDADE DOS ESTUDANTES NA APRENDIZAGEM: IDENTIFICAÇÃO, CAUSAS, CONSEQUÊNCIAS E POSSIBILIDADES DE INTERVENÇÃO NA ESCOLA

Francy Mauro Lins Menezes Ferreira

Licenciatura Plena em Química pela UFRPE

Mestrando em Ciências da Educação pela Ecumenical University Word

RESUMO

O objetivo deste trabalho é caracterizar descritivamente a dislexia e analisar como ela pode ser identificada e intervencionada. A metodologia percorrida consiste em pesquisa bibliográfica, recorrendo a alguns autores que tratam do tema. Sabe-se que a dislexia foi diagnosticada como um distúrbio neurológico considerando a origem genética e o histórico familiar e que afeta o desempenho dos alunos nas escolas e nos ambientes onde vivem. Sabe-se também que o disléxico deve ser avaliado por diferentes profissionais, com realização de exames neurofisiológicos e potenciais auditivos e visuais, além de testes psicológicos, que abrangerão aspectos cognitivos e afetivos. Estabelecido o tão esperado diagnóstico, deve-se mostrar os métodos de intervenção adequados para melhorar as atividades do disléxico. Na escola professores e profissionais precisam de uma nova abordagem do processo educacional, da utilização de jogos, da leitura ferramentas para o desenvolvimento da escrita e da memória, equipamentos especiais e materiais didáticos que interessam aos alunos Gênesis. Além desses resultados, o estudo sinaliza para a necessidade de realização de mais estudos, notadamente sobre as condições socioeconômicas de pessoas portadoras da dislexia.

PALAVRAS-CHAVE: Dislexia. Distúrbios de aprendizagem. Neurologia.

INTRODUÇÃO

O processo de ensino envolve fatores muitas vezes além das possibilidades metodológicas das mais diversas disciplinas que compõem o currículo escolar. É sabido que atualmente os professores precisam desenvolver habilidades além de sua formação para proporcionar uma experiência de aprendizagem satisfatória para os alunos, mas em alguns casos os alunos não possuem as habilidades necessárias para acessar o

conteúdo. É nesse ponto que devem ser consideradas as dificuldades associadas aos transtornos do neurodesenvolvimento, principalmente aquelas conhecidas como dificuldades de aprendizagem. Interessa neste estudo iniciar um processo de investigação em torno da Dislexia, motivado por questões como, entre outras: como caracterizar a dislexia? Quais os principais fatores de seu surgimento? Como tratar tal transtorno? Trata-se de um estudo de natureza bibliográfico, recorrendo-se a autores que certamente muito pesquisaram sobre o tema.

Dislexia, um transtorno

Segundo Baggio et al. (2006, p. 225), as dificuldades de aprendizagem são o resultado de distúrbios da organização funcional do sistema nervoso central, geralmente de natureza mais branda, mas de considerável importância para o futuro social das crianças, que perturbaram o ensino de comportamentos de acordo com suas expectativas intelectuais normais. Não só as crianças com dificuldades de aprendizagem não vão bem na escola, mas também o desenvolvimento geral do indivíduo sofre. De acordo com Smith e Strick (2001, p. 16),

[...] a pesquisa mostra que adolescentes com dificuldades de aprendizagem não são apenas mais propensos a abandonar a escola, mas também mais propensos a abusar de substâncias, envolver-se em atividades criminosas e até mesmo cometer suicídio.

Um conceito que parece importante para a presente abordagem sobre dislexia é o de aprendizagem significativa, foi criado pelo psicólogo da educação David Paul Ausubel e proposto na obra *Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*, de 1963.

De forma geral, ele aborda que, para o aluno aprender, é necessário que o conhecimento proposto faça sentido. Para isso, a informação não pode ser estranha, ou seja, ela deve ser ensinada relacionando-se com conceitos que o estudante já conhece. Sendo assim, no processo de descoberta de novos ensinamentos, ocorre uma conexão mental entre o que ele já sabe e o que está aprendendo. Dessa forma, a nova informação é melhor recebida e a antiga pode ser renovada com novos pontos de vista e reforçada na mente do aluno. Mas para que isso aconteça com sucesso, é fundamental contar tanto com a disposição do estudante quanto com um material didático elaborado para a aprendizagem.

Não é difícil entender que os problemas de aprendizagem merecem atenção especial, além de causar prejuízos acadêmicos ao indivíduo, é fácil colocá-lo nas estatísticas que envolvem problemas sociais. Falando em dislexia, segundo Almeida (2009, p. 2009),

Em pesquisa realizada pela Associação Brasileira de Dislexia (ABD), em média 40% dos casos diagnosticados na faixa etária mais crítica (10 a 12 anos) eram Graves, 40 % são moderados, 20% são leves e a taxa de incidência de meninos é maior que a de meninas.

O diagnóstico dado nesta fase da vida evidencia um histórico de “fracasso” que muitas vezes não é compreendido pelos pais, professores e principalmente pelos próprios alunos. Quando se entende que trabalhar com as dificuldades de aprendizagem é um desafio diário, justifica-se a investigação de estratégias instrucionais para o alcance da dislexia, não só para os professores, mas também para os alunos que levantam essas questões, visto que muitas vezes são criticados e julgados de forma inadequada.

Outro aspecto fundamental é encarar a adolescência como uma fase de transformação física e amadurecimento psicológico que traz consigo muitas novidades, a pessoa nesta fase sendo chamada a administrar fatores biológicos e sociais. E aí, considere-se que, além das complicações habituais de cada fase de desenvolvimento psicofísico, os adolescentes têm que lidar com dificuldades de aprendizagem. Como os profissionais da educação podem auxiliar os indivíduos nesse processo? Pensando nessa questão, teóricos de base psicopedagógica e neuropsicológica têm vinculado a relevância dessa reflexão ao diagnóstico tardio da dislexia, que pode causar enormes prejuízos acadêmicos aos alunos, com afastamento de casa e da escola. Entende-se que, tendo em vista que os primeiros sinais aparecem precocemente, o despertar para as causas biológicas da doença facilita a identificação precoce e, assim, o desenvolvimento de práticas e métodos de trabalho que auxiliem o público que convive com a doença.

Alguns tipos de dislexia

Simões (2014) listou cinco tipos de dislexia, sendo o primeiro a *dispartira*, com dificuldades perceptivo-auditivas na análise e síntese dos fonemas, dificuldades no tempo e na percepção de sucessão e duração; o segundo, a *dislexia diseidética*, com dificuldade na visão pessoal percepção, sendo a leitura mais difícil do que a escrita por ser uma dificuldade no campo visual do indivíduo; terceiro, a *dislexia visual*, que está relacionada à coordenação visual e motora do indivíduo e não à visualização cognitiva dos fonemas; quarto, a *dislexia auditiva*, que está relacionada a defeitos em regiões auditivas individuais, percepção auditiva e memória auditiva; o quinto é a *dislexia lexical*, que está relacionada ao funcionamento das vias lexicais e afeta a leitura de palavras irregulares.

Para Richard e Bozzo (2009), a identificação da dislexia deve ser realizada por uma equipe multidisciplinar de especialistas, incluindo psicólogos, fonoaudiólogos e psicoeducadores, e uma pesquisa aprofundada

iniciada. A equipe deve permitir mais liberdade no processo de avaliação e as opiniões de outros especialistas, como neurologistas, oftalmologistas, geneticistas e pediatras, para considerar todas as possibilidades antes de confirmar ou rejeitar um diagnóstico de dislexia. Coleção de escola, opiniões dos pais, família do paciente e histórias de desenvolvimento. Isso conta também com a harmonização de procedimentos, a boa troca de informações e experiências entre profissionais, escolas e famílias para completar o diagnóstico de dislexia.

Destaca-se aqui a importância da família no contexto da pessoa com dislexia, seja no que se refere ao apoio nas diferentes etapas, desde o diagnóstico ao tratamento, seja também na investigação de eventuais casos de dislexia entre familiares.

Segundo os autores acima, a escola tem um papel importante nas intervenções para alunos disléxicos e deve facilitar o desenvolvimento de todas as crianças, levando em consideração as peculiaridades de cada aluno, como a localização. Tarefas escolares alternativas ou modificadas. Procedimentos de avaliação modificados e ajustados. Compra de equipamentos especiais. Desenvolver estratégias de educação especial com diferentes horários e métodos para lidar com as dificuldades específicas de cada criança. Preste atenção especial às crianças com dificuldades de aprendizagem. Materiais estimulantes e jogos lúdicos. Os materiais didáticos tornam-se mais acessíveis. Preparação profissional de professores. Apoio Psicoeducativo.

Vista desta perspectiva, a dislexia traz também serias dificuldades de natureza socioeconômica, sobretudo para famílias de rendimentos financeiros não muito elevados, pois as implicações de conduzir o adolescente para espaços públicos onde se disponibilizam tratamentos, também acessar determinados equipamentos e serviços tem muitas vezes custos elevados.

CONCLUSÃO

Pode-se concluir que a dislexia pode ser definida como um distúrbio genético neurológico, e o histórico familiar deve ser considerado como um fator de risco que afeta o desempenho acadêmico em pessoas com esse distúrbio. Sua leitura foi tão compreensível e perspicaz que nos fez pensar sobre nossas práticas de ensino e interações como educadores em sala de aula. Vimos que quando as crianças e os jovens se tornam o foco dos educadores, suas famílias, escolas e histórias sócio-políticas os acompanham. O que o criou, o ressentimento, também é cercado de valores e agentes ocultos, adaptados à dinâmica e ao funcionamento da família e da escola do educando. Os educadores têm não apenas os dados e fatos reais apresentados como base de suas intervenções, mas também o que está oculto por trás deles e são capazes de descobrir forma e significado por meio

de uma perspectiva pedagógica. Portanto, na fase escolar, as crianças costumam repetir problemas de desempenho e requerem atenção dos pais e professores. Se forem comprovados problemas escolares, a criança deve ser testada para comprovar que tem dislexia. Em outras palavras, o diagnóstico requer a atuação de vários especialistas. Os poderes públicos e privados estão tão atentos a essa demanda? Daqui é um ponto de reflexão!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, G. S. S. Dislexia: O Grande Desafio em Sala de Aula. **Revista Eletrônica de Divulgação Científica da Faculdade Don Domênico**, 2ª ed. 2009.

AUSUBEL, David Paul. *Psychology of Meaningful Verbal Learning: An Introduction to School Learning*, 1963, Grune Stratton

BAGGIO, Sandra Boschi; BEBER, Bárbara Costa; PAULA, Giovana Romero; PETRY, Tiago. Neuropsicologia da Aprendizagem. *Rev. Psicopedagogia* 2006; 23 (72) : 224-31

BARBOSA, Cláudia. Dislexia: dificuldades de aprendizagem na escola. Dissertação. Universidade Tecnológica Federal do Paraná. Especialização em Educação: Métodos e Técnicas de Ensino, 2014.

BERGAMINI, T. O papel do psicopedagogo, suas intervenções e estratégias em alunos com dislexia. Monografia. Centro Universitário Anhanguera. Curso de Pós-graduação em Psicopedagogia Institucional. São Paulo, 2014.

GONÇALVES, D; NAVARRO, E. Como trabalhar com criança disléxica. *Revista UNIVAR*, v. 07, n. 07, 2012. LIMA, F. Sentidos da intervenção neuropsicopedagógica nas dificuldades de aprendizagem na pré-escola. *Revista Multidisciplinar em Educação*, v. 04, n. 07, 2017.

PIMENTA, Daniela. Dislexia: um estudo sobre a percepção de professores do ensino fundamental. Anais do V Seminário Nacional de Educação Especial. Uberlândia, 2012.

PINTO, Ana Cristina; MATOS, Maria. A Dislexia na Educação: Intervenção Psicopedagógica. *Revista Científica Multidisciplinar Núcleo do Conhecimento*, v. 09, n. 01, 2016.

PRESTES, M. Teorias da dislexia: sustentação com base nas alterações perceptuais auditivas. *Revista Psicologia: Teoria e Pesquisa*, v. 32, n. 01, 2015.

RICHART, Marley; BOZZO, Fátima. *Deteção dos sintomas da dislexia e contribuições pedagógicas no aspecto ensino aprendizagem para alunos do ciclo I do ensino fundamental*. Disponível em: <http://www.unisalesiano.edu.br/encontro2009/trabalho/aceitos/CC36785086850.pdf>; acesso em 18/08/2019.

RODRIGUES, Sônia; CIASCA, Sylvia. Dislexia na escola: identificação e possibilidades de intervenção. *Revista de Psicopedagogia*, v. 33, n. 100. São Paulo, 2016. SILVA, N; SILVA, F. A dislexia e a dificuldade na aprendizagem. *Revista Científica Multidisciplinar*, v. 05, n. 01, 2016.

SIMÕES, M. *Dislexia: dificuldades de leitura e escrita*. Dissertação. Universidade Estadual da Paraíba. Curso de Especialização em Fundamentos da Educação: Práticas Pedagógicas Interdisciplinares. Monteiro, 2014.

SMITH, Corine; STRICK, Lisa. *Dificuldades de aprendizagem de a a z*. Trad, Dayse Batista – Porto Alegre: ARTMED Editora, 2001.

<https://blog.elevaplataforma.com.br/aprendizagem-significativa-entenda/#:~:text=Incentivar%20a%20pr%C3%A1tica%20da%20aprendizagem,com%20o%20cotidiano%20do%20aluno.>

CAPÍTULO 21

FRANCISCA DA SILVA DE OLIVEIRA: OS DIAMANTES E A VIDA DE CHICA DA SILVA NA CAPITANIA DAS MINAS GERAIS

Rodrigo Rodrigues de Freitas Brandão

Licenciado e Bacharel em História – UFG
Licenciado em Ciências Sociais – UNIFRAN
Pós-graduado Lato Sensu em Ciências Humanas e Sociais Aplicadas e o Mundo do Trabalho – UFPI
Pós-graduado Lato Sensu em Ensino Interdisciplinar em Infância e Direitos Humanos – UFG
Professor de História e Orientador de Iniciação Científica na Educação Básica – EE Joaquim José de Assunção/SEEMG, Coromandel – MG

Andressa Marques da Fonseca

Aluna de Iniciação Científica na Educação Básica
EE Joaquim José de Assunção/SEEMG, Coromandel – MG

Érika Priscila Mariano

Aluna de Iniciação Científica na Educação Básica
EE Joaquim José de Assunção/SEEMG, Coromandel – MG

Heitor Vinicius Ramos de Castro

Aluno de Iniciação Científica na Educação Básica
EE Joaquim José de Assunção/SEEMG, Coromandel – MG

Kamila Marques Pinheiro

Aluna de Iniciação Científica na Educação Básica
EE Joaquim José de Assunção/SEEMG, Coromandel – MG

Leandro Davi Borges Costa

Aluno de Iniciação Científica na Educação Básica
EE Joaquim José de Assunção/SEEMG, Coromandel – MG

Matheus Aparecido de Pádua Assis

Aluno de Iniciação Científica na Educação Básica
EE Joaquim José de Assunção/SEEMG, Coromandel – MG

Rafael Silva Tim

Aluno de Iniciação Científica na Educação Básica
EE Joaquim José de Assunção/SEEMG, Coromandel – MG

RESUMO

Nosso projeto é parte do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais abrangendo aluno-pesquisadores do 9º ano e do Ensino Médio. Nossa proposta de trabalho é sobre a história de uma importante personagem mineira, Francisca da Silva de Oliveira, a Chica da Silva e tem como objetivo analisar a influência da figura de Chica, na cultura brasileira, bem como investigar o papel dos diamantes na moldagem da sociedade mineira, além de investigar a vida e o contexto histórico de Chica da Silva, destacando sua origem, condição de escrava e posterior forra, e a relevância de sua história na sociedade mineira dos séculos XVIII, XIX e XX. Para isso, visamos examinar como ela foi retratada ao longo do tempo e compreender sua importância histórica e cultural. Durante nossa pesquisa usaremos dois métodos de pesquisa: o Histórico e o Comparativo, como uma forma de alcançar a proposta de pesquisa através do levantamento bibliográfico sobre a Chica. Nos anos que se seguiram a sua passagem, Francisca da Silva foi retratada como várias formas, algumas pejorativas e carregadas de preconceitos outras vezes de forma mais realista e sem os estereótipos. Estudar a história da Chica da Silva é estudar a formação da sociedade mineira/mineradora e escravista que prosperou graças ao sangue e suor dos africanos e afro-brasileiros cativos.

PALAVRAS-CHAVE: Chica da Silva; Escravidão; Cultura; Mineração; História de Minas Gerais

INTRODUÇÃO

O presente trabalho faz parte do Programa de Iniciação Científica na Educação Básica (ICEB) promovido pela Secretaria de Estado de Educação de Minas Gerais (SEEMG), que contemplou a Escola Estadual de “Joaquim José de Assunção”, da cidade de Coromandel – MG, através do Edital nº 04 de 02 de fevereiro de 2023 com um Núcleo de Pesquisa composto de doze alunos-pesquisadores do 9º ano do Ensino Fundamental ao 3º ano do Ensino Médio e um professor orientador.

O nosso Núcleo de Pesquisa está desenvolvendo o projeto: “Chica que manda’: a construção do mito de uma escravizada que se tornou rainha dos diamantes em Minas Gerais no século XVIII” no período de maio de 2023 até dezembro de 2024. Durante esse período estamos pesquisando a fundo a história de Francisca da Silva de Oliveira, a Chica da Silva e da extração dos diamantes na capitania das Minas Gerais do século XVIII, usando o levantamento bibliográfico como um dos métodos de pesquisa e visitas de campo como, por exemplo, a cidade de Diamantina – MG (antigo arraial do Tejuco) e a garimpos na nossa região.

Assim, o presente texto é um desmembramento do projeto citado e busca fazer um breve relato da história e o legado de Chica da Silva, uma mulher que nasceu escravizada, mas ascendeu em meio a uma sociedade de cultura racista e posteriormente se consagrando como "rainha" dos diamantes no Tejuco, ademais discutiremos de que forma sua história de vida foi representada na cultura brasileira.

Nosso objetivo é estudar a figura de Francisca da Silva e como sua história de vida foi influenciada pela sociedade mineira e diamantífera do século XVIII, bem como ela foi retratada pela cultura no Brasil do século XX. Também, iremos fazer uma breve discussão acerca da exploração dos diamantes em Minas Gerais.

A escravização dos africanos no Brasil começou com a autorização do rei D. Sebastião em 29 de março de 1559, onde o monarca português permitiu que até 120 "peças de escravos" fossem capturados no Congo para servirem nos engenhos de açúcar (BUENO, 2012, p.124). O tráfico negreiro para Brasil durou até 1850 com a promulgação da Lei Eusébio de Queirós e trouxe 4,9 milhões de cativos, o equivalente a 47% do total desembarcado no continente americano (GOMES, 2019). Esse período triste de nossa história só encerrou oficialmente no dia 13 de maio de 1888 com a Lei Áurea.

Segundo dados do Censo 2022 do IBGE pretos e pardos representam hoje 55,8% da população brasileira, mostrando que mesmo com o preconceito existente na nossa sociedade somos um povo miscigenado e de maioria negra, mas com pouca visibilidade na História brasileira. Temos personagens negros estudados em nossas escolas como Zumbi dos Palmares, Machado de Assis, Aleijadinho, Luís Gama, Maria Carolina de Jesus e José do Patrocínio. Mas suas histórias muitas vezes são apenas notas de rodapé nos livros didáticos, mostrando um racismo estrutural que deve ser combatido diariamente pelos educadores.

No contexto da história do Brasil colonial, a figura enigmática de Chica da Silva revela-se como um símbolo complexo de superação e resistência, entrelaçada com as narrativas de diamantes e escravidão. Nascida em meio à opressiva época da escravidão no século XVIII, Chica trilhou um caminho excepcional, que ecoa os contrastes da opulência dos diamantes e as amarras sociais impostas pelo sistema escravista. Sua trajetória singular revela não apenas a luta contra a opressão racial e social, mas também a capacidade de transcender as barreiras impostas por um sistema que, paradoxalmente, encontrava riqueza e prosperidade nas profundezas da terra, enquanto oprimia vidas humanas.

Este texto explora a intrincada teia de conexões entre a vida de Chica da Silva, a próspera indústria de diamantes e a estrutura social impulsionada pela escravidão, lançando luz sobre um capítulo crucial e muitas vezes esquecido da história do Brasil.

Nos quase trezentos anos que seguiram sua passagem por Diamantina, Chica foi representada de várias formas distintas no cenário

cultural brasileiro passando pelas personas de sedutora, bruxa, heroína, rainha, escrava.

Retratada por memorialistas como o advogado Joaquim Felício dos Santos que ao longo da segunda metade do século XIX que descreveu com

feições grosseiras, alta, corpulenta, trazia a cabeça raspada e coberta com uma cabeleira anelada em cachos pendentes [...], não possuía graças, não possuía beleza, não possuía espírito, não tivera educação, enfim não possuía atrativo algum, que pudesse justificar uma forte paixão. (SANTOS, 1978, p.170)

Em oposição a esse relato, em 1976 o cineasta Carlos José Fontes Diegues, conhecido como Cacá Diegues, traz uma Chica bem diferente na sua obra cinematográfica “Xica da Silva” tendo Zezé Motta como atriz principal, no papel de uma sedutora, uma *femme fatale*, que usa de sua beleza e corpo para conseguir tudo o que queria dos homens que se envolveu.

No início do século XXI, a historiadora Júnia Ferreira Furtado publica sua pesquisa intitulada “Chica da Silva e o contratador de diamantes: o outro lado do mito”, onde amparada em documentação oficial de arquivos do Brasil e Portugal, mostra um lado humano da Chica, libertando-a dos estereótipos a ela impostos.

A trajetória singular de Chica, de escravizada a “rainha” dos diamantes, oferece um rico campo de análise para compreender não apenas a resistência e superação individual, mas também as complexas dinâmicas sociais e econômicas da época. Além disso, este estudo evidencia a evolução das representações de Chica da Silva ao longo da história cultural brasileira, mostrando como as perspectivas variaram desde estereótipos desumanizantes até narrativas que buscam desvendar a complexidade de sua vida.

Chica da Silva foi um fenômeno comum na sociedade mineira do século XVIII (FURTADO, 2003), mas fascinante que deveria ser lembrada, pois mostra uma outra realidade do escravizados que não é mostrado nos livros didáticos. A pecha a ela imposta por obras da cultura popular talvez tenha contribuído para sua invisibilidade.

Outro aspecto importante a ser mencionado e que justifica a relevância do tema são os diamantes, descobertos oficialmente em 1729 no arraial do Tejuco, pois mudaram a dinâmica da região, atraindo migrantes em busca dessas preciosas pedras. Essa descoberta fez surgir festejos e procissões que mobilizaram o povo português. “Felicitações chegavam de toda Europa; em Roma, o Papa Clemente XI mandou celebrar graças solenes [...] e os cardeais felicitaram ao Rei de Portugal.” (FURTADO, 2003, p. 28).

Agora a corrida do ouro e dos diamantes provocou o desbravamento e a ocupação das Minas Gerais, mas provocou o despencar

dos preços das pedras preciosas no mercado europeu, tamanha era sua abundância no distrito diamantífero.

Hoje, a extração de diamantes está concentrada em pequenas áreas de Minas Gerais, incluindo a cidade de Coromandel, localizada na província diamantífera do Alto Paranaíba, que desde o século XIX “se tornou uma das principais áreas diamantíferas de Minas Gerais e do Brasil. Além disso, Coromandel/MG é mundialmente reconhecido pela descoberta periódica de diamantes “gigantes”, ou seja, os de peso superior a 100 quilates” (GONÇALVES e MENDONÇA, 2011, p.67).

O município foi criado com a Lei nº 2930 de 6 de outubro de 1882. Uma lei estadual de 1891 confirma a criação do distrito-sede do município. Em 7 de setembro de 1923 a lei nº 843 deu-lhe o nome e a configuração atual. Seu surgimento e crescimento tiveram como ponto de referência, para viajantes e imigrantes portugueses, a perspectiva de prosperidade e riqueza do lugar, com essa atividade. (BENITEZ, 2009, p. 88)

Em Coromandel, atualmente, predomina os garimpos legalizados de empresas que “funcionam seja de maneira artesanal, com pá e picareta, seja de maneira mecânica, com jígues e bicas canadenses” (BENITEZ, 2009, p. 89), em sua rede hidrográfica, como os rios Paranaíba e Dourados.

Assim, estudar a história de Chica e dos diamantes equivale a estudar a história do povo mineiro, uma população que é a essência do Brasil e tem personagens fascinantes, como Francisca da Silva de Oliveira, a nossa Chica da Silva.

METODOLOGIA

A pesquisa utilizou dois métodos de pesquisa: o histórico e o comparativo. Os métodos de investigação histórica incluem, entre outras coisas, a análise do surgimento de uma determinada instituição em estudo, o contexto histórico em que ocorreram determinados eventos. Por outras palavras, através de uma abordagem histórica, é possível traçar as origens de um determinado fenômeno e obter uma compreensão mais profunda do seu impacto. O método comparativo examina coisas e eventos e os explica com base em suas semelhanças e diferenças. Este método permite a pesquisa indireta, analisando dados concretos e tirando conclusões sobre semelhanças e diferenças entre elementos constantes, abstratos e gerais.

Dessa forma, as reuniões online e encontros presentes cumprem o papel de organizar tais ideias, sendo que, cada encontro específico se presta para os pesquisadores, em conjunto, desenvolvam a leitura e coloquem em prática os métodos propostos.

Durante nosso trabalho realizamos os encontros semanais na escola, com o intuito de fazer as discussões acerca da bibliografia levantada,

bem como uma forma de ir delimitando as ideias e conceitos a serem trabalhados.

No decorrer de nossas atividades de pesquisa fizemos uma visita de campo a casa da Chica da Silva e Museu do Diamante na cidade de Diamantina, onde pudemos ver *in loco* aquilo que estamos estudando.

A tecnologia nos ajudou bastante no desenvolvimento da escrita, pois usando os notebooks cedidos pelo Núcleo de Pesquisa pudemos fazer reuniões online onde a construção do texto se dava em tempo real, além disso criamos um grupo no WhatsApp para ir fazendo pequenas inserções ou discussões no decorrer do dia.

Também tivemos a oportunidade de apresentar nosso trabalho na Feira Mineira de Iniciação Científica – FEMIC no ano de 2023, sendo essa o primeiro evento científico dos alunos-pesquisadores. Na feira trabalhos com forma de apresentação diversificada, como elaboração de um artigo científico, um vídeo apresentação que foi totalmente roteirizado e apresentado pelos alunos-pesquisadores e a apresentação oral para os pares.

RESULTADOS

A trajetória de Chica da Silva teve como palco o arraial do Tejuco e seus arredores, na capitania das Minas Gerais. “Apesar de afastado, o arraial era como um caleidoscópio do mundo ao seu redor e a vida que lá transcorria espelhava seu tempo” (FURTADO, 2003, p. 27).

Segundo Laurentino Gomes a descoberta oficial dos diamantes em terras brasileiras se deu em 1729 e em 1734, foi criada uma administração específica para supervisionar toda a operação mineradora, a Intendência dos Diamantes (GOMES, 2021).

Porém, de acordo com Bueno (2012) as “faisqueiras” já estavam sendo exploradas desde 1714 de forma clandestina e com a notícia oficial, Lisboa colocou a região “na mais absoluta clausura, proibindo a presença de negros e pardos livres [...] vendas e tavernas foram fechadas, comerciantes expulsos. Um estado policial se instalou na região” (p.119).

Leila Benitez (2009) atribui a descoberta das minas diamantíferas a Bernardo da Fonseca Lobo em fins de 1723, nas lavras do córrego Morrinhos, norte da atual cidade de Diamantina. “Esse direito de descobridor foi inclusive conferido a Fonseca Lobo, por alvará do governo português de 12 de abril de 1734” (p. 13).

As datas (lotes) e escrituras de propriedade foram anuladas, as pedras extraídas deveriam ser registradas e recolhidas, garimpeiros autônomos foram proibidos de exercer a sua profissão. O distrito Diamantino se tornou um Estado dentro de outro Estado, “com regras e leis distintas do resto da Capitania, submetido a uma administração especial” (ALVES E BORGES, 2018, p. 93). Ninguém, nem o governador da Capitania tinha permissão para entrar sem um passaporte especial e na saída todos eram

revistados. A posse ilegal de um diamante podia resultar em penas severas como o degredo para a África.

A riqueza das lavras fez a produção crescer de maneira vertiginosa, e as autoridades portuguesas logo perceberam que o preço do diamante era sensível, ligado diretamente à raridade das gemas. Com o excesso de oferta, o valor do quilate no mercado mundial despencou. (FURTADO, 2003, p. 31)

As lavras foram, em um primeiro momento, muito mal exploradas, fazendo o preço do quilate despencar de 8\$000 (réis) para 2\$000 e assim espantando compradores das pedras em Lisboa (BENITEZ, 2009).

Enquanto o preço caía no mercado internacional, Joaquim Felício traz que os diamantes tornaram o comércio farto no interior da Capitania, “os mineiros os trocavam pelos gêneros de que necessitavam, ou os vendiam por ouro em pó ou em barras, que serviam de moeda no país” (SANTOS, 1978, p. 77)

Segundo Lima Júnior, o arraial do Tejuco era um importante ponto de convergência de negócios, análogo à Vila Rica e “atraía uma população numerosa, que em pouco tempo levava uma vida opulenta, graças ao intenso comércio de que era centro” (LIMA JÚNIOR, 1978, p. 61-64 *apud* FURTADO, 2008, p. 37).

Para tentar controlar o preço internacional do quilate, membros da Coroa levantaram quatro propostas, sendo elas:

- 1) A compra de todos os diamantes do Brasil pelo erário régio, ou por uma companhia fundada para tal finalidade, cujo privilégio seria mantido, punindo-se os transgressores com penas severas.
- 2) A formação de uma companhia de mineiros que pagaria à coroa os quintos, ou outra compensação adequada. Para evitar que esta empresa extraísse todas as pedras das lavras durante o tempo de concessão, e que impedisse de renová-la a outros, seria imposto um limite máximo no número escravos com que se pudesse trabalhar.
- 3) A formação de uma companhia de concessão temporária ou mesmo perpétua, que tivesse o monopólio da venda das pedras, formada com capitais e com entradas representadas pelos próprios diamantes, adquiriria todos os que estivessem no mercado, pelo preço corrente ou caso os donos não anuissem em vendê-los, se incumbira de negociá-los por conta dos possuidores mediante 8% de comissão e ficaria com eles pelo preço corrente, se depois de 3 anos ainda não os tivesse vendido. Desta forma, o mercado seria obrigado a ter como regulador único a empresa a se formar (esta

exigia capitais elevados, que o plano teve que ser abandonado).

4) A cessação dos trabalhos nas minas, permitindo-se a livre circulação no Brasil dos diamantes já extraídos; mas, com obrigatoriedade de sua venda, por preço razoável, desde que fossem remetidos para Portugal a uma companhia formada por meio de entradas de dinheiro ou representadas pelo valor das próprias gemas, facilitando a incorporação da empresa. A coroa receberia um décimo dos lucros para compensar os prejuízos dos créditos durante a suspensão dos serviços e poderia adquirir as partes dos sócios que quisessem vender, ou comprar-lhes as pedras, o que poderia também ser efetuado com dinheiro proveniente daqueles que se tornassem acionistas mediante entradas efetuadas em moeda. Os diamantes apreendidos em contrabando seriam confiscados e devidamente reunidos em lotes por tamanho e qualidade, subiriam de valor, visando lucros a todos os interessados (coisas que, segundo se pensava, os contrabandistas nunca poderiam obter). (BENITEZ, 2009, p. 14)

As propostas acabaram se mostrando inviáveis de execução, muito devido a falta de interessados com dinheiro para tal empreitada, assim, a partir de 1740 um novo sistema de exploração passou a vigorar na região: o Contrato de Diamantes, onde a Coroa vendia o direito de exploração a um contratante privado. Até 1771 foram celebrados seis contratos, quando então a Coroa optou pela administração direta da extração. Nessas três décadas contrato, segundo Gomes (2021, p.369) foram enviados a Portugal 1,7 milhão de quilates de diamantes (aproximadamente 340 quilos de pedras).

Uma personagem importante que devemos dar notoriedade é o próprio Desembargador João Fernandes de Oliveira. Nascido em 1727, de origem lusitana, cujo nome foi herdado de seu pai e de seu avô. Em 1753, com seus 26 anos iniciou sua trajetória como quarto contratador de diamantes no Arraial do Tejuco, chegando ao ápice da mineração em Diamantina ele foi considerado o homem mais rico das Américas.

No exercício do contrato João Fernandes, era virtualmente um monarca local, enorme poder sobre as riquezas e as pessoas no Tejuco, não respondendo a ninguém a não ser à Coroa em Lisboa. Ele acabou administrando os três últimos contratos, como representante e depois como sócio de seu pai.

Júnia nos relata que no segundo semestre do ano de chegada, João Fernandes comprou de Manuel Pires Sardinha, por 800 mil réis, a escrava parda Chica e em dezembro registrou sua carta de alforria.

Francisca da Silva, nasceu entre 1731 e 1735, foi uma mulher parda, filha da negra Maria da Costa e do português Antônio Caetano de Sá. Chica nasceu no Arraial do Milho Verde, hoje pertencente a Serro, sendo

primeiramente propriedade de Domingos da Costa, dono também de sua mãe, vivendo assim a maior parte de sua infância. Posteriormente, foi comprada pelo médico Manuel Pires Sardinha com quem teve um filho chamado de Simão em 1751.

Entretanto, denúncias feitas à igreja por efeito de seu relacionamento proibido com Chica, o forçou a vendê-la. Vivendo um romance comum para época, mas realmente apaixonados, João e Chica tiveram treze filhos, sendo nove mulheres e quatro homens (todos reconhecidos e incluídos no testamento do contratador), em quinze anos juntos, de 1755 a 1770, o que questiona a ideia de uma *femme fatale*. Em decorrência de sua alforria Francisca adotou o sobrenome Oliveira de João Fernandes, o que foi confirmado pelo batismo da primeira filha do casal, confirmando assim a união informal entre os consortes. Dessa forma nasce Francisca da Silva de Oliveira, a nossa Chica da Silva.

Nos anos que se seguiram ao relacionamento, João Fernandes concedeu luxos a sua amada, entre entres temos um plantel de escravos que ela arrendava, um luxuoso sobrado de madeira e adobe, com um jardim com árvores frutíferas e uma capela particular consagrada a santa Quitéria e talvez a mais lendária de suas propriedades fora a Chácara da Palha, uma construção com aparência de castelo com um teatro onde se encenava óperas e comédias, labirintos de roseiras e um tanque do riacho represado para representar o mar onde, segundo a lenda, um navio que era manobrado por 10 homens estava a disposição da “rainha” do Tejuco. (ALVES e BORGES, 2018)

Em 1770, o contratador retornou para Portugal devido ao falecimento de seu pai e para tratar assuntos do inventário. Morreu nove anos mais tarde.

Mesmo a distância, porém, continuou a proteger os filhos e a cuidar dos interesses de Chica da Silva. Cada uma das filhas recebeu uma fazenda como herança. A um dos filhos homens, João, nomeado herdeiro principal, destinou um terço de todos os bens. José Agostinho, outro filho, ordenou-se padre e recebeu o dote necessário para ocupar uma capela. Chica educou as filhas no Recolhimento de Macaúbas, o melhor educandário feminino de Minas Gerais, reservado apenas às mulheres da elite. Uma delas se tornou freira. As demais retornaram ao Arraial do Tijuco, onde se casaram. (GOMES, 2021, p. 376)

Dona Francisca da Silva de Oliveira morreu em sua casa em 1796, senhora de “grossa casa”, recebeu o reconhecimento social em seu sepultamento, pois “foi enterrada na tumba 16, no corpo da igreja da Irmandade de São Francisco de Assis, que teoricamente congregava apenas a elite branca local” (FURTADO, 2003, p. 245).

No campo cultural do século XX, Chica teve sua imagem e história de alguma forma deturpada. Isso ocorreu devido à ausência de dados confiáveis sobre sua vida, onde a maioria das informações foram fornecidas por Joaquim Felício dos Santos que com o passar do tempo se tornou a única referência sobre o assunto.

A consequência disso foi o preenchimento de lacunas na sua história com fantasias da imaginação literária o que acarretou a adição de outras qualidades ao mito. Em 1953, a autora Cecília Meireles em sua obra “Romanceiro”, retrata Chica como uma mulher sedutora e bela, a qual mandava e desmandava em João Fernandes. Já na obra “Rei branco, Rainha negra” de Paulo Amador, Chica é retratada com uma romântica que luta pelos direitos das pessoas de cor, sendo uma benfeitora dos escravos que liberta e cuida, porém ainda assim rebelde e indomável, escrito com intenção de representar o povo brasileiro.

No teatro, Antônio Callado personificou Francisca como uma donzela astuta e que manda em João, um bobo, manso e incapaz. Na peça Chica se torna mulher independente e manipuladora, o que leva a crer ser uma bruxa que a todos encanta. Tal peça é descompromissada com a realidade criando a figura de uma Chica maquiavélica e de interesses junto a um contratador desprovido de perspicácia.

Na cultura cinematográfica, Chica da Silva foi representada de forma peculiar como no filme de 1976 do diretor Cacá Diegues onde Xica, agora com X, foi retratada com características sensuais “tão ao gosto da década de 1970, quando a revolução sexual liberta a mulher dos estereótipos que a mantinham presa à imagem de recato e confinamento do lar” (FURTADO, 2003, p.282).

Também foi retratada na novela de 1997 da Rede Manchete onde o limite entre o erótico e o mau gosto não tinham compromisso com a realidade do século XVIII, nessa obra os autores misturaram desde uma atriz ícone do pornô italiano representando uma personagem na novela, com a trama que lembra o clássico renascentista Romeu e Julieta.

Apesar de sua fascinante história, não restou para a posteridade nenhuma imagem sua. Mandar fazer autorretratos era uma prática comum entre a nobreza e burguesia, mas não foi o caso de Chica e João Fernandes. Temos apenas os relatos que muitas vezes não foram de bom tom, como a descrição feita por Joaquim Felício dos Santos. Esse fato também contribuiu para que o mito da “Chica que manda” nascesse no cenário cultural brasileiro.

Por esse motivo, usamos da tecnologia da Inteligência Artificial e criamos a nossa imagem de Chica da Silva. Usamos, para isso, a impressão passada pela pesquisadora Júnia Furtado e nossa imaginação sobre como ela deveria ser e conseguimos o seguinte resultado:

Figura 01: Imagem de Chica da Silva gerada por Inteligência Artificial



Fonte: Aizzy.ai, 2023.

Todavia, a imagem histórica distorcida de Chica da Silva nas obras citadas foi refutada pela historiadora Júnia Ferreira Furtado em seu livro, no qual a autora transcreve a trajetória de sua vida baseada em profundas investigações e em documentos históricos. Onde a personagem é representada como uma mulher histórica que vivenciou sua ascensão social no século XIII em meio a um contexto racista e escravocrata, desfrutando o amor por quinze anos ao lado do contratador de diamantes João Fernandes de Oliveira.

CONCLUSÃO

Assim, podemos concluir que Chica da Silva desempenhou um papel significativo em seu período, desafiando os padrões sociais estabelecidos. Ela se destacou na história colonial do Brasil como uma mulher afro-brasileira notável que ascendeu no âmbito de uma cultura segregacionista e supremacista dos Setecentos. No entanto, devido à presença do racismo estrutural e da falta de informações concretas, foi representada de forma distorcida na cultura brasileira.

Completamos ainda que a extração diamantífera foi expressivamente influente na sociedade mineira, uma vez que, Minas Gerais se tornou o polo exportador de pedras preciosas mais vigiado e importante do mundo, atraindo trabalhadores de toda colônia. Como resultado, a região diamantina foi fortemente marcada por expressões culturais trazidas por cativos e imigrantes que geraram uma grande árvore de descendentes por miscigenação, acarretando o crescimento populacional.

Compreendemos que apesar de se tornar uma figura invisibilizada para sociedade brasileira. Francisca da Silva de Oliveira, para além da representação estereotipada, revela-se como uma mulher autêntica que viveu em uma sociedade permeada de preconceitos, deixando um legado duradouro e servindo de inspiração para aqueles que vivenciam a marginalização

Deste modo concluímos que o método proposto foi eficaz e consistente, fator que ajudou a pesquisa precisa, ademais, nós conseguimos obter resultados que condizem aos objetivos iniciais, onde a compreensão da forma que a economia e sociedade foram influenciadas pela extração diamantífera e por Chica da Silva.

REFERÊNCIAS

ALVES, V.J.R.; BORGES, U.C.S. **Periferização urbana e negligência ao patrimônio-territorial de Diamantina (MG)**. Cenário, Brasília, vol. 6, nº 10, p. 86-99, 2018.

AIZZY. **Site do Aizzy**. Plataforma para desenvolver imagens através de inteligência artificial. Disponível em: <<https://images.aizzy.ai/8a5a4bd3-c06e-45d6-b05f-982ae2e2c09e/64d2e9feb52f26be30beaad7/generated/89cd29f4-1823-4bab-90c3-7ffa4e3d016f.png>> Acesso em: 16 ago. 2023.

BENITEZ, Leila. **Províncias diamantíferas de Minas Gerais: uma proposta para a caracterização de populações de diamantes típicas como subsídio à Certificação Kimberley**. 2009. 223 f. Tese (Doutorado em Geologia) – Instituto de Geociências, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte – MG, 2009.

BUENO, Eduardo. **Brasil - uma história: cinco séculos de um país em construção**. Rio de Janeiro: Leya, 2012.

FURTADO, Júnia Ferreira. **Chica da Silva e o contratador dos diamantes: o outro lado do mito**. 1. Ed. São Paulo: Companhia das Letras, 2003.

_____. **O livro da capa verde: o Regimento Diamantino de 1771 e a vida no distrito diamantino no período da real extração**. São Paulo: Annablume; Belo Horizonte: PPGH/UFMG, 2008.

GOMES, Laurentino. **Escravidão: do primeiro leilão de cativos em Portugal até a morte de Zumbi dos Palmares, volume I**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2019.

_____. **Escravidão: da corrida do ouro em Minas Gerais até a chegada da corte de dom João ao Brasil, volume II**. 1. Ed. Rio de Janeiro: Globo Livros, 2021.

GONÇALVES, R. J. A. F.; MENDONÇA, M.R. Sonho de garimpeiro é diamante no picuá: território e trabalho nos garimpos de diamantes em Coromandel/MG. **Revista Pegada**, Presidente Prudente, vol. 12, nº 12, p.60-80, 2011.

IBGE – INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA. **Pesquisa Nacional por Amostra de Domicílios Contínua (Pnad Contínua)**. Rio de Janeiro: IBGE, 2022. Disponível em: <<https://www.ibge.gov.br/estatisticas/sociais/trabalho/9171-pesquisa-nacional-por-amostra-de-domicilios-continua-mensal.html>> Acesso em: 09 out. 2023.

MINAS GERAIS. Secretaria de Estado de Educação. **Edital SEE nº 04, de 02 de fevereiro de 2023**. Belo Horizonte, 2023. Disponível em: <<https://www.educacao.mg.gov.br/a-secretaria/concursos-e->

editais/programa-de-iniciacao-cientifica-na-educacao-basica-iceb-2023/>

Acesso em: 09 out. 2023.

SANTOS, Joaquim Felício dos. **Memórias do distrito diamantino**. 5. Ed. Petrópolis: Ed. Vozes Ltda, 1978.

CAPÍTULO 22

USO DE TECNOLOGIAS APLICADAS NO ENSINO DE CIÊNCIAS E BIOLOGIA

Tatiane Morais Oliveira

Professora, Licenciada em Ciências Biológicas, Pedagoga, Especialista em Educação do campo; Novas Tecnologias Aplicadas a Educação.
E-mail: morais.tatiane@hotmail.com
Ages

Lícia Mendes Mendonça

Formadora de Agrárias e Professora da EJA campo de Paripiranga/BA e Professora da EJA campo Simão Dias/SE. Mestre em Ciências, Engenheira Agrônoma, Bacharel em Direito, Licenciada em Ciências Biológicas. Especialista em Educação do Campo; Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Liderança e Coaching
Email: agrolicia@yahoo.com.br
UFS

Miquéias Moreira de Araújo

Professor na Faculdade Ages; Mestre em Educação e Diversidade - UNEB; Membro do grupo de pesquisa Cult-Vi. e-mail: miikeiasmoreira@gmail.com.
Ages; UNEB; Cult-Vi.

Kelline Roberta Ferreira do Nascimento

Professora pesquisadora atua na coordenação Pedagógica; Especialista em Educação Infantil.
UNEB

Mariana Barbosa Miranda

Professora na Faculdade Ages; Mestre em Dinâmicas de Desenvolvimento do Semiárido - Univasf.
Ages; Univasf.

Diogo da Silva Costa

Professor na Faculdade Ages; Mestrando em Educação e Diversidade - UNEB.
Faculdade Ages; UNEB.

RESUMO

Por meio a tantos avanços tecnológicos, em um mundo cada vez mais globalizado é de mera importância que as instituições escolares participe desse processo de evolução. É preciso inovar, buscar novas formas de

ensino, tornar as aulas cada vez mais atualizadas mais eficientes e mais atrativas para o aluno, o mundo lá fora não para, as tecnologias avançam cada vez mais, e nos professores, que temos papel importante na formação do indivíduo devemos ter não só em mente a importância do ensino atualizado mais sim em prática. O presente trabalho aqui desenvolvido apresenta como objetivo, que é está pesquisando e apresentando possibilidade norteadoras de como os docentes que ensinam na área de ciências e biologia podem estar usando as novas tecnologias para apresentar a seus alunos aulas mais dinâmicas, criativas e que os discentes possam estar cada vez mais engajado e motivado para o processo de aprendizagem. Utilizando a linha de pensamento de Moran (2012), as tecnologias proporcionam o maior desenvolvimento e uma grande evolução na questão da aprendizagem dos alunos. É diante desse aspecto que ressalta a importância desse recurso nas aulas de ciências e biologia tanto para o docente quanto para o discente para que as aulas sejam mais dinâmicas atrativas e que auxilie o aluno nesse processo de aprendizagem.

PALAVRAS-CHAVE: Novas Tecnologias. Ensino de Ciências e Biologia. Pesquisa. Formação Continuada.

INTRODUÇÃO

O avanço tecnológico em constantes transformações e sendo cada vez mais importante e necessário ao meio globalizado faz necessário a educação está nesse meio de evolução e avanço vindo de forma positiva e agregando cada vez mais dentro dos espaços escolares contribuindo para a educação de crianças, jovens e adultos. É nessa perspectiva que os educadores têm que estar atentos, na medida de que, é importante trazer as tecnologias para nos auxiliar dentro das salas de aula, agregando assim valores e dinamizando mais as aulas, sabendo que, com esse avanço tecnológico traz muitas ferramentas importantes que os docentes podem estar usando.

Diante desse aspecto um outro ponto também relevante diz respeito a formação de professores para que seja possível saber fazer o uso desses recursos tecnológicos como metodologias em sala de aula. O presente trabalho aqui desenvolvido apresenta esse objetivo, que é está pesquisando e apresentando possibilidade norteadoras de como os docentes que ensinam na área de ciências e biologia podem estar usando as novas tecnologias para apresentar a seus alunos aulas mais dinâmicas, criativas e que os discentes possam está cada vez mais engajado e motivado para o processo de aprendizagem.

A formação continuada e a busca pela pesquisa é um passo fundamental para dar início a esse processo de grande valia, e várias autores que aqui serão citados ira auxiliar muito nesse processo, são autores pesquisadores que vem falando sobre as novas tecnologias como metodologias didáticas e suas contribuições para a sala de aula,

principalmente no ensino de ciências e biologia por ser disciplinas que agregam muita prática e movimento em sala de aula. Tais autores que iremos conhecer no decorrer do trabalho eles mostram que é possível sim trabalhar com as novas tecnologias em escolas públicas e particulares, na medida de que os recursos são diversos e acessíveis a todos os professores. São práticas simples que fazem com que o professor seja cada vez mais inovador e que os alunos estejam cada vez mais motivados e conectados aos conteúdos e ao mundo globalizado.

DESENVOLVIMENTO

Em meio a constantes transformações em que a sociedade está sendo submetida, aos avanços tecnológicos, a eficiência das informações que chega cada vez mais rápido ao público-alvo, é um dos grandes ganhos, oportunidades principalmente no que se diz respeito na questão do ensino, na preparação de crianças, jovens, adolescentes e adultos. O uso das novas tecnologias aplicadas no ensino escolar é de justa importância para as aulas de ciências e biologia no que diz respeito a relação da prática e da teoria, assim como também trazendo possibilidades para a descoberta do novo e ampliando as formas de buscar e adquirir conhecimento.

Integrar tecnologias, metodologias, atividades. Integrar texto escrito, comunidade oral, escrita, hipertextual, multimídia. Aproximar as mídias, as atividades, possibilitando que transitem facilmente de um meio para o outro, de um formato para o outro. Experimentar as mesmas atividades em diversas mídias (MORAN, 2012 P.31).

Utilizando a linha de pensamento de Moran (2012), as tecnologias proporcionam o maior desenvolvimento e uma grande evolução na questão da aprendizagem dos alunos. Segundo os pesquisadores em educação e tecnologias, como esses mencionados acima, é de extrema importância a utilização de novos recursos tecnológico, possibilitando assim que os discentes despertam um maior interesse para as aulas de biologia, ou de qualquer outra disciplina. Ao falar em tecnologia como processo importante na questão do ensino pode-se mencionar como exemplo específico a importância do uso das tecnologias no ensino escolar e a importância do mesmo na construção e no desenvolvimento intelectual dos alunos.

Usando a mesma linha de pensamento do autor Moran (2012), na qual ressalta que o uso da internet com critério pode tornar-se instrumento significativo para o processo educativo em seu conjunto, sendo que tais recursos possibilita o uso de textos, sons, imagens, e vídeos, que subsidiam ricos, motivadores, interativos colaborativos e cooperativos, além disso a

internet proporciona a criação de membros que conectados ampliam ainda mais o conhecimento e a ciência.

Ainda nesta mesma perspectiva tal autor contribui ressaltando que Moran (2012), os princípios da tecnologia da informação auxiliam o entendimento de que a informática pode ser instrumento afinado perfeitamente com os projetos de aprendizagem e com as práticas pedagógicas, desde que haja um gerenciamento adequado dos recursos informatizado. Uma aula inovadora, aberta, dinâmica, com um projeto pedagógico coerente atualizada com tecnologias acessíveis rápidas e renovadora, torna as aulas mais atraente e prazerosa para o aluno, trabalhar os conteúdos na prática, dando exemplos do dia a dia e até mesmo levando os alunos para fora da sala de aula e trabalhar determinados conteúdos de ciências mostrando a realidade é uma das grandes táticas para o ensino e torna-se mais significativo para o aluno, pois ao mesmo tempo que ele aprende nos livros didáticos e em pesquisas também estará vivenciando na prática, é aí onde me refiro ao que já foi falado anteriormente sobre a importância de dar significado às aulas de ciências e biologia.

“A realidade virtual na era digital é uma nova dimensão que pode ser oferecida como recursos de aprendizagem.” (MORAN, 2012 P.103)

A educação, que trabalha com informações e conhecimento, e cuja matéria-prima é portanto de total fluidez novos sistemas de informática e telecomunicações, é sem dúvida a primeira a ganhar com o conceito de rede, de unidades dinâmicas e criativas que montam um rico tecido de relações com bancos de dados, outras escolas, centros científicos internacionais, instituições de fomento e assim por diante (DOWBOR, 2001 P. 56)

De acordo com Dowbor (2001), os avanços tecnológicos mencionados estão gerando novos espaços de conhecimento, que exigem tratamento diferenciado e articulado. Quando o conhecimento se torna um elemento chave de transformação social, a própria importância da educação muda qualitativamente. Deixa de ser um complemento, e adquire uma nova centralidade no processo. Mudam-se as novas tecnologias, mas também muda o mundo que devemos estudar, e com isso é necessário mudar as próprias formas de ensino. Diante disso as novas tecnologias transformam realmente o espaço escolar como um todo, chegando principalmente na formação e adaptação do docente para o uso dessas tecnologias, a preparação do professor é de fundamental importância, não é preciso ter só as tecnologias disponíveis na escola, e sim professores preparados e capacitados para utilizar todos esses equipamentos, fazendo uma correlação entre tecnologias e assunto didático, para a realização de todo esse procedimento é muito importante deixar bem claro que a formação continuada

do docente é de extrema importância, indispensável nesse processo de mudanças na área da educação.

A educação, e os sistemas de gestão do conhecimento que se desenvolvem sem torno dela, tem de aprender a utilizar as novas tecnologias para transformar a educação, na mesma proporção em que essas tecnologias estão transformando o mundo que nos cerca. A transformação é de forma e de conteúdo (DOWBOR 2001 P.18).

Um das metodologias educativas da qual o educador pode estar desenvolvendo em sala de aula utilizando-se das tecnologias é por meio da aprendizagem híbrida, por meio dessa metodologia o aluno torna-se protagonista do próprio processo tendo um envolvimento direto, participativo e reflexivo em todas as etapas do processo, pesquisando, experimentando, criando, com a orientação do professor, segundo Bacich (2018), a aprendizagem híbrida destaca a flexibilidade, a mistura e compartilhamento de espaços, tempos, atividades, materiais e tecnologias que compõe esse processo ativo. O ensino híbrido hoje, segundo a autora acima que escreve seu livro sobre modelos híbridos, ressalta que a mediação tecnologia no ensino das ciências e biologia é muito forte e eficiente trazendo vários recursos para a aprendizagem, assim como pode-se destacar o físico-digital, móvel, ubíquo, realidade física e aumentada, que trazem inúmeras possibilidades de combinações, arranjos, itinerários e atividades.

Para que possamos incorporar os recursos tecnológicos no cotidiano escolar precisamos aprimorar nossos conhecimentos sobre o uso das tecnologias existentes afim de tornar as aulas mais atrativas. Para Moran (2007, p.11): Muitas formas de ensinar hoje já não se justificam mais. Perdemos tempo demais, aprendemos muito pouco nos desmotivamos continuamente. Tanto professores como alunos temos a clara sensação de que muitas aulas convencionais estão ultrapassadas.

Inserir-se na sociedade da informação não significa apenas ter acesso às TIC's, mas saber utilizar essa tecnologia para busca e seleção de informações para a resolução de problemas cotidianos, compreensão do mundo e atuação na transformação de seu contexto. As TIC's visam a criação de uma rede de conhecimentos, favorecendo a democratização do acesso a informação, podendo levar à construção de uma sociedade justa e igualitária Almeida (2008). Para Leite et al (2003), as tecnologias potencializam alternativas nas formas de agir, pensar e sentir, fazendo parte do nosso dia a dia, sendo um instrumento para a inserção do cidadão na sociedade, ampliando sua leitura de mundo e possibilitando sua ação crítica e transformadora.

Para que o professor possa trabalhar dessa maneira, precisa estar preparado para lidar com os recursos tecnológicos. Para Moran (2007), a atuação do professor na escola era restrita apenas ao espaço da sala de aula,

porém agora pode gerenciar atividades à distância, visitas técnicas, orientação de projetos, sendo que isto deve ser realizado dentro de sua carga horária, visível na grade curricular, sendo flexível com o tempo, incrementando os espaços e tempos de aprendizagem.

Compreendemos que em aulas de campo o planejamento é fator determinante para a sua prática agregada a utilização dos recursos e aplicativos disponíveis nos aparelhos móveis de celular. Assim, cabe ao professor, primeiramente, durante o pré-campo, conscientizar e amadurecer a percepção dos discentes para o uso do celular como uma ferramenta educativa (evitando possíveis distrações) e trabalhar previamente com a turma, em forma de oficinas, por exemplo, o manejo dos recursos disponíveis no aparelho para a prática extraescolar. A partir daí, pode-se nortear o olhar dos alunos para as possíveis observações in loco e qual a função do celular na atividade, por meio de roteiros semiestruturados além da mediação docente.

Posteriormente, no local próprio da aula de campo, o ideal é que sejam feitos grupos de investigação, que possam de forma colaborativa criar hipóteses para possíveis indagações, registrar anotações, fazer fotografias, realizar entrevistas, enfim, a problemática principal da relação entre o ambiente, o conteúdo científico e o contexto social deve ser trabalhados e construídos pelos próprios alunos. Por fim, no pós campo, na volta ao ambiente escolar, é necessário que seja feito um feedback da vivência em campo e que os alunos possam exteriorizar, de maneira oral e/ou escrita, as considerações e conclusões a partir das observações realizadas e da utilização das tecnologias móveis.

O professor é fundamental para assegurar que tal abordagem seja desenvolvida em consonância com o conteúdo tratado e as implicações sociais, “pois além de planejar toda a atividade, ele vai trabalhar como um mediador entre os conhecimentos existentes nos ambientes visitados e o estudante” (OLIVEIRA; CORREIA, 2013, p. 166).

Segundo Jardim (2014), nesta temática pode-se afirmar que a mediação tecnológica é possível e necessária no ambiente de aprendizagem, as formas desta interação tendem a ser permanentes e o ambiente virtual um importante instrumento de ampliação do espaço da sala de aula.

Ribeiro (2011), as comunidades de aprendizagem surgiram na internet por meio de diversos softwares de agregação de pessoas, dentre os muitos, alguns são voltados ao entretenimento, outros à distribuição de notícias até que chegamos naqueles focados no sistema de ensino e aprendizagem. Estes softwares apresentam discussões pedagógicas para o desenvolvimento de metodologias educacionais utilizando canais de interação Web. Assim, os softwares ganham espaço no cotidiano dos educadores virtuais pelo fato de possibilitarem fácil manuseio e controle de aulas, discussões, apresentações, enfim, atividades educacionais de forma virtual.

Tanto Morin (2012), quanto Demo (2003), defendem sobre a grande importância da utilização de aulas práticas interligando assim consequentemente a pesquisa para uma melhor qualidade no processo de ensino – aprendizagem, segundo autores citados acima tanto a pesquisa quanto a prática fazem com que o aluno se torne ativos e mais focados para trabalhar determinado assunto didático. É nesta linha de pensamento, diante de várias obras, pesquisas, e estudos realizados, que encontramos nas feiras livres um espaço totalmente integrado de realizar aulas práticas de ciências biológicas, pois ali encontramos na prática assuntos que utilizamos na teoria nas aulas de ciências. Diante da análise uma das alternativas para contribuir nas aulas é a utilização de recursos tecnológicos como o microscópio e aulas frequentes no laboratório, ou aulas expositivas dentro da sala de aula mesmo, desenvolvendo aulas práticas, que contribuam com a compreensão e melhoria no processo de aprendizagem.

Sendo que de acordo com todos os teóricos citados não podemos deixar de salientar novamente a importância das tecnologias no processo de ensino aprendizagem e a relevância que tais processos trazem não só no momento da sala de aula, mais sim para a construção do conhecimento do aluno fora do espaço escolar.

CONCLUSÃO

Com tudo diante de todas as informações declaradas acima referente a utilização das novas tecnologias e a sua importância para o ensino escolar, a todo momento reafirmando as contribuições que as tecnologias trazem no processo de ensino- aprendizagem do aluno e na construção humana e profissionalizante do indivíduo.

E meio de tantos avanços tecnológicos, em um mundo cada vez mais globalizado é de mera importância que as instituições escolares participem desse processo de evolução. É preciso inovar, buscar novas formas de ensino, tornar as aulas cada vez mais atualizadas mais eficientes e mais atrativas para o aluno, o mundo lá fora não para, as tecnologias avançam cada vez mais, e nos professores, que temos papel importante na formação do indivíduo devemos ter não só em mente a importância do ensino atualizado mais sim em prática.

A educação escolar, e todos os membros responsáveis têm por meta formar alunos para a vida em sociedade, como já foi salientado anteriormente com olhas para o futuro, profissionalização, conhecimento, mercado de trabalho, e hoje sabemos o quanto as tecnologias contribui para a evolução do conhecimento. É diante desse aspecto que ressalta a importância desse recurso nas aulas de ciências e biologia tanto para o docente quanto para o discente para que as aulas sejam mais dinâmicas atrativas e que auxilie o aluno nesse processo de aprendizagem.

REFERÊNCIAS

BACICH, Lilian; MORAN, José (org.). Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática. Porto Alegre, 2018

DEMO, Pedro, educar pela pesquisa- 6. Ed, campinas SP, 2003.

DOWBOR, Iadislau, Tecnologias do conhecimento: os desafios da educação/ Petropolis, Rj: vozes 2001

JARDIM, Iara Moreira, educação e tecnologia: uma nova forma de ensinar e aprender. XIII International Conference on Engineering and Technology Education, 2014

LEITE, Lígia Silva, POCHO; Cláudia Lopes; SAMPAIO, Marisa Narcizo. Tecnologia educacional: descubra suas possibilidades na sala de aula. Rio de Janeiro: Vozes, 2003.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas- SP: Papyrus, 2007. 13ª Edição.

MORAN, José Manuel, novas tecnologias e mediação pedagógica – 19ª Ed. Campinas, SP: Papyrus, 2012.

MORAN, José Manuel; MASETTO, Marcos T.; BEHRENS, Marilda Aparecida. Novas Tecnologias e Mediação Pedagógica. Campinas- SP: Papyrus, 2007. 13ª Edição.

OLIVEIRA, A. P. L.; CORREIA, M. D. Aula de campo como mecanismo facilitador do ensino-aprendizagem sobre os ecossistemas recifais em Alagoas. Revista de Educação em Ciência e Tecnologia: ALEXANDRIA, v.6. n.2, p. 163-190, 2013.

RIBEIRO M. H., Freitas Assunção Maria Teresa, “Letramento digital: um desafio contemporâneo para a educação”, Educação & Tecnologia, vol 16, 2011, pp 59-73.

CAPÍTULO 23

A PRÁTICA DA LEITURA ESCOLAR COMO OBJETO DE ANÁLISE A PARTIR DE ARTEFATOS E ESTRATÉGIAS: DIÁLOGOS COM UMA PESQUISA BIBLIOGRÁFICA

Lúcia Helena Pio

Mestranda do Programa de Pós-graduação em Letras da UFOP

Rita Cristina Lima Lages

Professora Adjunta do Departamento de Letras da UFOP

RESUMO

A leitura é um dos processos cognitivos fundamentais para o desenvolvimento do aluno em todas as áreas do conhecimento. A prática da leitura exige várias habilidades que são acionadas, dentre as quais a habilidade inferencial se destaca como essencial. Nesse sentido, essa prática não pode ser entendida somente como decodificação de signos linguísticos. Partindo desse princípio, este trabalho tem como objetivo realizar uma pesquisa bibliográfica como alternativa de promover uma compreensão ampla sobre a produção científica que toma artefatos e estratégias de leitura da/na escola, e a inferência de modo mais específico, como objeto de análise. A revisão se centra nos estudos julgados mais importantes para o campo da leitura nos seguintes domínios: estratégias de leitura em livros didáticos, gêneros textuais, leitura como campo de investigação, livro didático e habilidade inferencial. Tais temáticas serão abordadas a partir de uma perspectiva cognitiva da linguagem. Pretende-se, com isso, contribuir com reflexões que têm abordado a leitura não apenas como uma habilidade de decodificação, mas comprometida com a formação de um leitor crítico, o que vai ao encontro de pensar as práticas de ensino de professores de língua portuguesa e suas literaturas no Brasil.

PALAVRAS-CHAVE: Estratégias de Leitura; Gêneros Textuais; Habilidade Inferencial; Livro Didático

INTRODUÇÃO

Este trabalho realiza uma pesquisa bibliográfica como alternativa de promover uma compreensão ampla sobre a produção científica que toma artefatos e estratégias de leitura da/na escola, e a inferência de modo mais

específico, como objeto de análise. Portanto, a revisão se centrará nos estudos julgados mais importantes para o campo da leitura nesse domínio: estratégias de leitura em livros didáticos, gêneros textuais, leitura como campo de investigação e habilidade inferencial. Tais temáticas serão abordadas a partir de uma perspectiva cognitiva da linguagem.

LIVRO DIDÁTICO COMO ARTEFATO PARA A LEITURA ESCOLAR

O livro didático (LD) é um instrumento de caráter pedagógico e de apoio no contexto da sala de aula para se chegar ao conhecimento. Nesse sentido, torna-se um elemento capaz de transformar a sociedade, pois ajuda na formação cidadã. No Brasil, esse material surgiu no século XIX como complementador do ensino-aprendizagem e como instrumento de suporte para prática pedagógica. E, por isso, na educação brasileira, esse material é um dos recursos mais utilizados em salas de aula, pelas instituições públicas de ensino básico.

O material didático representa uma ferramenta instrutiva própria para o ensino, ou seja, seu foco está no ensino centrado na denominação de conceitos e conteúdos disciplinares. Para tanto, no Brasil, as escolas públicas recebem os LDs por meio do Programa Nacional do Livro e do Material Didático (PNLD), sendo essa uma iniciativa do Ministério de Educação (MEC). Assim, o PNLD é um conjunto de ações voltadas para a distribuição de obras didáticas, pedagógicas e literárias com o objetivo de fornecer gratuitamente livros didáticos às escolas brasileiras.

Percebe-se que os LDs podem ser utilizados como recurso para auxílio na prática didática e pedagógica e assume papel primordial no processo ensino-aprendizagem. Bittencourt (2014) argumenta que esse material é uma das principais fontes norteadoras do trabalho em sala de aula. Mas, esse suporte não deve ser a única possibilidade de leitura no ambiente escolar. Desse modo, o professor deve pensar em formas diversificadas para o ensino, adequando sempre à realidade da comunidade escolar. Assim, o professor com este material didático, tem um apoio no processo de ensino de habilidades e estratégias que contribuem na formação de leitores críticos, visto que nos livros didáticos encontra-se uma seleção textual, exercícios e informações complementares que ajudam na mediação entre texto e leitor.

Awasthi (2006) relata que o livro didático é material de ensino e de aprendizagem, uma vez que é suporte para o trabalho do professor e instrumento de aprendizagem para os estudantes. Por isso, o livro torna-se um material importante na relação ensino-aprendizagem. Nessa mesma direção, Irujo (2006) defende que livros didáticos são necessários, pois auxiliam no momento do ensino. Mas, que seu uso não pode ser limitado ao que é ensinado e sim um caminho de como ensinar. Isso demonstra que o instrumento/artefato de ensino, LD, seja um aspecto importante do ensino, na medida em que os estes materiais permitem que professores invistam em formas diferentes de ensinar e realizar as atividades.

Rangel (1994) destaca que a abordagem sobre o livro didático ganhou importância a partir de 1993, por meio do envolvimento das universidades, escolas e opinião pública. Dessa forma, a preocupação com a qualidade da educação, nas escolas públicas, ganhou medidas políticas que são ponderadas por questões de poder. A importância do LD para o ambiente educacional atende as exigências propostas nos manuais, além do processo didático pedagógico a que são destinados.

Para tanto, o livro didático tem se destacado no contexto escolar por ser recurso imprescindível no processo de ensino. Na história geral sobre livro didático, percebe-se como foi caracterizado por leis e decretos, possuindo critérios conceituais, de políticas e de metodologias para a sua avaliação e por isso, pesquisar e estudar sobre o conceito de livro didático, tem sido crescente.

Voltando o olhar para os livros didáticos de português, este “... precisará enfrentar os novos objetos didáticos de ensino de língua materna: o discurso, os padrões de letramento, a língua oral, a textualidade, as diferentes “gramáticas” de uma mesma língua, etc.” (Rangel, 2005, p.19). Neste sentido, os critérios de avaliação dos livros didáticos com os quais o PNLN utiliza, pautam-se na concepção do ensino da língua materna. E isto faz com que percebamos o livro didático como objeto de um ensino de língua que abrange o uso social da leitura e da escrita, e não da língua apenas como sistema ou código.

GÊNEROS TEXTUAIS

A concepção de gêneros textuais, inicialmente, era voltada para campo literário e não tinha a diversidade textual que se observa nos dias de hoje nos estudos da linguística. Por isso, discutir o gênero textual é algo complexo, visto que, no campo de estudos da linguística, vários estudiosos da linguística textual trazem contribuições valiosas e de forma distintas. Koch (2002:151) ressalta alguns pontos sobre estudos do texto que tiveram na linguística textual suas primeiras abordagens:

Além da ênfase que se vem dando aos processos de organização global dos textos, assumem importância particular as questões de ordem sociocognitiva, que envolvem a referência, o conhecimento prévio e o estudo dos gêneros textuais, a partir da perspectiva bakhtiniana.

A perspectiva de estudos bakhtiniana teve grande influência sobre as diretrizes oficiais de ensino no Brasil, o que impactou na prática didática. O conceito de gêneros textuais para o universo escolar surgiu por meio dos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCN, 1998), que é um documento de direcionamentos de aprendizagem, com aparatos de concepções de

linguagem advindas dos estudos Bakhtin. Entretanto, Marcuschi (2008, p.147) relata que “o estudo dos gêneros textuais não é novo e, no Ocidente, já tem pelo menos vinte e cinco séculos, se considerarmos que sua observação sistemática, iniciou-se com Platão”. As recentes discussões a respeito de gêneros textuais são advindas das reflexões e ideias de Bakhtin (2000) sobre linguagem.

Marcuschi (2000) relata que não existe um consenso quanto às terminologias sobre a questão de gêneros textuais, mas entende-se que este é instrumento didático no processo de ensino e aprendizagem. O autor reforça ainda que “Eles surgem, situam-se e integram-se funcionalmente nas culturas em que se desenvolvem” (2002, p. 20). Por isso, o conceito de gênero textual é de natureza dinâmica e seus aspectos estruturais e linguísticos não devem ser analisados por si só.

Bakhtin inicialmente pontua que a questão dos gêneros é a compreensão dos enunciados como produto das atividades humanas. Assim, esses enunciados são chamados por Bakhtin (2000) de “gêneros do discurso”. Mas, conforme observação do autor, a grande variedade de gêneros (orais e escritos) dificulta a definição genérica do enunciado. Para tanto, Bakhtin (2000) ressalta que o mais importante é considerar a diferença entre “gênero de discurso primário” e “gênero de discurso secundário”, segundo a definição que ele determina: gêneros primários, aqueles que são constituídos a partir da comunicação verbal espontânea e simples e gêneros secundários são aqueles que constituem de comunicação complexa e robusta.

Diante do acima exposto, as seguintes considerações mostram-se relevantes para a noção de sistema de gêneros desenvolvida por Bazerman (1994):

- Os gêneros encontram-se inter-relacionados uns aos outros em contextos específicos.
- A noção de sistemas de gêneros amplia a do conceito de grupo de gêneros.
- O grupo de gêneros representa, contudo, apenas o trabalho de um lado da múltipla interação da pessoa.
- O sistema de gêneros seria o conjunto completo de gêneros que dão instância à participação de todas as partes.

Ainda segundo Bazerman (1994), os gêneros textuais são necessários à ação social devido à interação por meio da comunicação. Para tanto, os gêneros promovem a renovação no campo didático de ensino de língua portuguesa, uma vez que em sala de aula a necessidade de interação é maior, a linguagem, e vários gêneros por meio dela, possibilitam o desenvolvimento da capacidade de interação com diferentes textos. Desse modo, a dimensão pedagógica alinha-se ainda mais à concepção de Bakhtin (1997), segundo a qual os gêneros vinculam-se aos diversos discursos étnicos, cultural e social. O autor enfatiza que a riqueza e variedade

relacionada ao gênero são diversas devido à multiplicidade de atividade ligada a dinamicidade humana. (BAKTIN, 1997, p.279).

Compete ao ambiente escolar, portanto, promover ações didáticas voltadas à leitura e produção de texto que permitam ao aluno o conhecimento da estrutura e finalidade de cada gênero e sua importância no cotidiano. Para tanto, Bronckart afirma que “conhecer um gênero de texto também é conhecer suas condições de uso, sua pertinência, sua eficácia ou, de forma mais geral, sua adequação em relação às características desse contexto social” (2003, p. 48). Sendo assim, pode-se entender que ações de interação numa sociedade por meio da linguagem decorrem dos conceitos sobre gênero textual.

A proposta vinculada nos PCN (1998) apontava que a compreensão textual tem sua organização a partir do determinado gênero em função comunicativa. Sendo assim, o trabalho proposto pelo PCN, sobre a diversidade textual, torna-se peça fundamental para o trabalho de texto e gênero dentro da escola:

Os textos organizam-se sempre dentro de certas restrições de natureza temática estilística e composicional, que os caracterizam como pertencentes a este ou aquele gênero. Desse modo, a noção de gênero, constitutiva do texto, precisa ser tomada como objeto de ensino. Nessa perspectiva, é necessário contemplar, nas atividades de ensino, a diversidade de textos e gêneros (p.23).

Dessa forma, a perspectiva conceitual de gêneros textuais não tem como objeto a classificação de textos, visto que a sua base é a análise da função comunicativa, sem ter como foco central a formalidade e propriedade linguística. Assim, é necessário considerar que os gêneros se situam em contextos sociais que envolvem o uso, diferentes culturas e linguagem, ou seja, além da sua estrutura também enfatizam as propriedades sociocognitivas e funcionais, que lhes materializam e os determinam.

PERSPECTIVAS SOBRE ESTRATÉGIAS DE LEITURA

Uma vez tratados os artefatos/suportes, que são os livros didáticos, bem como das concepções de texto (gêneros textuais) que os constituem, pensar em estratégias de leitura e formação de leitoras mostra-se fundamental para as reflexões aqui propostas. Parte-se do princípio de que a leitura é uma forma de obter conhecimentos e uma maneira de interação social com o mundo, tornando-a, assim, uma prática social do uso da linguagem. As concepções acerca da leitura são diversificadas, os (as) autores (as) trazem em seus estudos uma transformação da leitura vista em diferentes perspectivas, e considerando questões sobre língua e linguagens. Kleimam (1997) aponta que a leitura é como conjunto de vários tipos de

processamentos, sendo que estes são constituídos de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (o leitor compreende e atribui significados ao texto), conhecimento textual (percebemos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (a visão do leitor sobre o mundo em geral). Esses três níveis são interligados quando ativados para que possa ter uma compreensão global de um determinado texto. Nessa perspectiva, a leitura é uma atividade interativa, pois se utiliza de diferentes conhecimentos e sentidos para ser realizada. Portanto, a leitura, para Kleiman, é uma forma de obtenção de conhecimentos e uma maneira de interação social com o mundo, constituindo-se assim uma prática social do uso da linguagem.

Dessa forma, falar de leitura refere-se à questão de interação. Kleiman (2009) interpreta que a atividade de leitura corresponde a uma interação a distância entre leitor e autor via texto. A leitura constitui um processo de construção de sentidos que é adquirido nas interações entre autor, texto e leitor.

Em consonância com Kleiman (2009), Antunes (2010) aponta que o texto, ao ser lido, precisa ser o lugar de um encontro entre autor e leitor e, nesse encontro, a subjetividade do leitor (conhecimentos prévios), decorrente do processo cognitivo, é acionada no momento da leitura. O autor tem a responsabilidade de apresentar, da melhor forma possível, os argumentos convincentes, que são organizados no texto e deixam pistas formais a fim de que o leitor construa um significado global para o texto, a partir do seu conhecimento de mundo.

Nessa mesma direção, Koch e Elias (2010) afirmam que a leitura é uma atividade de produção de sentidos, ou seja, essa atividade é como uma interação entre autor-texto-leitor. Neste contexto, o leitor possui papel fundamental como construtor de sentidos. Assim, por mais que o texto tenha aceção pretendida pelo autor, o texto é polissêmico e oferece possibilidades de ser reconstruído com base nos seus sentidos que lhe atribuem significados.

Nesta perspectiva, as atividades de leitura devem provocar no leitor uma busca por informações implícitas do texto e deixadas através das pistas do autor, ou seja, devem direcionar o foco interpretativo para a interação entre os envolvidos neste canal de comunicação, fazendo do texto então um lugar de encontro, do diálogo e da interação. Nas palavras de Bakhtin (2003), a situação de interação do leitor com o autor e com o texto “ocupa simultaneamente uma posição ativa e responsiva: concorda ou discorda dele (total ou parcialmente) completa-o, aplica-o, prepara para usá-lo, etc. [...] Toda compreensão é prenhe de resposta” (Bakhtin, 2003, p. 271). Desta forma, as questões de leitura deverão explorar o linguístico e o extralinguístico do texto.

Além disso, a leitura a partir do uso da atividade cognitiva do leitor aciona diferentes tipos de conhecimentos, mas também usa algumas estratégias. Solé (1996/1998) aborda que a estratégia de leitura caracteriza sem o direcionar as ações, mas indica qual o caminho para alcançar um

objetivo. Entende-se assim, que o uso de estratégias para compreensão de leitura desenvolve a capacidade de “pensamento estratégico”. Conforme pontuado por Solé, (1996/ 1998), isso refletirá de forma fundamental na atividade de leitura.

Sendo assim, o ensino de estratégias de leitura permite ao aluno um olhar planejador, avaliador e modificador que implicará nas suas ações e objetivos de leitura, conforme pontuado por Solé (1996/1998). Para tanto, a referida autora fala dos procedimentos estratégicos de leitura.

O processo de leitura, conforme descrito, aciona diversas habilidades, quais sejam: decodificação, inferência, etc.. Essas habilidades exercem influências significativas no ato da leitura e produção de sentidos, que constituem os conhecimentos prévios, experiências e ideias do leitor, permitindo uma compreensão sobre o contexto que lhe exposto. Desse modo, conforme Chartier (1999, p. 11), “[...] um texto só existe se houver um leitor para lhe dar um significado”.

É importante compreender que para a leitura de diferentes textos será necessário usar estratégias específicas de leitura, que serão acionadas a partir do objetivo do leitor num dado contexto de comunicação. Para tanto, na leitura há uma interação entre leitor e autor, por meio do texto, e durante essa interação ocorre uma mobilização do contexto através dos elementos explícitos e implícitos do texto. Diante disso, a participação ativa dos envolvidos na interação reforça o quanto a leitura e compreensão estão entrelaçadas para produção de sentidos.

Marcuschi (2008) aborda dois modelos teóricos sobre compreensão: A) compreender é decodificar, e B) compreender é inferir. O modelo A traz a noção de língua como código. Nesse modelo teórico “[c] compreender seria uma ação objetiva de *apreender* ou *decodificar* o que fora codificado” (Marcuschi, 2008, p. 238, grifo do autor). No modelo B temos a noção de língua como atividade social, interativa e cognitiva, no qual a compreensão torna-se uma atividade de construção envolvendo a participação do leitor.

Quanto à interpretação textual, na qual a capacidade de compreensão do indivíduo é observada, destacam-se as palavras de Paulo Freire (1998): “a leitura do mundo precede sempre a leitura da palavra”, por isso a leitura pode possuir várias interpretações uma vez que ela é um ato particular de cada indivíduo que envolve conhecimento prévio advindos da área social e cultural.

PERSPECTIVAS SOBRE INFERÊNCIAS

Durante o processo de leitura várias habilidades cognitivas são acionadas, dentre essas destaca-se a inferência como parte relevante desse processo. Inferência é entendida, em linhas gerais, como a revelação de uma conclusão de um raciocínio, uma expectativa ou uma pista, a fim de que se possa fazer uma interligação entre o implícito e o explícito para que a compreensão de algo seja feita (Dell'Isola, 2001)). O modo pelo qual lida-se

com esse processamento é a atividade de inferir, que pressupõe uma forma associativa de relacionar os elementos de um texto (Koch e Elias, 2010).

A noção de inferência é de extrema importância para os estudos relacionados à compreensão de textos. Apesar deste conceito não ser homogêneo, pois há diferentes definições e abordagens. Nesse sentido, o termo inferência deve ser trabalhado de forma polissêmica, por não haver apenas uma teoria que o define. Essa complexidade de definições pode ser vislumbrada nas palavras de Coscarelli (2002), quando discorre sobre o termo:

A noção de inferência tem sido usada para descrever operações cognitivas que vão desde a identificação do referente de elementos anafóricos e exofóricos até a construção da organização temática do texto. Essa excessiva abrangência do conceito de inferência é problemática para a caracterização desse fenômeno, pois reúne sob o mesmo título operações muito diversas, trazendo assim dificuldades para o estudo dele (Coscarelli, 2002, p.2).

Na leitura de um texto, é possível perceber que a compreensão depende das inferências geradas pelo leitor, pois os textos, apesar de informações explícitas, possuem lacunas a serem preenchidas devido às informações implícitas ao texto. O leitor aplica ao texto um esquema baseado em conhecimentos armazenados na memória, pois esta arquiva as ideias, impressões e conhecimentos que tem relação direta com a capacidade de inferir. Tudo isso contribui para o preenchimento das lacunas textuais. Ao inferir por meio da associação das formas explícitas e dos seus conhecimentos prévios, o leitor constrói sentido através do que o texto lhe expõe, e esse processamento é feito a partir das inferências.

Portanto, a *inferência* não está no texto, mas na leitura, e ela passa a ser construída à medida que os leitores interagem com o texto. Inferências, para Coscarelli (2002), não devem ser confundidas com o conceito de pensar. A autora chama atenção para o fato de que as inferências são informações que o leitor ouvidor adiciona ao estímulo linguístico por ele recebido. Com o aval desse estímulo, as inferências são parte do processo de produção de sentidos. Esse processo inferencial ocorre de forma dinâmica e conduz o leitor a uma organização constante das informações para processar e compreender o que se lê.

Por sua vez, Dell'Isola (2001, p.12) define inferência como “atividade cognitiva de gerar informações novas a partir de informações dadas”. Essas informações novas são parciais, e as dadas, são explícitas, e a grande parte textual é obtida através da capacidade do leitor de adentrar conforme seus conhecimentos para a compreensão, e para isto, o ato de inferir é a habilidade usada. Segundo Dell'Isola (2001, p. 52), “grande parte da informação textual é obtida apenas por implicação. Essa parte implícita de representação é a inferência.”. As inferências, desse modo, não estão presentes no texto, mas

emergem dos processamentos cognitivos do leitor, durante o momento da leitura.

Visto que a elaboração de inferências, durante a leitura, para a construção de sentidos de um texto, pode ser vista como um dos processos essenciais, faz-se necessário discutir com mais detalhes dois diferentes tipos de inferências: as conectivas e as elaborativas, de acordo com suas respectivas funções no texto. Coscarelli (2002) afirma que as inferências do tipo conectivas são indispensáveis para construção do sentido na leitura, sendo que estas facilitam a coerência textual. As elaborativas são as inferências que não são necessárias para a coerência e que são feitas para enriquecer a informação textual.

Vale ressaltar que a discussão breve desses dois tipos de inferências, por Coscarelli (2002), é de importância para esta análise, pois é possível perceber através desses conceitos, de que forma são construídas as inferências na leitura dos enunciados das questões. Considerando essa abordagem referente à habilidade inferencial, ao delimitar a argumentação sobre este tema, o aluno-leitor recorrerá a um desses processos cognitivos. A noção de inferência é de extrema importância para os estudos relacionados à compreensão de textos. Uma vez que este conceito não é homogêneo e deve ser trabalhado de forma polissêmica.

Na leitura de um texto é possível perceber que a compreensão depende das inferências geradas pelo leitor, pois os textos, apesar de trazerem informações explícitas, possuem lacunas a serem preenchidas devido às informações implícitas neles. Kintsch e Rawson (2013, p.237) destacam que “as inferências são necessárias na construção da base textual (nos níveis micro e macro) e desempenham um papel crucial na formação de um modelo coerente da situação”. Segundo os autores, os textos não são completamente explícitos, sempre há lacunas que precisam ser preenchidas. A esse preenchimento de lacunas, os autores denominam de inferência.

O leitor aplica ao texto um esquema baseado em conhecimentos armazenados na memória, pois esta arquiva as ideias, impressões e conhecimentos que têm relação direta com a capacidade de inferir. Tudo isso contribui para o preenchimento das lacunas textuais. Ao inferir por meio da associação das formas explícitas e dos seus conhecimentos prévios, o leitor constrói sentido através do que o texto lhe expõe, e esse processamento é feito a partir das inferências.

Assim sendo, a inferência não está no texto, mas na leitura, e ela passa a ser construída à medida que os leitores interagem com o texto. Conforme Santos (2008, p.63), “as inferências emergem, assim, como mecanismos essenciais no processo de suplementação de estados de coisas e como atos de raciocínio indispensáveis para a qualidade do rumo interpretativo instituído no momento da recepção textual”.

Em suas considerações, Cafiero (2005, p. 34) afirma que “Inferir significa produzir informações novas a partir da relação estabelecida entre informações que o texto traz e outras que já fazem parte dos conhecimentos

do leitor”. A autora considera que esses conhecimentos provêm de informações a partir das experiências, conhecimentos de mundo, entre outros.

Vargas (2015), por sua vez, que o processo de realização de inferências não permeia somente o texto escrito, mas a linguagem de forma geral, na qual há interação entre o leitor, conhecimento prévio, e as informações do texto. Segundo ainda o autor, as inferências partem dos mesmos esquemas cognitivos que ativam por meio da informação visual recebida (Vargas, 2015, p.313).

Diante de todo exposto, percebe-se que a construção de inferências é um processo de criação de significados, na qual o leitor consegue construir sentidos a partir do que lhe é exposto e, por isso, é importante desenvolver estratégias de leitura que são necessárias para compreender textos e textos multimodais, a fim de que o aluno desenvolva sua competência leitora.

Portanto, concebe-se a inferência como um fator essencial tanto para a interpretação quanto para o processo de interação autor-texto-leitor, por meio do texto escrito ou oral. Percebe-se que as informações trazidas no texto não se apresentam de forma completa para o leitor, precisando que este processe, através do armazenamento na memória de longo prazo, a busca do seu conhecimento adquirido para que seja feita a compreensão dos textos. Sendo assim, o leitor deve ser capaz de construir uma representação mental do significado do texto, fazendo um tipo de conexão para preencher as lacunas. Para tanto, as inferências são um recurso essencial.

Para que a compreensão do processo inferencial seja melhor analisado, os autores Rickheit, Schnotz e Strohner (1985) apresentam três processos que originam à inferência:

1. Decodificação: é a geração de informação semântica a partir de informação não-semântica.
2. Codificação: é a geração de informação não-semântica a partir de informação semântica.
3. Inferência: é a geração de informação semântica a partir de informação semântica (Rickheit, Schnotz e Strohner, 1985, p. 7).

A produção de inferências é uma das habilidades mais importantes como estratégias para compreensão de texto. Para entender essa proporção, Marcuschi (2008) relata que para se ter leitura é necessário a compreensão e somente será compreendido um texto se o leitor conseguir produzir inferências conforme as pistas deixadas no texto. Caso não haja a compreensão de leitura, apenas será feita a decodificação das informações do texto. Segundo o autor, para a compreensão são necessários dois tipos de informações: as textuais e as não-textuais. As textuais serão aquelas apresentadas pelo autor ou falante mediante ao seu discurso; já as não-textuais serão as informações que serão acrescentadas pelo leitor por meio de seu conhecimento prévio.

Assim, através das informações textuais explícitas, o leitor construirá os sentidos (produzir inferências) e realizará a compreensão do contexto. Dessa forma, pode-se reconhecer que a “[...] compreensão textual se dá em boa medida como um processo inferencial, isto é, como uma atividade de construção de sentido em que compreender é mais do que extrair informações do texto: é uma atividade de produção de sentidos” (Marcuschi, 1996, p. 74).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A leitura de diversos tipos de textos é condição básica para o exercício pleno da cidadania. Sendo assim, é necessário consideramos o espaço escolar como um *locus* fundamental, e muitas vezes inicial, para a construção de propostas significativas de leitura, possibilitando aos alunos a fazer análise, compreensão e interpretação dos textos que perpassam durante a interação dos indivíduos na sociedade.

Portanto, definir o que vem a ser “leitura” é uma questão complexa, pois temos uma infinidade de textos produzidos por diversos autores sobre esse tema e que apresentam uma variedade de enfoques e aportes teóricos, conforme demonstrado neste artigo. No Brasil, temos percebido que as discussões em torno da temática leitura têm sido alvo de interesse de diferentes instâncias. O aperfeiçoamento de estudos e as diversas teorias sobre o ensino da leitura nas escolas brasileiras estão interligados ao desenvolvimento da linguística textual, principalmente.

Neste sentido, todo entorno educacional (sistemas educacionais, educadores, pesquisadores, etc.) buscam produzir objetos de análises que buscam investigar as habilidades de leitura. Sendo assim, o ponto de partida para entender ou construir o conceito de leitura começa a partir das concepções sobre essa e dos estudos teóricos, conforme se tentou demonstrar neste texto.

A leitura constitui-se, portanto, em um processo que exige vários conhecimentos do leitor para ser concretizada e, assim, ela não pode ser considerada apenas uma habilidade de decodificação de letras ou signos linguísticos. Para tanto, o ato de ler necessita da interação do leitor com o texto, para que possa ser promovida uma reflexão sobre diversos assuntos e favoreça a formação de um leitor crítico.

Nesse processo, a escola tem seu papel fundamental para formação leitora, e a sala de aula torna-se um dos principais espaços para essa formação. Para tanto, o livro didático (LD) deve ocupar um espaço favorável para a formação de um leitor capaz de interagir com os textos. Sendo assim, as atividades de leitura trabalhada no LD, juntamente com o papel do professor como mediador de aprendizagem, constituem-se peças fundamentais para realizar o processo de leitura e aprendizagem.

Dessa forma, de acordo com o discutido ao longo deste trabalho, as concepções acerca da leitura são diversificadas, e cada autor (a) traz em seus

estudos uma concepção da leitura vista por diferentes ângulos. Retomando Kleimam (1997), para sintetizar as reflexões empreendidas, a autora considera a leitura como conjunto de processamento, sendo que esse é constituído de três níveis de conhecimento: o conhecimento linguístico (o leitor compreende e atribui significados ao texto), conhecimento textual (percebemos se o texto é coerente ou não) e o conhecimento prévio (a visão do leitor sobre o mundo em geral). Esses três níveis são interligados quando ativados para que possa ter uma compreensão global de um determinado texto. Isso esclarece que a leitura é uma atividade interativa, visto que utiliza diferentes conhecimentos e sentidos para realizá-la.

REFERÊNCIAS

ANTUNES, Irandé. **Aula de português: encontro & interação**. São Paulo: Parábola Editorial, 2010.

AWASTHI, Jai Raj (2006). Textbook and its evaluation. **Journal of NELTA** 11 (1-2) pp. 1-10. Cunningsworth, Alan (1984). Evaluating and selecting EFL teaching materials. London: Heinemann.

BAKHTIN, Mikhail. **O problema do texto na Linguística, na Filologia e em outras ciências humanas**. In.: Estética da criação verbal. Tradução: Paulo Bezerra. 4.ed. São Paulo: Martins Fontes, 2003. p. 307-335.

BRASIL. **Ministério da Educação. Base Nacional Comum Curricular**. Brasília, 2018.

BRASIL, Secretaria de Educação Fundamental. **Parâmetros Curriculares Nacionais. Terceiro e quarto ciclos do ensino fundamental: língua portuguesa**: MEC/SEF, Brasília, 1998.

BRASIL, Ministério da Educação, Secretaria de Educação Básica. **Base Nacional Comum Curricular (BNCC)**: MEC; SEB, Brasília, 2018.

BRITO, Breno. **Práticas de Propaganda**. Apostila 1- Diferença entre Publicidade e Propaganda/ Princípios Psicológicos da Publicidade. Piauí: Aespi, 2008.

CAFIERO, Delaine. **Leitura como processo: caderno do professor**. Belo Horizonte: Ceale/FaE/UFMG, 2005.

COSCARELLI, Carla Viana. **Reflexões sobre as inferências**. In: Congresso Brasileiro De Linguística Aplicada. Belo Horizonte. Anais. Belo Horizonte: UFMG, 2002. 1CD-ROM.

COSCARELLI, Carla Viana (2002). **Reflexões sobre as inferências**. In: Associação de Linguística Aplicada do Brasil (Org.), Anais. In: VI Congresso Brasileiro de Linguística Aplicada, 2002, Belo Horizonte, Faculdade de Letras, UFMG.

DELL'ISOLA, Regina Lúcia Péret. **Leitura: inferências e contexto sociocultural**. Belo Horizonte: Formato, 2001.

FREIRE, Paulo. **A importância do ato de ler**. São Paulo: Cortez, 1988.

IRUJO, Susanne (2006). **To use a textbook or not to use a textbook: is that the question?** Retrieved from <http://www.coursecrafters>.

KINTSCH, W.; RAWSON, K. **Compreensão**. In: A ciência da leitura. Porto Alegre: Penso, 2013.

KLEIMAN, Ângela. **Oficina de Leitura- teoria e prática**. Campinas: Editora Pontes, 2002.

KLEIMAN, Ângela. **Abordagens da leitura**. Scripta, Belo Horizonte, v. 7, n. 14, p. 13-22, 1ºsem. 2004. Disponível em: http://www.ich.pucminas.br/cespuc/Revistas_Scripta/Scripta14/Conteudo/N14_Parte01_art01.pdf. Acesso em 06/05/2023. >

KLEIMAN, Angela. **Texto e leitor: aspectos cognitivos da leitura**. 12. ed. Campinas, SP: Pontes, 2009.

KOCH, Ingedore Villaça; ELIAS, Vanda Maria. **Ler e compreender: os sentidos do texto**. 3.Ed., 3. Reimpressão. São Paulo: Contexto, 2010.

LEFFA, V. J. **Aspectos da leitura: Uma perspectiva psicolinguística**. Porto Alegre: Sagra: DC Luzzatto, 1996.

LOPES-ROSSI, M. A. G. **Gêneros discursivos no ensino de leitura e produção de textos**. In: GAYDECZKA, B; BRITO, K. S (Org.). **Gêneros textuais: reflexões e ensino**. 4. ed. São Paulo: Parábola Editorial, 2011, p. 69-82.

MARCUSCHI, L. **Produção textual, análise de gêneros e compreensão**: Parábola, São Paulo, 2008.

RANGEL, Egon de Oliveira. **O livro: condições de produção e efeitos de sentido**. São Paulo: Litteris, 1994.

RANGEL, Egon. **Livro didático de Língua Portuguesa: o retorno recalcado**. In: DIONÍSIO, Ângela Paiva; BEZERRA, Maria Auxiliadora. *O livro didático de Português*. 3. ed. Rio de Janeiro: Lucerna, 2005.

RICKHEIT, Gert; SCHNOTZ, Wolfgang; STROHNER, Hans. **The concept of inference in discourse comprehension**. In: RICKHEIT, Gert; STROHNER, Hans (Eds.). **Inferences in text processing**. Amsterdam: North Holland, 1985. p. 3-47.

ROJO, Roxane & MOITA-LOPES, Luiz Paulo. **Linguagens, códigos e suas tecnologias**. In: BRASIL. Ministério da Educação. *Orientações curriculares do ensino médio*. Brasília: MEC/SEB, 2004.

SALCEDO, Juan C. Ripoll. **Una clasificación de las inferencias pragmáticas orientada a la didáctica**. *Investigaciones Sobre Lectura*, [s. L.], n. 4, p.107-122, jul. 2015. Disponível em: https://www.researchgate.net/publication/280599235_Una_clasificacion_de_las_inferencias_pragmaticas_orientada_a_la_didactica >. Acesso em: 05 maio 2023.

SOLÉ, I. **Estratégias de leitura**. Porto alegre: Artes médicas, 1998.

SOUZA, L.B.S.; Gabriel, R. (2009). **Fundamentos cognitivos para o ensino da leitura**. *Signo*. V.34, n.57, p. 47-63. Disponível em: <https://online.unisc.br/seer/index.php/signo/article/view/1201> > Acesso em: 05/04/2023.

VARGAS, D. das S. **Por uma visão cognitivista do processo de inferenciação em leitura**. *Ciências & Cognição*, v.20, n. 2, p. 313-330, 2015.

CAPÍTULO 24

ESTUDO SOBRE A SATISFAÇÃO DOS CLIENTES DE BAIXA RENDA NO USO DOS TERMINAIS DE AUTOATENDIMENTO DO BANCO ALFA

Rafael Desconsi

Doutorando em Administração de Empresas pela Universidade de Caxias do Sul;
Mestre em Administração pela IMED/Atitus - Passo Fundo.
Especialista em Gestão Financeira; MBA em Gestão Bancária e Finanças Corporativas; Especialista em Docência no Ensino Superior;
Especialista em Gestão Hospitalar; MBA Gestão Estratégica de Cooperativas;
Especialista em Auditoria, Contabilidade e Perícia;
Especialista em Gestão Empresarial; Especialista em Planejamento Empresarial e Gestão de Equipes, MBA Executivo em Gestão de Agronegócios,
MBA Executivo em Gestão de Pessoas, Desenvolvimento Gerencial e Coaching,
MBA Executivo em Consultoria e Planejamento Empresarial,
Bacharel em Administração de Empresas pela UFRGS.
Certificação Profissional Anbima 20

RESUMO

O Banco Alfa, banco público que desempenha a função de principal executor das políticas econômicas do país, com ampla capilaridade na rede de agências e uma grande responsabilidade na execução e aplicação de recursos públicos em agronegócios, pessoas físicas e jurídicas, necessita prestar bons serviços à população brasileira. Com o presente trabalho, foi possível verificar como se comporta o cliente na utilização dos Terminais de Autoatendimento do Banco Alfa da agência Ijuí, a satisfação e as necessidades de aprimoramento na prestação de serviços via Terminal de Autoatendimento. Os procedimentos metodológicos usados foram a utilização da abordagem quantitativa e descritiva, a aplicação do questionário como instrumento de coleta de dados e a utilização de amostra não-probabilística e por conveniência. Os resultados obtidos foram satisfatórios e surpreendentes. Cerca de 48% dos respondentes se dizem satisfeitos com o autoatendimento via TAA, e 33% muito satisfeitos. A conclusão geral que se chega é que os clientes necessitam de mais atenção, capacitação e respeito para que possam aprender a usar o TAA e ficar mais ligados a instituição financeira. Os respondentes também fizeram considerações na última questão sobre melhorias e sugestões que podem ser implementadas para melhorar o TAA do Banco Alfa. Porém a amostragem limita a obtenção de resultados, pois foi utilizado parte de uma população da agência Ijuí que possui uma renda limitada em até dois salários-mínimos. Sugere-se então, a

realização de uma nova pesquisa com uma amostra diferente em agências das regiões metropolitanas e capitais, para obter um resultado mais confiável.

PALAVRAS-CHAVE: Satisfação do cliente, Marketing Bancário, Comportamento do Consumidor

INTRODUÇÃO

Atualmente, os bancos oferecem os mais diversos canais de marketing para seus clientes. O aumento na tecnologia e a utilização dela no dia a dia, facilita a atuação dos clientes na otimização do tempo, trazendo comodidade. Por outro lado, há clientes que preferem utilizar os canais tradicionais como, por exemplo, o atendimento humano dentro das agências, tanto no caixa dos bancos quanto nas mesas de atendimento, em transações que poderiam ser realizadas no TAA.

Para esses clientes, os bancos estimulam seus funcionários a oferecer e orientá-los para que façam uso de canais impessoais de atendimento, principalmente os TAA – Terminal de Autoatendimento, com o argumento de que tais canais são mais rápidos e práticos, além de estarem disponíveis todos os dias da semana. Ou seja, os clientes teriam vantagem em trocar os canais pessoais pelos impessoais.

Porém, muitos clientes tradicionais ainda resistem ao autoatendimento e acabam entrando em conflito com os funcionários do banco quando são encaminhados ou mesmo “forçados” ao autoatendimento. Tais conflitos resultam, no lado do cliente, a certo desprezo à instituição bancária, pois muitas vezes pensa que o banco não o quer dentro de suas agências, a não ser, para se efetivar negócios.

Dessa forma, a percepção bancária por parte dos gerentes dessas instituições pode estar enviesada, já que, como Kotler (2000, p.56) afirma, “o valor entregue ao cliente é a diferença entre o valor total para o cliente e o custo total para o cliente”. Ou seja, o cliente avalia o custo total e que espera incorrer ao avaliar, obter, utilizar e descartar determinado produto ou serviço. Assim, o valor percebido pelo cliente por determinado produto ou serviço pode fazer com que ele entenda que tal oferecimento seja mais custoso e, portanto, com menos valor, o que invariavelmente fará com que ele troque de fornecedor. Portanto, tal situação pode ocorrer quando do empurra-empurra feito pelo banco ao cliente para a utilização dos canais impessoais.

Além da questão do valor percebido, Kotler (2000) afirma que há outros fatores ligados ao comportamento do consumidor que o influencia no momento da aquisição ou uso de determinado produto ou serviço. Um desses fatores é o pessoal.

Os fatores pessoais dizem respeito às características particulares das pessoas, ou seja, momentos e vivências pelas quais um indivíduo está passando, os quais acabam por interferir nos seus hábitos e nas suas decisões de consumo. Kotler (2000) apresenta

cinco elementos que constituem os fatores pessoais: idade e estágio do ciclo de vida, ocupação, condições econômicas, estilo de vida e personalidade. Dentro das condições econômicas está a renda do indivíduo.

Nesse sentido, a proposta bancária do aumento nas transações impessoais é interessante e melhor aceita pelos clientes com uma renda considerável frente à média nacional; os demais clientes, por terem uma renda insuficiente, e muitas vezes aliado a fatores culturais - Kotler (2000), não estão preparados para os apelos da modernidade.

Portanto, se, por um lado, a utilização do autoatendimento bancário é uma saída para as filas e para o descontentamento dos clientes que as enfrentam, por outro lado pode tornar-se um muro no relacionamento do cliente com as instituições bancárias.

Com isso, Kotler (2000) afirma que a chave para a retenção de clientes é a satisfação desses, o que pode ser perdido se a instituição forçar continuamente os mesmos a usarem os canais alternativos. Tais canais oferecidos pelos bancos são os TAA (Terminal de Autoatendimento), além de *sites*, *WAP* (internet no celular), correspondentes bancários (empresas que possuem convênio com os bancos e plataforma tecnológica para atendimentos simplificados), terminais compartilhados com outras instituições, central de atendimento telefônica (URA – Unidade de Resposta Audível), dentre outros.

Levando, portanto, em consideração que a satisfação é um fator importante para a retenção de qualquer cliente ao negócio bancário e sabendo que, conforme relata de Sá (2010), indivíduos de baixa renda estão aumentando no que se refere ao potencial de consumo (40% do consumo no país é feito por pessoas com renda baixa) e a crescente representatividade frente às demais classes sociais (70% dos domicílios urbanos pertencem à classe de baixa renda), verifica-se uma excelente oportunidade para as instituições bancárias entenderem o grau de satisfação desses clientes. Isso visa melhorar os serviços impessoais a esse público, principalmente oferecendo e orientando corretamente sobre o uso do TAA.

Canalizando para uma abordagem com esse público, a questão chave do problema é:

Qual o grau de satisfação do cliente pessoa física de baixa renda na utilização dos Terminais de Autoatendimento da agência Ijuí do Banco Alfa?

Em seguida, detalhar-se-ão os objetivos gerais e os específicos deste estudo.

OBJETIVO GERAL

O objetivo principal é verificar o grau de satisfação dos clientes de baixa renda no uso dos Terminais de Autoatendimento da agência Ijuí do Banco Alfa.

REFERENCIAL TEÓRICO

A seguir serão demonstradas algumas definições sobre o objeto de pesquisa com relação a definições de alguns autores. A parte teórica tratará dos temas Marketing que é à base do trabalho aqui exposto.

Ainda, será abordado marketing direcionado aos Bancos e instituições financeiras, o Marketing de Serviços e Bancário. Já o terceiro subcapítulo tratará do tema relacionado ao Comportamento do Consumidor com o subcapítulo Satisfação do Cliente. Agora, o primeiro subcapítulo, Marketing.

MARKETING

O marketing faz toda a diferença na vida das pessoas. Existem várias definições que podem ser aplicadas a esse conceito, que podem ser sociais e gerenciais. Tem se interiorizado que marketing é um esforço no sentido de vender produtos aos clientes, confundindo muitas vezes com publicidade e propaganda que é uma área em que o marketing atua também. Mas marketing, para Kotler (2000, p.29), é, dentro da esfera social, “um processo por meio do qual pessoas e grupos de pessoas obtêm aquilo que necessitam e o que desejam com a criação, oferta e livre negociação de produtos e serviços de valor com outros”. As pessoas fariam como que uma troca entre elas mesmas criando condições negociais para que possam fazer frente às necessidades umas das outras, intercalando produtos, serviços e negociando esses itens de acordo com as posses de cada um e as necessidades existentes.

Kotler (2000, p.30) também demonstra um segundo conceito de marketing ligado diretamente a administração. Esse conceito fala que a “Administração de Marketing é um processo de planejar e executar a concepção, determinação do preço (*pricing*), promoção e distribuição de ideias, bens e serviços com o objetivo de criação de trocas que satisfaçam metas individuais e organizacionais”. Enfim, Kotler (2000 p.30) está dizendo que marketing não é apenas uma mera ação de propaganda e publicidade, mas consiste em um emaranhado de ações que vão desde o planejamento de uma ação de venda com todas as etapas ligadas às estratégias organizacionais.

Também se pode comparar o Marketing como que uma filosofia que objetiva a realização de todas as necessidades dos clientes. De acordo com Churchill e Peter (2005 p. 4), marketing é “o processo de planejar e executar a concepção, estabelecimento de preços, promoção e distribuição de ideias, bens e serviços a fim de criar trocas que satisfaçam metas individuais e organizacionais.” Dessa forma as organizações fazem o intercâmbio monetário do produto pelo valor pecuniário o qual o cliente paga pelo produto ou serviço.

Continuando na conceituação teórica de Marketing, Churchill e Peter

(2005 p. 10) relatam que “uma formulação concisa dessa visão é chamada de conceito de marketing, que afirma que as organizações devem satisfazer as necessidades e desejos dos clientes como meio de alcançar seus próprios objetivos, como lucros.” O marketing pode e deve ser usado para auferir lucros e as empresas fazem o uso dele como ferramenta para isso.

E essa nova visão de marketing faz com que clientes sejam tratados como clientes e não apenas como meios para alcançar o lucro que tantas empresas buscam. O cliente passou a ser respeitado e foi deixado de lado o conceito que se tinha do marketing “manipulador de mentes” para o marketing ético que venha a satisfazer os clientes e fazer com que por si próprios possam optar pelo que de melhor sejam as alternativas para cada um. Obviamente as empresas usando o lado ético, mas continuando com suas metas de se manter no mercado e ter lucratividade em suas atividades. Dessa forma o cliente também percebe que tem valor para a empresa e passa a estar ao lado da mesma. Esse valor é o que se espera que os clientes bancários reconheçam no momento que se disponibiliza uma grande plataforma tecnológica diuturnamente em prol de suas necessidades.

Churchill e Peter (2005 p.10) definem que “as necessidades de consumidores ou compradores organizacionais são as coisas necessárias para sua sobrevivência.” A venda, por si só, não consegue representar tudo que o marketing faz pelas empresas e que promoção não pode ser confundido com marketing, pois representa apenas um dos pilares que sustentam o marketing.

A orientação para marketing, segundo Churchill e Peter (2005 p.9), “é uma filosofia de negócios que se concentra em compreender as necessidades e desejos dos clientes e construir produtos e serviços para satisfazê-los.” Então o marketing faz com que as pessoas sintam-se felizes e satisfeitas em conhecê-las melhor, ao passo que a promoção é algo que não segura nenhum cliente, pois os clientes que recorrem à promoção, no sentido de aquisição de produtos de preços baixos, não são fiéis a nenhuma marca e sim, tem sua fidelização baseada em preço baixo. Por isso as organizações necessitam fazer um marketing ético e que respeite a inteligência dos clientes para que esses permaneçam com a empresa, do contrário a empresa está fadada ao insucesso. Conhecer o cliente é fundamental e o dinheiro em si não é tudo – no sentido de investir em um negócio ou projeto sem critérios bem definidos, e sim, o que conta, é a relação duradoura com o cliente fidelizado que consequentemente é quem perpetua a empresa no mercado (CHURCHILL; PETER, 2005).

Continuando com Kotler (1980, p.30), o autor define que “Marketing é a atividade humana dirigida para a satisfação das necessidades e desejos, através dos processos de troca.” Novamente a palavra troca aparece e fortalece a ideia que a empresa não vende apenas algo ao cliente, mas apresenta uma relação de troca em que o cliente sinta-se feliz.

Os Bancos ao investirem em tecnologia e baixarem seus custos por transação necessitam criar uma tecnologia não apenas inovadora, mas

convidativa ao cliente e agradável para que estes façam uso de tais máquinas e sintam-se satisfeitos. Porém é necessário ter cuidado para que a utilização apenas da tecnologia não incorra em desumanização do atendimento e que o cliente se sinta também convidado a visitar as empresas que investem nesse segmento, pois máquinas não tem a percepção que um ser humano consegue ter ao atender um cliente.

Churchill e Peter (2005 p.164), falam das influências do marketing na criação de intercâmbios lucrativos e que estes também influenciam o processo de compra do consumidor: “cada elemento do composto de marketing – produto, preço, praça (canais de distribuição) e promoção (comunicações de marketing) – tem potencial para afetar o processo de compra em vários estágios”. A seguir serão tratados os 4P'S do marketing:

- Produto: “Alguns aspectos que podem afetar o comportamento de compra do consumidor são a novidade do produto, sua complexidade e sua qualidade percebida” (CHURCHILL; PETER, 2005, p. 164). As instituições procuram desenvolver aplicativos, embalagens atraentes e produtos com bons preços e boa qualidade para equalizar as opções do consumidor e conseguir boas vendas.

Preço: “A estratégia de preços influencia o comportamento de compra quando o consumidor está avaliando alternativas e chegando a uma decisão” (CHURCHILL; PETER 2005, p. 164). Desse modo, o consumidor avalia a máxima qualidade ou quantidade de funções que um determinado item pode oferecer com o mínimo de preço pelo produto com o serviço agregado ou com um balanceamento entre produto e serviço. Às vezes o valor pode ser até um pouco maior em relação a um produto idêntico, mas o serviço vai determinar aquilo que o consumidor está disposto a pagar a mais para ter aquele produto com mais comodidade, felicidade e realização.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

Os procedimentos serão dispostos em tópicos iniciando por Método escolhido e justificativa. Após será explanado o instrumento de coleta de dados utilizado para obter informações que subsidiarão as reflexões e conclusões do tema na parte dos resultados, a amostra dos respondentes da pesquisa, a aplicação do instrumento de pesquisa e a análise dos dados e a forma como será coletado cada informação que comporá o presente trabalho. A seguir o primeiro subcapítulo, Método escolhido e justificativa.

O método escolhido foi a abordagem quantitativa e descritiva, para promover o estudo da satisfação do cliente de baixa renda do Banco Alfa nos Terminais de Autoatendimento da agência Ijuí e essa abordagem é mais focada e rápida para o cliente que possui muita pressa em se autoatender. Segundo Malhotra (2006, p.153), a pesquisa quantitativa é “uma metodologia de pesquisa que procura quantificar os dados e geralmente aplica alguma forma de análise estatística”. A pesquisa descritiva é um tipo de pesquisa conclusiva que tem como principal objetivo a descrição de algo –

normalmente características ou funções do mercado. Para tanto é necessário que o pesquisador tenha conhecimentos prévios do mercado onde será realizada a pesquisa e um conhecimento prévio grande a respeito dos problemas a serem estudados (MALHOTRA, 2006) Nesse caso o pesquisador possui um conhecimento muito próximo das necessidades de melhorias no terminal de autoatendimento aos clientes e a possibilidade de recomendar a empresa a atuar no sentido de fazer com que as pessoas possam aprender a utilizá-los sem o auxílio de funcionários. A seguir o subcapítulo Instrumento de coleta de dados.

O questionário, segundo Malhotra (2006, p.290), é “um conjunto formal de perguntas cujo objetivo é obter informações dos entrevistados”. Ele possui três objetivos: “Transformar a informação desejada em um conjunto de perguntas específicas para que os entrevistados tenham condições de responder” (MALHOTRA 2006, p. 113). Em segundo lugar, ele precisa ser motivador para que o entrevistado se deixe envolver pela pesquisa (MALHOTRA 2006, p. 113). E em terceiro lugar o questionário “deve minimizar o erro da resposta” (MALHOTRA 2006, p. 113).

O instrumento usado para coletar os dados foi o questionário, onde foram considerados os itens sexo, renda (até dois salários-mínimos) e se utiliza ou não o TAA. O mesmo está presente no apêndice, no anexo A deste trabalho. Também foi questionado sobre o conhecimento do cliente com relação ao TAA, se o mesmo procura somente o TAA da agência do Banco Alfa de Ijuí ou outros locais onde possui TAA, se o mesmo possui conta corrente em outros bancos e se utiliza efetivamente o TAA desses bancos.

Ainda, se o mesmo prefere o TAA dos outros bancos em relação ao Banco Alfa, atribuindo conceitos que puderam ajudar a elucidar alguns pontos sobre a satisfação na utilização do TAA do Banco Alfa em relação aos demais bancos. Ainda, caso o cliente tivesse sugestões para melhorar a satisfação com a utilização do TAA do Banco Alfa, o mesmo teve uma questão aberta onde pôde-se incluir comentários e percepções a respeito do que se melhorar em relação a utilização do TAA do Banco Alfa. Foram verificados os limitadores na utilização do TAA e o porquê dessa não utilização. Mais informação a respeito do questionário aplicado pode ser encontrada no apêndice do trabalho.

Segundo Malhotra (2006), a amostra é parte de um todo que é chamado de população. A amostra pode ser conceituada, segundo o referido autor, como um subgrupo dos elementos da população selecionados para serem estudados.

No presente trabalho, foi usada amostragem não probabilística e por conveniência. Segundo Malhotra (2006, p.326), “a amostragem não probabilística é usada geralmente em situações onde não são necessárias projeções para as populações”. A amostragem por conveniência procura obter uma amostra de elementos convenientes e fica a cargo do entrevistador a seleção das unidades amostrais. (MALHOTRA, 2006)

No caso, o objeto de estudo foram os clientes de baixa renda, com

renda de até dois salários-mínimos que se auto-atendem na agência Ijuí do Banco Alfa. A população é composta dos clientes da agência Ijuí que utilizam o TAA e a amostra são os 100 clientes com renda de até 2 salários-mínimos que utilizam o TAA.

Quanto à aplicação do instrumento de pesquisa é o tema do próximo subcapítulo.

O levantamento das informações foi realizado de forma presencial com os questionários e lápis para assinalar as opções dos entrevistados nos questionários. O local de levantamento de dados foi a Sala de Autoatendimento do Banco Alfa da agência Ijuí. A análise dos dados será vista a seguir.

RESULTADOS

Os resultados estão divididos em 4 subcapítulos: Perfil da amostra, onde está evidenciada as características dos respondentes com relação a sexo, idade, renda, escolaridade e tempo que são clientes do Banco.

A seguir, o subcapítulo demonstra a forma que os respondentes utilizam o TAA do Banco Alfa, se possuem conta em outro banco e em quais bancos possuem conta, o período de utilização do TAA do Banco Alfa (diário, semanal, quinzenal, mensal ou se usa raramente), as transações mais usadas no TAA em percentual de preferência na utilização, o grau de dificuldade em utilizar o TAA do Banco Alfa, a necessidade de auxílio de terceiros para utilizar o TAA e a preferência entre o auxílio prestado por funcionários, familiares ou outros clientes. Por fim, os locais secundários onde utilizam o TAA fora da Sala de Autoatendimento do Banco Alfa.

O subcapítulo a seguir relata o grau de satisfação que o cliente tem em utilizar o TAA do Banco Alfa de Ijuí e apresenta as principais transações que levam o cliente a ter satisfação em utilizar o Banco Alfa, a preferência entre o atendimento humano e do TAA e o que levou o respondente a utilizar o TAA do Banco Alfa, se foi uma iniciativa própria ou teve o incentivo do Banco.

Para finalizar, o último subcapítulo traz as sugestões de melhoria no TAA do Banco Alfa, onde os respondentes afirmam se possuem conta em outro banco, comparam a utilização do TAA de outros bancos com o TAA do Banco Alfa, e sugerem melhorias para que o Banco Alfa de Ijuí aprimore o atendimento aos clientes através do TAA, além de sugestões encontradas pelo pesquisador para melhorar o atendimento prestado via TAA do Banco Alfa.

PERFIL DA AMOSTRA

Foram coletados 100 questionários no período de 10 a 30 de setembro de 2010 na Sala de Autoatendimento do Banco Alfa, seguindo o perfil definido que era de clientes que se utilizavam dos Terminais de

Autoatendimento e que possuíam renda de no máximo dois salários-mínimos.

No gráfico 1, pode-se visualizar que o sexo dos respondentes correspondeu a 52% masculinos e 48% femininos. Praticamente não houve grande oscilação entre os respondentes do sexo masculino e feminino.

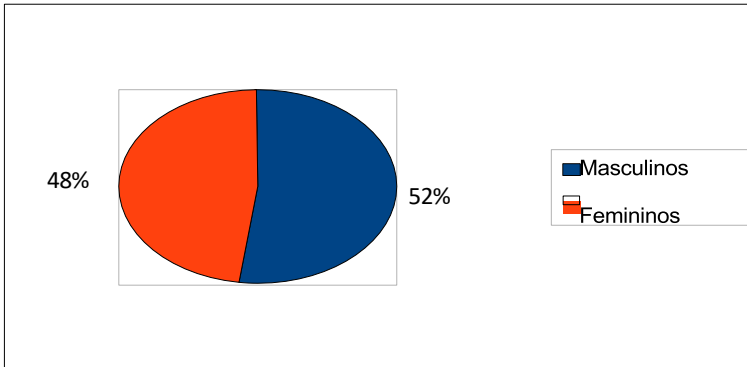


Gráfico 1 – Sexo dos Respondentes

Fonte: Dados coletados

Já no gráfico 2, pode-se visualizar a idade dos entrevistados. Dentre os clientes entrevistados, 15 % deles tem até 20 anos de idade, 27% possuem de 21 a 30 anos – sendo a faixa etária que mais representou na pesquisa, 26% de 31 a 40 anos, 12 % de 41 a 50 e de 51 a 60 anos e apenas 8% acima de 60 anos.

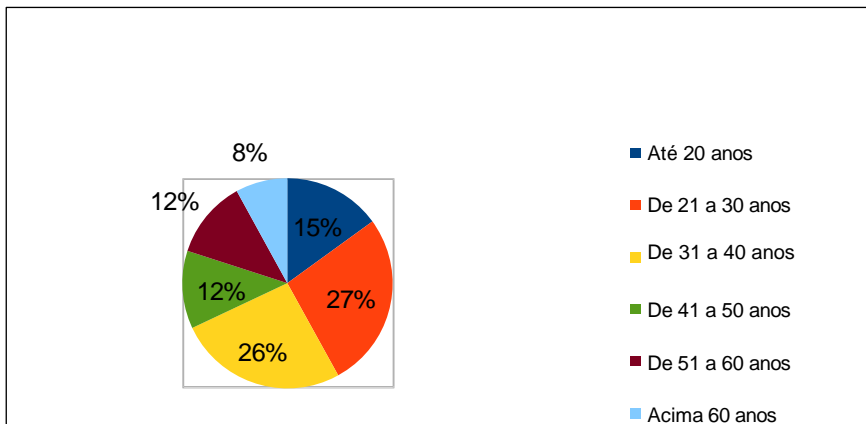


Gráfico 2 – Idade dos Entrevistados

Fonte: Dados coletados

O gráfico 3 apresenta a faixa de renda dos entrevistados. Pode-se visualizar que 1% recebe até R\$ 200,00 por mês, 3% dos entrevistados recebem de R\$ 201,00 a R\$ 400,00. Já na faixa de R\$ 401,00 a R\$ 600,00 o percentual aumenta para 24%, de R\$ 601 a 800 vai para 33% e a maioria de 39% recebe na faixa de R\$ 800,00 a R\$ 1020,00 mensais.

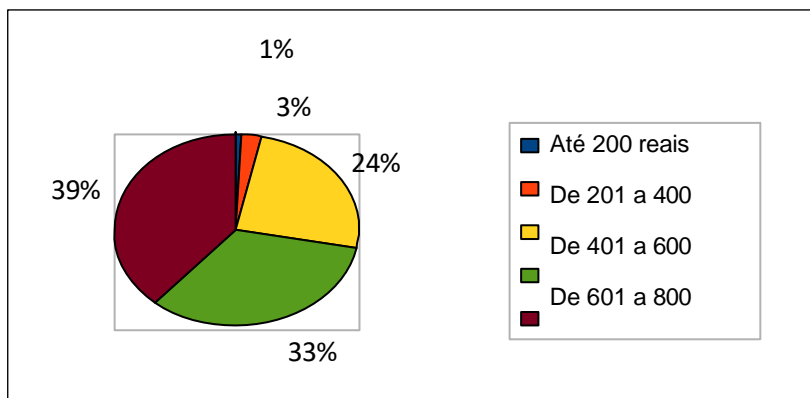


Gráfico 3 – Faixa de renda dos respondentes

Fonte: Dados coletados

O gráfico 4 demonstra o nível de escolaridade que os entrevistados possuem. Há uma grande oscilação do nível de escolaridade analfabeto para os demais níveis. Os analfabetos correspondem a 1% do total de respondentes. A faixa de renda foi um fator que contribuiu para que o pessoal com nível superior fosse pequeno, mas o que chamou a atenção é percentual de analfabetos, que permaneceu em apenas 1%. Os entrevistados com Ensino Fundamental Incompleto representam 7%, os com Ensino Fundamental Completo, 23%. Ensino Médio Incompleto, a maioria dos respondentes, 37%. Ensino Médio Completo, 29%. Ensino Superior Incompleto, 2%, e Ensino Superior Completo, 1%.

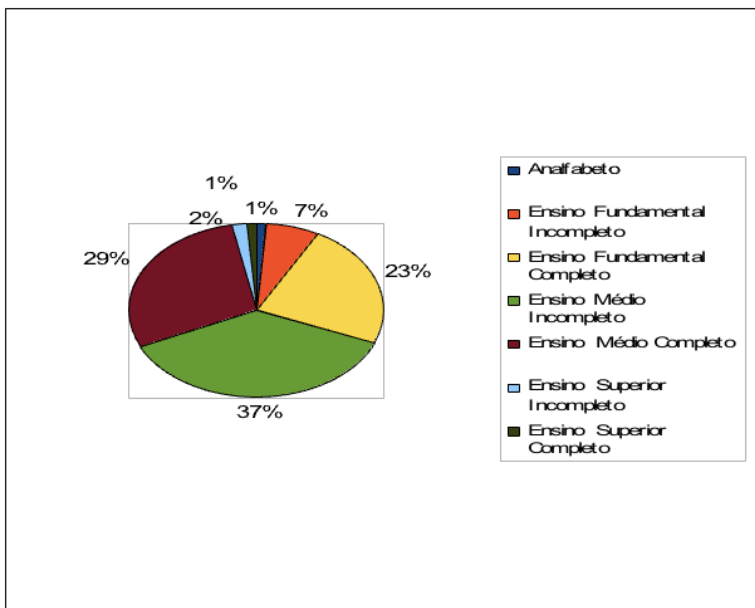


Gráfico 4: Escolaridade dos respondentes

Fonte: Dados coletados

No gráfico 5 verifica-se o tempo em que os clientes estão com o Banco Alfa. Clientes que estão até um ano com o Banco representam 23% do total. De 1 a 3 anos, 25%. Entre 4 e 5 anos, 23%. De 6 a 10 anos, 15%. E clientes com mais de 10 anos de relacionamento, 14%. Somando os clientes com até um ano de relacionamento com de 1 a 3 anos, têm-se quase a metade dos clientes da amostra, 48%, evidenciando uma amostragem de clientes novos, que estão conhecendo a instituição.

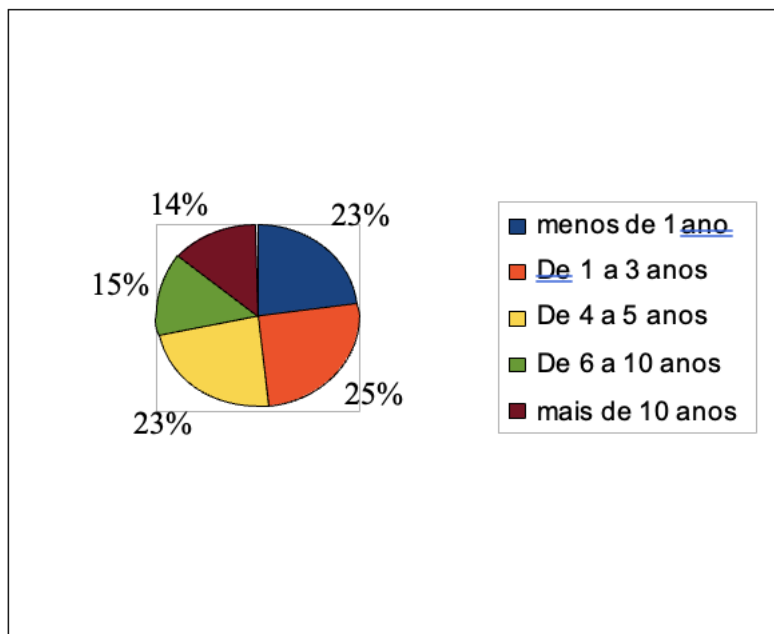


Gráfico 5: Tempo de relacionamento com o Banco Alfa

Fonte: Dados coletados

Portanto, o perfil de respondentes que predominou nesse subcapítulo, foram respondentes do sexo masculino (52%), com idade de 21 a 40 anos (53%), com renda de 600 a 1020 reais (72%), com escolaridade de ensino fundamental completo ao médio completo (89%), com tempo de banco de menos de 1 ano a 5 anos (71%).

FORMA DE UTILIZAÇÃO DO TAA PELO CLIENTE DE BAIXA RENDA

Da questão 6 em diante, tem-se várias questões ligadas aos respondentes que são mais focadas na forma de utilização do TAA do Banco Alfa da agência Ijuí. Na questão 6 foi perguntado se os respondentes tinham conta em outro banco, sendo que afirmaram que sim, 23% dos respondentes e que não, 77%. O gráfico 6 abaixo demonstra os resultados aqui descritos.

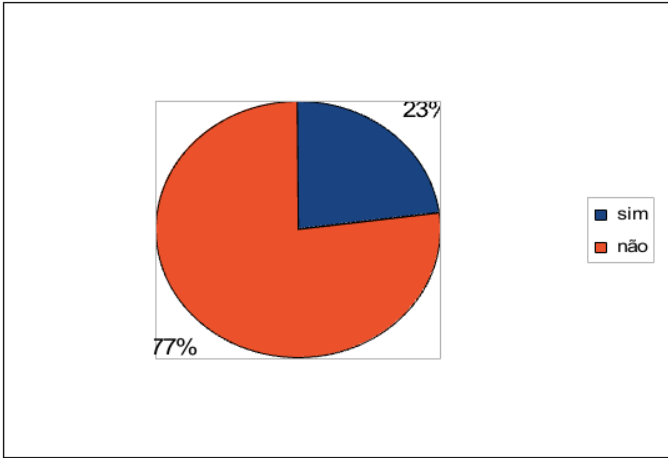


Gráfico 6: Possui conta em outro Banco

Fonte: Dados coletados

Dos que afirmaram ter conta em outros Bancos, foi perguntado em quais Bancos eles possuíam conta corrente. O gráfico 7 apresenta em quais bancos os respondentes possuem conta corrente. A grande maioria, 43%, possui conta no Sicredi. Em seguida, com 34%, no Banrisul. Em terceiro lugar aparece o Bradesco, com 13%. E em quarto e quinto lugar, com respectivamente 5%, no HSBC e Itaú.

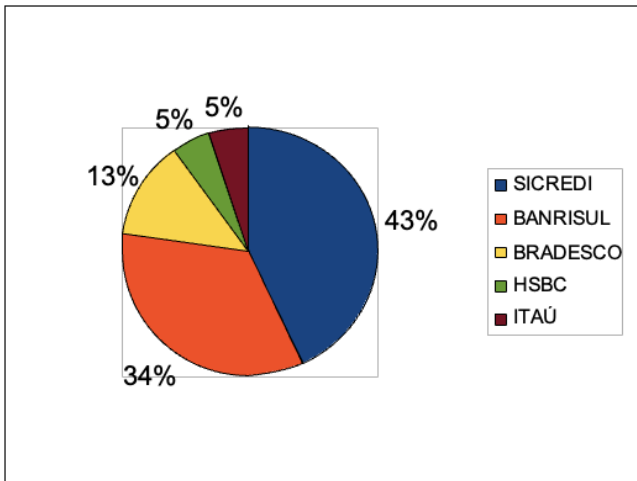


Gráfico 7: Em quais bancos possuem conta

Fonte: Dados coletados

O gráfico 8 apresenta a questão em que foi abordada a frequência de utilização do TAA do Banco Alfa de Ijuí aos respondentes. Os respondentes que utilizam o TAA diariamente correspondem a 2%. Os que utilizam semanalmente correspondem a 17% dos respondentes. Quinzenalmente, 18% dos respondentes relataram que utilizam o TAA. Mensalmente foi a grande maioria das respostas, equivalente a 58% das respostas. Os que utilizam os serviços raramente equivalem a 5% dos entrevistados.

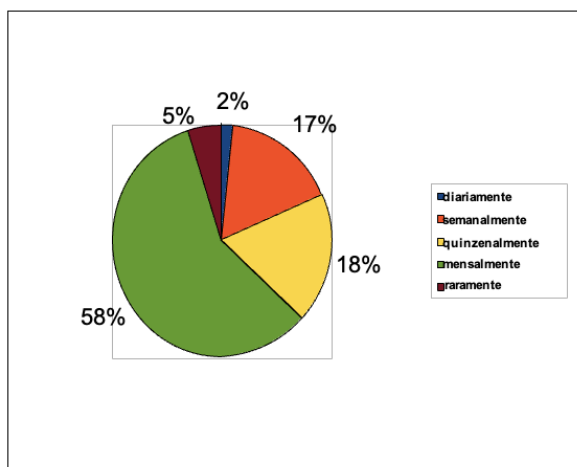


Gráfico 8: Período de uso do TAA do Banco Alfa

Fonte: Dados coletados

A tabela 1 mostra as principais transações realizadas no TAA. Nessa questão os respondentes podiam escolher todas as funções que realizavam e mais de uma alternativa, inclusive todas se necessário. A função mais utilizada por todos os respondentes correspondeu ao Saque. 100% dos respondentes relataram que efetuam saques nas máquinas do TAA. Em seguida a função Extrato, correspondeu a 91% das transações. Saldo correspondeu a 73% dos respondentes. Talão de cheques, 24% dos respondentes, empréstimos e financiamentos pelo TAA, 21%. Pagamento de contas como água, luz, títulos e impostos, 16%. Transferências entre Bancos, DOC, TED, correspondeu a 11% dos respondentes. Outros, que correspondem a outras transações, dentre elas recarga de celular pré-pago, contracheque eletrônico e demais transações, 7% dos respondentes.

Tabela 1: Transações mais utilizadas no TAA em percentual

Transações	Percentual
Saques	100
Extratos	91
Saldo	73
Talão de Cheques	24
Empréstimos	21
Depósitos	20
Pagamento de Contas	16
Transferências	11
Outros	7

Fonte: Dados coletados

O gráfico 9 demonstra o grau de dificuldade que os respondentes têm em utilizar o TAA do Banco Alfa da agência Ijuí. Do total de respondentes, 24% não possuem dificuldades em utilizar o TAA, 37% possui pouca dificuldade na utilização, 20% possui média dificuldade, 13% possui dificuldade e 6% possuem muita dificuldade na utilização do TAA. Essa questão surpreendeu, pois inicialmente tinha-se uma expectativa que a grande maioria teria muita dificuldade na utilização do TAA, fato esse que foi desmistificado. Com a exigência do dia-a-dia, as pessoas estão aprendendo ou sendo forçadas a aprender a utilizar o TAA para ter certa independência na utilização do mesmo em dias que não possuem funcionários disponíveis para auxiliar. Somando os percentuais a partir de média dificuldade até muita dificuldade, tem-se que, 39% dos respondentes realmente possuem dificuldades na utilização do TAA.

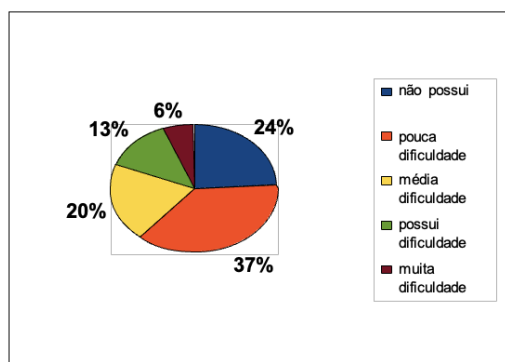


Gráfico 9: Grau de dificuldade em utilizar no TAA

Fonte: Dados coletados

O gráfico 10 demonstra a necessidade de auxílio de terceiros que os respondentes possuem quando utilizam o TAA. Cerca de 26 % afirmam não precisar de ajuda de terceiros para usar o TAA. 25% afirmaram que raramente necessitam de ajuda de terceiros na utilização do TAA. 26% dos respondentes afirmaram necessitar de auxílio de vez em quando para utilizar o TAA. 14% afirmam que frequentemente necessitam de auxílio para usar o TAA. 9% dos respondentes afirmam que sempre necessitam de auxílio para operacionalizar o TAA.

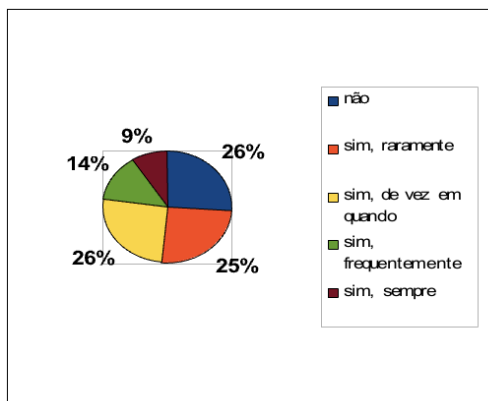


Gráfico 10: Necessidade de auxílio de terceiros na utilização do TAA

Fonte: Dados coletados

O gráfico 11 relata para quem os respondentes pedem ajuda para operacionalizar o TAA. A maioria opta pelo auxílio de funcionários, 66% dos respondentes. 24% procuram ajuda de um familiar ou de familiares. E 10% aceitam auxílio de outros clientes, o que é preocupante, já que meliantes podem passar-se por clientes solícitos em auxiliar e aplicar golpes nos usuários do TAA.

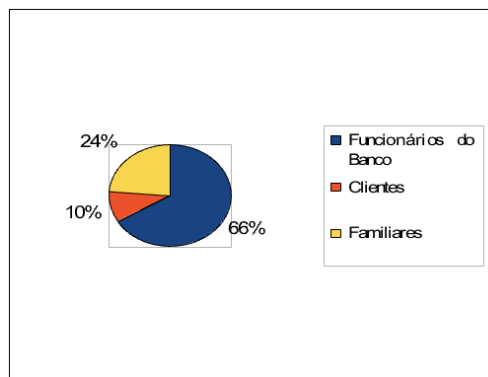


Gráfico 11: Preferência no auxílio pessoal a transações no TAA do Banco Alfa

Fonte: Dados coletados

A tabela 2 apresenta os outros locais que os respondentes utilizam o TAA do Banco Alfa. As máquinas estão distribuídas na cidade entre vários lugares com grande circulação de pessoas para que estas tenham comodidade em utilizar-se dos serviços do Banco. Vê-se que a maioria de 100% dos respondentes que afirmaram utilizar o TAA em outro local, optaram pela outra agência, com 43% da preferência. Em seguida, em Supermercados, 23% optaram por esse local. Lojas de conveniência de postos de combustíveis, 13%. Hospitais, 11% e Universidades, 10%. Esses dados refletem também que a proximidade das residências e locais com grande frequência de pessoas dos locais que dispõem de TAA e o horário disponível que os TAA estão disponíveis para utilização contribuíram para que os respondentes realizem suas escolhas.

Tabela 2: Locais secundários de utilização dos TAA.

Locais	Preferência em %
Supermercados	23
Lojas de Conveniência	13
Universidades	10
Hospitais	11
Na outra agência	43
Total	100

Fonte: Dados coletados

Dessa forma conclui-se que a forma de utilização do TAA do Banco Alfa da agência Ijuí pelos respondentes tem vários aspectos interessantes: 77% dos respondentes só têm conta no Banco Alfa da agência Ijuí, alguns citaram informalmente que devido aos custos para manter contas em outros bancos e outros devido a pouca movimentação financeira, até mesmo entendível em função da renda e a maioria por gostar do Banco Alfa.

Grande parte dos respondentes, 43%, possui conta corrente no Sicredi, o que evidencia um número considerável de clientes agricultores já que o Sicredi opera basicamente com crédito rural destinado ao pequeno produtor.

O período em que utilizam o TAA é uma vez ao mês de acordo com 58% dos respondentes, fato esse que limita a lembrança das transações do TAA e na fixação da aprendizagem em operá-lo, uma vez que, ao usar o TAA e aprender, a fixação do aprendizado ocorre pela repetição das atividades. Se o período de uso continuar em um mês, raramente ter-se-á bons resultados na educação do cliente para utilização do TAA.

Das principais transações do TAA, o Saque foi a transação preferencial unânime entre os respondentes. 100% utilizam para sacar e 91% para tirar extratos e verificar a movimentação de conta corrente. E dado a renda e outros fatores, certamente que um extrato mensal é mais do que bom para obter o controle da conta corrente.

O grau de dificuldade também demonstrou que os respondentes estão cada vez mais condicionados a utilizar o TAA e dedicar alguns minutos para ao menos treinarem as principais transações. Uma das dificuldades que o pesquisador notou é que as pessoas não lêem o que o TAA apresenta. Ficam aflitas e acabam apurando as transações e muitas vezes não sabem uma transação básica por falta de leitura do que a máquina está passando para elas.

A necessidade de auxílio de terceiros também deixou claro que a maioria está com pouca dificuldade para utilizar o TAA, já que 26% não têm dificuldades, 25% raramente e 26% de vez em quando.

Os que pedem auxílio estão pedindo mais aos funcionários do Banco, o que precisa ser melhorado já que deveriam pedir somente aos funcionários e familiares e não a outros clientes. Mesmo assim pode-se ter meliantes passando-se por funcionários o que também é preocupante, apesar de ser mais raro.

Concluindo essa etapa nota-se que, mesmo o Banco Alfa disponibilizando outros locais para se utilizar o TAA, os clientes sempre optam pelas agências bancárias para se utilizar das máquinas, pois há circuito fechado de TV que pode sujeitar o Banco a pagar indenizações em caso de sinistros ocorridos dentro das agências, caso ocorram problemas ligados a segurança, e também, mais privacidade, já que nos outros locais os clientes ficam expostos a percepção de todos ao seu redor.

GRAU DE SATISFAÇÃO NA UTILIZAÇÃO DO TAA DO BANCO ALFA DA AGÊNCIA IJUÍ

O Gráfico 12 apresenta a questão central do trabalho. A satisfação na utilização do TAA do Banco Alfa da agência Ijuí. Nenhuma satisfação foi o que 1% dos respondentes declararam ter em utilizar o TAA do Banco Alfa. Pouca satisfação foi o que 7% dos respondentes relataram ter na utilização dos TAA do Banco Alfa. 11% dos declarantes disseram ter média satisfação na utilização do TAA do Banco Alfa. Por fim, 48% estão satisfeitos em utilizar o TAA do Banco Alfa sendo que 33% estão Muito Satisfeitos em utilizar o TAA do Banco Alfa, um percentual muito grande se for somado os clientes satisfeitos e muito satisfeitos, cerca de 81% com um grau de satisfação favorável e 19% não favorável a utilização do TAA.

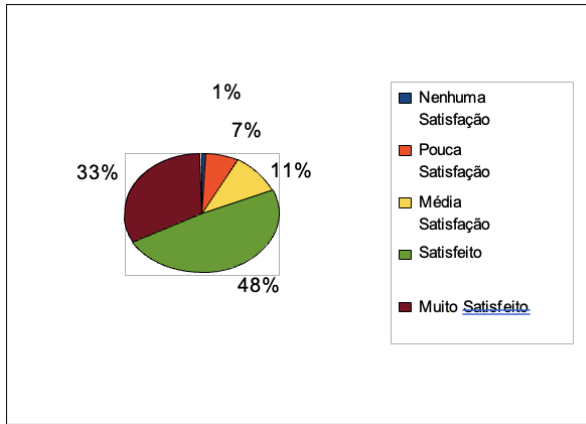


Gráfico 12: Grau de satisfação na Utilização do TAA do Banco Alfa.
 Fonte: Dados coletados

A tabela 3 demonstra os principais motivos que levaram os respondentes a utilização do TAA do Banco Alfa pelos respondentes, em grau de prioridade. O item com maior prioridade votado pelos respondentes é a Facilidade no acesso ao TAA, com 37 marcações de um total de 80 respondentes. O grau de prioridade 1 é mais importante, o 2, intermediário e o 3 o menos importante.

Tabela 3: Grau de prioridade na satisfação no uso do TAA do Banco Alfa

	GRAU DE PRIORIDADE			Total
	1	2	3	
Não Enfrentar Filas	10	14	4	27
Facilidade no acesso	37	3	7	46
Diversidade de transações	7	11	6	24
Rapidez nas transações	7	13	6	26
Familiaridade com a Informática	1	15	11	27
Formato pessoal	2	8	10	20
Comodidade para realizar transações	4	13	16	32
Disponibilidade de horários	13	4	18	35
Não sei informar			3	3
Outros				
TOTAL	81	81	81	

Fonte: Dados coletados

Já na tabela 4 pode-se visualizar o principal fator que fomenta insatisfação no uso do TAA dos clientes do Banco Alfa. Dos itens selecionados pelos entrevistados, em primeiro lugar, com mais marcações, aparece a opção Prefere atendimento humano, que, inclusive, teve 3 marcações nessa opção. Em seguida, as demais opções com respectivamente 1 marcação.

Tabela 4: Grau de insatisfação no uso do TAA do Banco Alfa

	GRAU DE PRIORIDADE		
	1	2	3
Demora no processamento das transações	1	1	2
Conservação das máquinas		1	1
Desconhecimento na operacionalização	1	2	1
Falta de funcionários para instruir	1	1	1
Dificuldade na operacionalização das máquinas	2	1	2
Prefere atendimento <u>humano</u>	3	2	1
<u>Outros</u>			
Não sei informar			

Fonte: Dados coletados

O gráfico 13 demonstra a preferência dos respondentes entre o atendimento humano e o atendimento no TAA. A grande maioria dos respondentes, com 57%, apresentou a preferência pelo atendimento humano. 32% dos respondentes manifestaram a preferência pelo atendimento via TAA. 11% dos respondentes não souberam informar se preferem o TAA ou o atendimento humano.

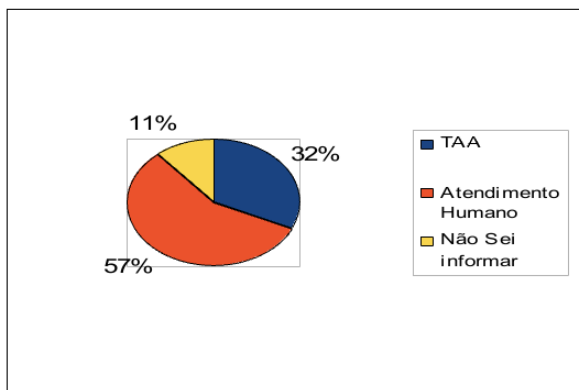


Gráfico 13: Preferência entre TAA e o Atendimento Humano

Fonte: Dados coletados

O gráfico 14 apresenta a relação que a instituição financeira teve na decisão do respondente na utilização do TAA. Foi perguntado a influência da utilização do TAA do Banco Alfa, se o mesmo teve iniciativa própria para começar a usar o TAA ou se foi incentivado pelo Banco na utilização.

Nele, visualiza-se que, 66% dos respondentes afirmam ter iniciado a utilização do TAA por iniciativa própria. 19%, por iniciativa do Banco e 15% não souberam informar.

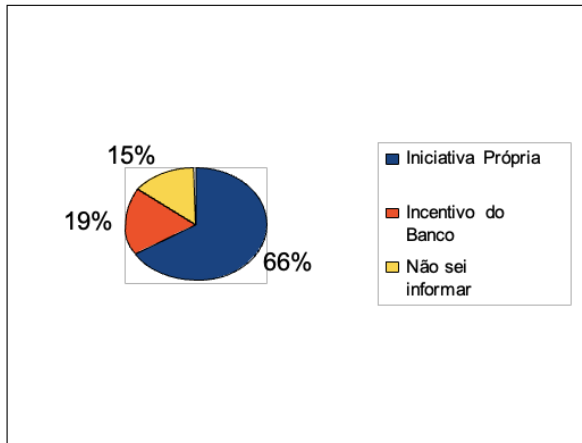


Gráfico 14: Decisão na utilização do TAA

Fonte: Dados coletados

O grau de satisfação apresentado pelos respondentes na utilização do TAA do Banco Alfa da agência Ijuí é muito alto. Com 48% dos respondentes escolhendo a opção “Satisfeito” e 33% respondendo “Muito Satisfeito”, obteve-se resultados surpreendentes.

A representatividade do Grau de prioridade dos respondentes marcada na facilidade do acesso, 37 marcações, em segundo lugar, a disponibilidade de horários, com 13 marcações mostra que os respondentes primam pela facilidade em utilizar o TAA e pelo horário diferenciado. Já na opção 2, aparece a Familiaridade com equipamentos de informática como mais votado pelos respondentes, com 15 votos. Em seguida o item não enfrentar filas vem em segundo plano e em terceiro a comodidade em utilizar o TAA com 13 votos. A familiaridade com equipamentos de informática foi um item que surpreendeu também por achar-se que poucas pessoas tem facilidade em operar computadores e equipamentos eletrônicos. Isso demonstra que os clientes estão se inserindo mais no mundo da informática, nem tanto pelo prazer, mas sim, pelas necessidades diárias. O grau de prioridade 3 demonstrou que as pessoas têm primeiramente a disponibilidade de horários como fator principal, não menos importante que as opções de graus 1 e 2, pois os respondentes tinham 10 opções para escolher. Então, mesmo escolhendo a de grau 3, essa opção ainda é a mais importante dentre as demais que poderiam ter sido escolhidas. Reflete diretamente a importância que o consumidor dá para as opções assinaladas.

O gráfico 13 refere-se à opção dos respondentes entre o TAA e o atendimento humano. Mesmo tendo um grau de satisfação elevado em relação ao uso do TAA, os respondentes preferem ainda o atendimento humano. Esse não pode ser substituído, como verificado nas respostas, mas agregado às máquinas pode ainda ficar melhor para os clientes.

Fechando esse subcapítulo, o gráfico 14 demonstra a decisão dos clientes na utilização do TAA do Banco Alfa. 66% disseram afirmaram que por iniciativa própria, 19% por iniciativa do Banco e 15% não sabem afirmar se por incentivo do Banco ou por iniciativa deles mesmos. A necessidade de se utilizar o TAA confunde os clientes que demonstraram em suas respostas um percentual muito próximo de incentivo do Banco e de não saberem afirmar, pois na verdade, o TAA é convidativo para o cliente. Saber que ele está ali à disposição para utilização e não utilizá-lo por preferir o atendimento humano, sendo que as transações mais utilizadas são mesmo o saque e extrato, é no mínimo estranho para o consumidor.

SUGESTÕES DE MELHORIAS NO TAA DO BANCO ALFA

O gráfico 15 mostra se os respondentes utilizam o TAA de outro Banco. 78% dos respondentes afirmaram que não utilizam, enquanto que 22% afirmam que utilizam o TAA de outra instituição financeira.

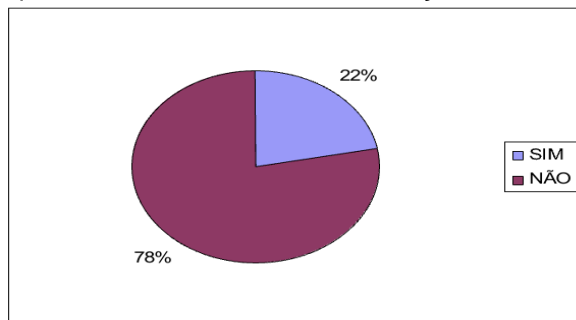


Gráfico 15: Respondentes que utilizam o TAA de outro Banco.

Fonte: Dados coletados

O gráfico 16 mostra o que os respondentes acham do TAA do Banco Alpha em relação ao de outros bancos. Os respondentes que acham o TAA do Banco Alfa melhor do que o TAA dos outros bancos corresponde a 50% do total. Igual, 32%. E os respondentes que acham pior são 18%.

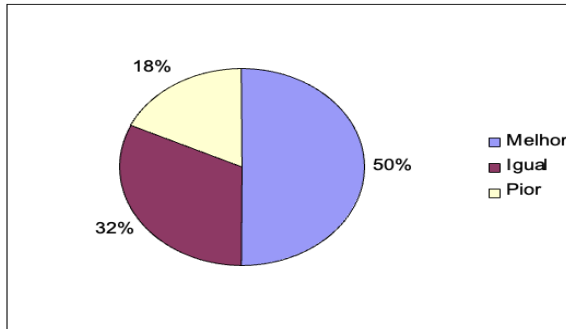


Gráfico 16: Opinião sobre a comparação do uso do TAA do Banco Alfa em relação ao de outros bancos

Fonte: Dados coletados

Para finalizar a aplicação do questionário, foi perguntado sobre alguma sugestão para melhoria no atendimento no TAA aos usuários. Do total de 100 respondentes, 15 apresentaram suas sugestões de melhoria no atendimento. 33% dos respondentes solicitaram mais funcionários para auxiliar nas operações. 14% solicitaram ampliação no horário das salas de autoatendimento, para poder acessar as máquinas, gráfico 17.

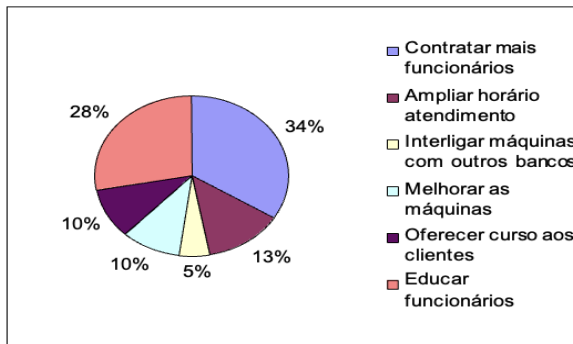


Gráfico 17: Sugestão para melhoria na utilização do TAA.

Fonte: Dados coletados

Conclui-se com os respondentes que utilizam o TAA de outros Bancos, que o Banco Alfa está no caminho certo, mas pode melhorar ainda mais. Dos 22% que afirmaram utilizar o TAA de outros Bancos, 50% afirmam que é melhor utilizar o TAA do Banco Alfa do que dos outros Bancos.

Os clientes também deram sugestões para aprimorar o atendimento via TAA. Contratar mais funcionários, educar funcionários – fato que remete a questão de integração das máquinas com o atendimento humano, este, considerado insubstituível. Educar funcionários traz também questões a

respeito do conhecimento do funcionário a respeito das transações as quais está oferecendo auxílio, mas principalmente a educação como atitude proativa no trato com os clientes. Tratar bem os clientes, sorrir, satisfazer, isso é o que faz a diferença do atendimento humano em relação ao TAA.

Ampliar o horário de atendimento. Esse horário de atendimento remete ao auxílio de clientes antes da abertura da agência e depois do fechamento da agência, seria manter os funcionários por mais algum tempo auxiliando os clientes para realizar transações.

Melhorar as máquinas também é algo que traz a empresa algo muito importante: as máquinas que estão disponíveis devem ter capacidade de atender os clientes quando do fechamento da agência, fins de semana e feriados. Para tanto, é necessário que se tenha dinheiro suficiente para fornecer aos clientes, papel para impressão de extrato e comprovantes de pagamento, formulário contínuo para impressão de cheques, além de itens não ligados diretamente ao TAA, mas ao SAA – Sala de Autoatendimento, como, grampos, grampeador, capas de talões de cheques, envelopes para depósito, limpeza, luz interna e externa para segurança na entrada e saída de clientes, um ambiente limpo, sem ruídos, com uma temperatura adequada tanto para o funcionamento das máquinas quanto para a permanência do cliente, cartazes condizentes com campanhas publicitárias vigentes, folders de propaganda e orientação dos clientes, enfim, um conjunto de fatores que contribuirão para um bom uso do TAA.

Conclui-se nesse capítulo que os anseios dos clientes de uma empresa muitas vezes não correspondem com que a empresa realmente acha que é necessário. O presente trabalho trouxe a tona algo corriqueiro que é o autoatendimento bancário por via do TAA – Terminal de Autoatendimento. Para muitas pessoas isso parece ser algo bom e inovador, para outras, há dificuldades a serem superadas. Algumas alegaram desconhecimento da operacionalização.

O que se pode ver é que as pessoas, mesmo utilizando as máquinas, ainda preferem o atendimento humano, ou seja, mesmo que se proponham soluções inteligentes para necessidades específicas, o fator humano não pode ser substituído. Há necessidade de algo diferente que venha referenciar as pessoas não como máquinas, mas como seres com sentimentos e necessidades diferenciadas.

Também, com referência ao fator humano, foram citadas as sugestões de melhoria no TAA do Banco Alfa, que se referem a contratação de mais funcionários para o atendimento. Mesmo colocando muitas máquinas para as pessoas poderem realizar as suas transações, há necessidade de auxílio, capacitação, orientação por parte da instituição e essa orientação deve ser feita por uma pessoa para uma pessoa. Simples manuais ou telas com orientação não bastam, já que a pesquisa confirma o grau de escolaridade dos respondentes. A grande maioria não possui ensino médio completo e esse fator dificulta a atuação das instituições como um todo que oferecem ou pretendem oferecer um serviço diferenciado a seu público por

meio da internet ou de máquinas com exijam entendimento de um pouco de complexidade.

Além das necessidades das pessoas serem importantes para que os clientes usem o TAA do Banco Alfa, houve uma demonstração de que, o trato dos funcionários que estão ensinando os clientes a utilizarem o TAA, devem ser os melhores possíveis. Às vezes, por pouca mão-de-obra ou por um tempo curto para a execução dos auxílios, os funcionários procuram até mesmo realizar as transações pelos clientes, pois acham mais rápido do que ensinar. Isso ficou evidenciado quando das sugestões, alguns clientes pediram treinamento e capacitação para se utilizar das máquinas, além de outros pedirem mais funcionários. A educação dos funcionários em bem tratar seus clientes é essencial para que os mesmos tenham satisfação em se dirigir à instituição. Nem que não sejam atendidos sempre pelos funcionários, mas para que a marca do Banco fique registrada na mente dos clientes.

Para finalizar, o mais importante, que se pode perceber em todo o trabalho, é a Empresa ouvir o cliente e não apenas ouvir, mas propor soluções para as necessidades dos clientes e efetivar essas soluções, ao passo de monitorar o que foi definido com o que está sendo realizado. Focar em vendas é muito importante, mas a imagem de uma instituição é moldada a partir do contato com qualquer parte que tenha ou remeta a lembrança da empresa. Seja pelo contato com a internet, com funcionários, com um logotipo, um cartão, qualquer item que remeter a empresa deverá ser muito bem estudada antes mesmo de ser lançada. A partir de um contato que remeta para boas lembranças é que será muito mais fácil de atingir metas de vendas, inclusive munindo de funcionários bem apresentáveis e atenciosos para auxiliar ou até mesmo ofertar produtos no TAA. A partir daí os clientes estarão mais propensos a comprar, pois a máquina em si não tem o poder de convencimento que um funcionário bem capacitado e motivado pode ter para auxiliar no cumprimento de metas e na orientação correta para o cliente.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

As considerações finais desse trabalho levam o pesquisador a crer que os resultados foram atingidos, muito interessantes, além de esclarecedores. O objetivo principal é verificar o grau de satisfação dos clientes de baixa renda no uso dos Terminais de Autoatendimento da agência Ijuí, do Banco Alfa, o que foi feito na questão 13 e no decorrer de todo o trabalho.

Os procedimentos metodológicos foram à abordagem quantitativa e descritiva, com aplicação de instrumento de coleta de dados na forma de questionários a 100 clientes pessoa física da agência Ijuí com perfil de renda de até 2 salários-mínimos que realizaram transações no TAA.

Os principais resultados obtidos é que os clientes de baixa renda utilizam mensalmente, em sua maioria de 58%, o TAA do Banco Alfa da agência Ijuí. Além disso, visualizou-se que 100% dos clientes utilizam o TAA

para sacar, 91% para extratos, 73% para saldo, além de demais transações com menor participação. Somente 26% dos respondentes afirmaram não necessitar de auxílio para utilizar o TAA. Os demais, por menor que seja a necessidade de auxílio, solicitam, em sua maioria, para funcionários do próprio banco, auxílio. Também se pode notar que, os clientes utilizam, em sua maioria, os TAA localizados na outra agência, quando não utilizam os TAA da agência Ijuí (cerca de 43%). Com isso, pode se verificar como que o cliente de baixa renda utiliza o serviço dos TAA do Banco Alfa, suas preferências e opções.

Em seguida foi identificado o grau de satisfação dos clientes de baixa renda pessoa física na utilização dos TAA do Banco Alfa, agência Ijuí. Do total de respondentes, 48% se diz satisfeito com a utilização do TAA do Banco Alfa e, 33%, se diz Muito Satisfeito na utilização do TAA do Banco Alfa. Também pode ser verificado o grau de prioridade que os respondentes têm na satisfação do uso do TAA do Banco Alfa, ganhando disparadamente a opção de Facilidade no acesso, a seguir, disponibilidade de horários e não enfrentar filas.

A seguir, pode-se verificar as sugestões que os respondentes fizeram para que o Banco Alfa melhore o atendimento no TAA e propicie uma maneira melhor do cliente usar o TAA. 78% dos respondentes afirmaram não utilizar o TAA de outro Banco e, dos 22% que usam o TAA de outros bancos, metade acha melhor o TAA do Banco Alfa do que o TAA dos outros Bancos e 18% o acham pior o TAA do Banco Alfa. Das sugestões de melhoria, 34% sugeriram a contratação de mais funcionários, 28% solicitaram educar os funcionários para tratar melhor os clientes, 13% solicitaram ampliar o horário de atendimento no TAA, um pouco antes de abrir a agência e depois de encerrado o atendimento ao público. 10% respectivamente solicitaram melhorar as máquinas tecnologicamente e oferecer curso de capacitação aos clientes. Somente 5% solicitaram a interligação das máquinas do Banco Alfa com as de outros bancos.

Conclui-se que o presente trabalho foi significativo para contribuir com o tema, construir ideias e trazer algumas sugestões para que o Banco Alfa aprimore seus serviços baseados em TAA. Dessa forma os clientes passarão a utilizar mais o TAA e com mais felicidade e satisfação, consumirão os produtos que acharem convenientes, além de passar essa experiência positiva para mais pessoas. Partindo do pressuposto que cliente satisfeito traz retorno positivo financeiro, quanto mais os clientes demonstrarem suas necessidades e as empresas os escutarem, certamente ter-se-ão muito mais clientes propensos a serem fidelizados pela instituição bancária. Recomenda-se que as instituições bancárias avaliem as sugestões dos clientes sob o ponto de vista da viabilidade econômica, para que possa realizar as melhorias apontadas desde que sejam oportunas e que vinculem o retorno financeiro às necessidades dos consumidores.

SUGESTÕES PARA PESQUISAS FUTURAS

Também, para melhorar a satisfação dos clientes do Banco Alfa de Ijuí, sugere-se aplicar a mesma pesquisa com respondentes de com faixas de renda maiores. Esse perfil de cliente, presume-se que saiba utilizar melhor o TAA do Banco Alfa da agência Ijuí. Entretanto isso só poderá ser constatado se aplicado um questionário semelhante a esse. Assim, poderiam ser mapeadas sugestões para melhor atender a esse público e demais informações necessárias para satisfazer esses clientes e fidelizá-los, além de rentabilizá-los na própria instituição.

REFERÊNCIAS

CHALMERS, R.B. **Marketing Bancário** (1ª Ed) São Paulo: Importadora de Livros S.A, 1972.

CHURCHILL, Gilbert A e PETER, J. Paul. **Marketing: criando valor para os clientes** (2ª ed.) São Paulo: Saraiva, 2005.

KOTLER, P. **Marketing – Edição compacta** (3a ed.) São Paulo: Atlas, 1980.

KOTLER, P. **Administração de marketing: a edição do novo milênio** (10a ed.). São Paulo: Prentice Hall, 2000.

MALHOTRA, Naresh K. **Pesquisa de Marketing: uma orientação aplicada**. Rio Grande do Sul: Bookman, 2006.

PERES, Ricardo R. Atendimento BB Estilo – **A Busca da Satisfação do Cliente Estilo aliada ao atingimento dos objetivos corporativos**. Porto Alegre, 2007.

DE SÁ, Sylvia – **Bancos precisam entender a lógica da baixa renda** – artigo eletrônico 23/04/2010. Disponível em <<http://www.mundodomarketing.com.br/10,13866,bancos-precisam-entender-logica-da-baixa-renda.htm>>. Acesso em 01/09/2010.

SEMENIK, J. R.; BAMOSSY, G. J. **Princípios do marketing: uma perspectiva global**. São Paulo: Makron Books, 1995.

SCHIFFMAN, Leon G.; KANUK, Leslie Lazar. **Comportamento do consumidor**. 6. ed. Rio de Janeiro: LTC, 2000.

SOLOMON, Michael R. **O comportamento do consumidor: comprando, possuindo e sendo**. 5. ed. Porto Alegre: Bookman, 2002.

TOLEDO, Geraldo Luciano. **Marketing bancário: análise, planejamento, processo decisório**. 1ª ed. São Paulo Atlas, 1978.

CAPÍTULO 25

A BARRAGEM DO RIBEIRÃO JOÃO LEITE E O IMPACTO NA POPULAÇÃO LOCAL

Pablo Gutemberg Moreira Dias

Doutorando UEG, Professor efetivo SEDUC-GO

Mônica Pereira Soares Gutemberg

Doutoranda UFG, Professora efetiva IFG (Campus Oeste)

RESUMO

Na capital do Estado de Goiás, Goiânia-GO, foi implementada uma obra em larga escala de captação de água potável com capacidade de abastecimento até 2025 para a região metropolitana da capital (mais outros 14 municípios). Estruturada na bacia do ribeirão João Leite, este conta com um volume do reservatório de 129hm³, com vazão média de 6,23m s³. Essa obra pública de grande orçamento bem como de grande importância a macrorregião, sendo uma obra de longe da capital e com resultados positivos a longo prazo. Analisar o impacto (benéficos e os efeitos “colaterais”) a curto, médio e longo prazo da barragem de captação d’água da bacia do rio João Leite na região metropolitana de Goiânia-GO, fazem-se necessário.

PALAVRAS-CHAVE: Recursos hídricos, Captação de água, Barragens.

INTRODUÇÃO

Um serviço de coleta (captação) de água potável pode ser iniciado por idealização de uma pessoa ou um grupo social (oficialmente organizado ou não) este tipo de serviço que atende uma coletividade de pessoas quase sempre são serviços (e obras) totalmente completos, pois estão sujeitas ao desgaste e ao constante aumento na demanda de consumo d’água, devido a inúmeros fatores entre eles, o notável aumento das populações em geral. Tornando os velhos reservatórios d’águas obsoletos e inadequados, fazendo-se necessária renovação, manutenção, ampliação e projetos de novos serviços e obras para que os consumidores, físicos e jurídicos, das cidades ou dos campos jamais careçam deste recurso.

O estímulo para aprender é com certeza a vontade de contemplar novos horizontes, o Brasil atual passa muitas dificuldades devido a má distribuição de renda, e para a maioria das pessoas, é a esperança de uma vida com mais qualidade e bem-estar.

A maioria dos recursos vitais para a “vida” de uma comunidade local pode sofrer algum tipo de interrupção no fornecimento, mas o consumo de água é primordial a todos (quase todos) os seres vivos deste planeta, portanto o planejamento de um novo reservatório para captação de água para consumo de uma determinada comunidade deve ser analisado com décadas de antecipação.

Esse fato é dificultado no nosso país devido a nossa cultura política. Os resultados positivos de uma barragem bem planejada e bem policiada, não se refletem em curto prazo. Homens e mulheres da vida política, não costumam nutrir tal anseio de realização de obras públicas tão grandiosamente caras e, que não vão lhe dar resultados imediatos, uma vez que são poucos os cidadãos conscientes da importância dos impactos ambientais que lhes os cercam. Deste modo, o agente mais nocivo a obras e serviços públicos ambientais, são os cidadãos comuns, pois os homens e mulheres da vida política são apenas o espelho da vontade deste cidadão comum.

A barragem do Rio João Leite, uma das maiores obras de saneamento no Brasil, vai assegurar o abastecimento de água tratada para Goiânia e seu entorno até o ano de 2025.

As obras da barragem do Rio João Leite já receberam R\$ 137 milhões em infraestrutura. Além desse valor foram investidos mais R\$ 37 milhões em programas sócios ambientais e na indenização dos proprietários das terras que foram inundadas com a formação do lago. A barragem está concluída e suas comportas foram fechadas para o enchimento do reservatório em dezembro do ano passado.

Hoje as águas do João Leite estão atingindo aproximadamente 22,00 metros de altura, sendo que sua capacidade máxima será de 40,00 metros de altura.

A obra já recebeu R\$ 137 milhões em investimentos do Governo Federal, BNDES, BID e Governo de Goiás. Desses valores foram investidos R\$ 17 milhões em programas socioambientais e outros R\$ 20 milhões na indenização dos proprietários das terras que foram inundadas com a formação do lago.

Existem programas sociais que estão sendo executados e que já foram executados paralelamente ao conjunto de obras da barragem, dividido em quatro eixos de trabalho, que consistem na organização e mobilização comunitária; educação para a cidadania; educação ambiental e geração de trabalho e renda.

Ao todo foram 34 projetos socioambientais, sendo que 25 já estão implementados, seis em andamento e outros três ainda em fase de contratação. Existem cinco programas sociais, sendo um já executado e

quatro em andamento, colocados em prática pela equipe do Programa de Comunicação Social da SANEAGO (Companhia pública estadual que fiscaliza, realiza concessões e administra os recursos hídricos em GO e coadministra os esses recursos no DF, uma vez que nem todas as bacias hidrográficas nascem no DF).

Ao todo, o ribeirão possui 491 nascentes, sendo que 70 estão integralmente preservadas. Inclusive, a do principal afluente do ribeirão, localizava-se em Ouro Verde-GO, a 59 km de Goiânia-GO.

PLANEJAMENTO DE UM GRANDE RESERVATÓRIO

A seis quilômetros de Goiânia-GO, no local foi construída a Barragem do Ribeirão João Leite, a barreira de contenção e represamento de água chega a 472,00 metros de extensão com 53,30 metros de altura. A área inundada é de 13 mil km², com capacidade para armazenar 131,00 bilhões de litros de água, suficientes para abastecer a 2,3 milhões de pessoas. Nas barragens de produção de energia hidroelétrica, os municípios recebem a devida compensação financeira por terem suas terras alagadas, fato esse que não ocorre nos represamentos destinados a retenção de água para consumo humano/agrícola, como no caso da Barragem do Ribeirão João Leite, não existe nenhuma previsão legislativa para o recebimento de *royalty* ou qualquer forma de compensação financeira.

Os dados do Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística, indicam que 70% do planeta é coberto d'água, sendo que 3% são de água doce e, dessa água doce, 98% são águas subterrâneas. Logo, as águas de superfície que são economicamente viáveis para o tratamento de consumo humano, é de 0,96% da reserva aquática mundial. No âmbito local, a cidade de Goiânia-GO possui 85 recursos hídricos (oficialmente), destes 80 são classificados como córregos, 4 são deles classificados como ribeirão e um rio. Porém novos estudos¹ com base em imagens de satélite, indicam que os mananciais existentes em Goiânia-GO ultrapassam os 200 cursos d'águas. Logo, seriam de fato, sete ribeirões (Anicuns, Bananas, Bonsucesso, Brejinho, Capivara, Caveiras e João Leite) e 144 córregos confirmados (podendo chegar a 193). Um aumento de recursos hídricos de 146%, ganhado até um novo rio (o córrego Dourados seria na verdade um rio), no catálogo

Admitindo que o governo desta unidade da federação trabalhe com escassos recursos financeiros, a barragem deve ser planejada nos mínimos detalhes a fim de sanar imperfeições de planejamento de outras barragens brasileiras (ver tópico abaixo) ao mesmo tempo que deve haver detalhes inovadores e originais que resulte em um bem-estar para a população local e

¹ Pesquisa realizada pela Agência Municipal de Meio Ambiente (Amma), Prefeitura de Goiânia, usando satélite cedido pelo Exército do Brasil.

para os futuros cidadãos desta metrópole. Deste modo o projeto inicial deu-se da seguinte maneira:

Para uma população onde se consuma no máximo 570,00 litros per capita por dia, faz-se valer a fórmula de Capen⁴.

De posse de alguns dados estatísticos sobre as taxas de consumo doméstico para uma boa estimativa de futuras medições de consumos preliminares.

$$G = 204 P_{0,125}$$

onde: P = população (em milhares);

G = Consumo per capita por cidade.

Deste modo a previsão é estipulada como:

- a) **Previsão de População:** progressão aritmética, progressão geométrica e taxa de crescimento, essa pode ser expressada pela integral do coeficiente de Kollar²:

$$r = \frac{b}{x} \cdot 2 \cdot x \cdot dx \cdot \text{População} = \frac{b}{x} \cdot A e$$

onde:

x = distância do centro de cidade, em Km;

b = coeficiente da taxa de declino da cidade;

A = coeficiente da densidade populacional no centro da cidade, em Km²;

e = base dos logaritmos naturais; r

= raio da cidade, em Km.

- b) **Crescimento Geográfico:** as cidades mudam de área assim como em população previsões seguras nas mudanças são tão necessárias no planejamento quanto nas previsões de população;
- c) **Taxas de Consumo:** Dados sobre cidades de um mesmo país (quando este é possui dimensões pequenas), as tabelas de consumos d'água deve ser consideradas a época do ano e seus fenômenos termo-climáticos em países de grandes dimensões como os EUA, Rússia e China e, principalmente os países de proporções continentais com vários climas e biomas diferentes, como o Brasil;
- d) **Taxa de Consumo Pecuario e Agrícola:** Não é o caso desta barragem, pois esta destina-se a água potável de consumo principalmente humano, mas esta bacia hidrográfica abastecia médios e pequenos agricultores da região a mais de um século. O planejamento e a criação de um sistema hídrico que abasteça essa

² K.L. Kollar, JAWWA, abril 1956, pág. 960

parcela populacional se fazem necessário. Esta questão também já foi um item a ser questionado em outras barragens goianas, tendo em vista o potencial de agronegócio do Centro-Oeste brasileiro;

- e) **Taxas de 1º Grau de Necessidade:** Consumo para Residências, Hospitais e Escolas. Serviços primordiais de um estado democrático;
- f) **Demanda por Proteção de Incêndio:** Em tempos de paz, isso representa uma parcela insignificante da taxa de consumo, mas dependendo da natureza do desastre, o volume de água gasta nas operações anti-incêndio pode ser tão grande que pode ser um fator decisivo no planejamento do sistema de bombas hidráulicas de uma cidade;
- g) **Água não contabilizada:** As águas que foram introduzidas de forma comercialmente, principalmente por sistemas de piscinas particulares que, no seu dejetos, tem de ser previstas para não desequilibrar o sistema de esgotos. O próprio desperdícios de recursos d'água cometidos por cidadão não conscientes do impacto socioambiental e da imperfeição do sistema de distribuição de água por parte do poder público.

CARACTERIZAÇÃO DA ÁREA DE ESTUDO DA BACIA HIDROGRÁFICA

O curso principal da bacia hidrográfica do Ribeirão João Leite e de seus afluentes fluem em diversos municípios/distritos goianos, como: Ouro Verde-GO, Campo Limpo-GO, Anápolis-GO, Goianápolis-GO, Terezópolis-GO, Nerópolis-GO e Goiânia-GO. Sendo o Ribeirão João Leite um dos mais importantes afluentes do Rio Meia Ponte e, este último, um dos componentes da bacia do Rio Paranaíba.

Segundo o tipo classificado pela Embrapa e por Fushita (2006), a inclinação do terreno é pouco ondulado (cerca de 60% da área), fato este que proporciona uma boa área para as atividades do agronegócio, sendo ainda que se trata de um tipo de solo latossolos, ou seja, região que proporciona o fácil manejo de operação com maquinários.

Embora parte da região (cerca de 31% da área) seja formada por uma região que não oferece facilidade quanto ao uso de maquinário (que torna o agronegócio em escala industrial) é justamente nesta área que se encontra o tipo de solo conhecido como nitossolos. Este nitossolo possui uma boa retenção d'água além de ser bastante fértil, essas características tornam essa região perfeita para as atividades agrícolas e pecuárias.

A formação geológica do leito da bacia é bastante antiga, com vários tipos de formação, mas a formação geológica que predomina a região são as rochas litológicas como granada gnaises, granulitos, anfíbolitos, quartzitos

que compõe o uma cadeia geológica de Granulítico que se estende desde o município de Itauçu-GO (cidade mineradora do norte do estado, próxima a nascentes de importantes rios brasileiros, que fluem para o norte e para o sul) até as redores da cidade industrial de Anápolis-GO (região central do estado).

Abaixo alguns dados físicos morfométricos da bacia:

Tabela 1

Área (Km^2)	764
Comprimento total dos cursos d'água (Km)	699
Perímetro da bacia (Km)	157
Comprimento do Ribeirão João Leite (Km)	86
Hierarquia (metodologia de Strahler)	5ª

Fonte: RABELO, Clarisse Guimarães (2009)

AS INCONVENIÊNCIAS DE UM GRANDE RESERVATÓRIO

Os tipos de mananciais disponíveis na superfície são:

- Rios perenes, sem represamento;
- Rios (ou cursos d'águas) com reservatório de acumulação;
- Lagos naturais.

A precipitação ocorre quando a umidade é transferida da atmosfera para a terra. A capacidade em reter o vapor d'água é uma função da temperatura, portanto quando a temperatura atmosférica cai abaixo do ponto de orvalho, isto é, a temperatura na qual a atmosfera se torna saturada com o vapor d'água, ocorre a condensação. Sob condições favoráveis (pressão barométrica, ventos predominantes, barreiras montanhosas, posição relativas dos terrenos, altitude, áreas líquidas e a própria poluição da cidade), pode ocorrer a precipitação, ou seja, a chuva.

Sob esse conjunto muito complexo de variáveis naturais (exceto a poluição industrial de Goiânia-GO, Aparecida-GO e do complexo petrolífero de S. Canedo-GO) que torna as condições climáticas e topográficas decisivas para o pequeno município de Goianápolis-GO. O município é um dos maiores produtores de tomates no continente Sul-americano, em que se intitula como: "A Capital do Tomate".

Cerca de 90% das 150 nascentes da Bacia do Ribeirão João Leite estão desprotegidas ou sofrendo grave ameaça. Os problemas incluem

desmatamento, lançamento de esgoto, erosões e existência de lixões nas áreas de nascentes. A constatação é da Delegacia Estadual do Meio Ambiente (Dema), cujas equipes circularam, durante três meses, pela bacia. (Luiz Duarte – Teresópolis-GO).

Goianápolis-GO, é um município brasileiro do estado de Goiás. Sua população em 2010 era de 10.681 habitantes. Possui uma área de 162,380 km². Goianápolis é a capital brasileira do tomate. Criada para fornecer água potável à região metropolitana de Goiânia, a construção da Barragem do Rio João Leite provocou um efeito colateral nos municípios que compõem sua bacia hidrográfica. Transformadas em caixa d'água da capital, estas localidades têm a base econômica fundada na agricultura. Mas no lugar dos agrotóxicos, agora somente é permitida a produção sustentável de alimentos. O problema é que os agricultores não sabem como mudar de prática e, em consequência disto, seus produtos perdem competitividade.

O uso indiscriminado de adubos e insumos agrícolas faz parte de uma cultura já consolidada entre os agricultores. Esta prática foi mantida mesmo após as restrições impostas aos processos produtivos, tanto do meio urbano quanto no meio rural.

Antes de ser represado, o curso d'água passa por municípios como Campo Limpo, Goianápolis, Nerópolis, Ouro Verde e Teresópolis. Nestes lugares, a agricultura mobiliza até 80% da população, de forma direta ou indireta. A produção de alimentos nesta região corresponde a 45% do que é comercializado na Central de Abastecimento de Goiás (CEASA). No entanto, a maior parte do plantio dos itens alimentícios está em desacordo com práticas sustentáveis.

“Quando dizem que o produtor tem de respeitar certo limite, mas não o orienta sobre onde e o que pode plantar o que pode e o que não pode criar, eu considero a restrição imposta ao ribeirinho como uma proibição”, disse o secretário de Indústria e Comércio e Meio Ambiente de Goianápolis. “Se não investir, financiar e preparar o produtor, ele vai falir ou destruir o meio ambiente” da COSTA, José Divino (2010). Não houve um serviço social de conscientização para que o produtor ribeirinho trabalhe em suas terras com responsabilidade ambiental. Os agricultores até sabem que existe a possibilidade de plantio com menos insumos agrícolas, mas que os argumentos das indústrias multinacionais que vendem produtos agrotóxicos têm sido mais convincentemente eficazes, do que os benefícios dos produtos orgânicos.

A questão da Rodovia Federal BR-153, que contorna o reservatório da barragem a tão somente 8,0m, de uma rodovia de intenso tráfego de veículos de passeio, cargas agrícolas e, principalmente, cargas industriais extremamente tóxicas. Projetado e construído para abastecer a população de Goiânia nas próximas duas décadas, teve como projeto original a transferência da BR-153 para traçado que percorria o espigão divisor entre a Bacia do Ribeirão João Leite e do Ribeirão das Caldas, tem também, o

objetivo de garantir a unidade do Parque Altamiro de Moura Pacheco.” FERREIRA, Uarian (2009).

Ainda há outra variável fora do planejamento, mas, de suma importância, a ferrovia Norte-Sul, essa linha férrea encontra-se cerca de 15,00 km à montante do reservatório, que ainda não foram construídas estas barreiras de proteção, pois o projeto da ferrovia não contemplava o reservatório da bacia do João Leite. Uma rápida interação entre SANAGO (barragem), DNIT (BR-153) e Valec (ferrovia) faz-se-á de extrema utilidade.

O desmatamento da área que vai abrigar a barragem do Ribeirão João, é considerado um “mal necessário”. A operação constitui em abrir uma grande clareira às margens da BR-153, a clareira de tons avermelhados e empoeirados contrasta com o verde da reserva do Parque Ecológico Altamiro de Moura Pacheco (do outro lado da rodovia federal) próximo ao local. Dependendo a época do ano contrasta também com as cores intensas dos imponentes Ipês (amarelo e rosa).

A clareira tem como objetivo eliminar os materiais orgânicos vegetais de onde será armazenado a água do reservatório, do contrário, o material orgânico como os restos da vegetação, levaria décadas para se decompor totalmente e, neste período, gerando o gás metano que a longo prazo causaria doenças e câncer a população usuária desta água. Excrementos de animais bovinos e suínos são rastreados durante a formação da clareira, até mesmo excrementos humanos que porventura tenha sido depositado no solo durante a ação dos trabalhadores é um fator a ser considerado. Também nesta etapa operacional, é feita a sondagem de solo para que nenhum detalhe passe despercebido no planejamento adequado ao leito do futuro reservatório.

Após esse processo, a Companhia de Saneamento de Goiás S.A. (SANEAGO) espera começar a encher o lago, de 13,00 Km de extensão, (1,3 mil hectares) da área situada do lado direito da Rodovia Federal BR-153 (sentido Brasília-DF / Goiânia-GO) alagados, o enchimento total do lago artificial é concluído de forma natural em cerca de oito meses.

MEDIDAS PREVENTIVAS

Com o objetivo de não cometer os mesmos erros técnicos de outras barragens brasileiras, o planejamento foi conduzido observado os seguintes fatos históricos:

Barragem de Ibitinga-SP: Falha nas pressões piezométricas foi necessário a implantação de drenagem com uma série de poços de alívio;

Barragem de Passaúna-PR: O solo residual de fundação de argila mole foi “confundido” com um solo residual saturado e impermeável, foi necessário “forrar” o solo com uma camada de 8 a 10m de areia;

Barragem de Itacarambi-BA: Na ombreira esquerda, durante as escavações para a implantação do sangradouro, constatou-se a presença de pequenas cavernas de origem cárstica não detectadas na fase de projeto básico. Como não havia orçamento, o problema foi deixado para uma outra etapa. A barragem foi inaugurada em 1989 e, o acidente jamais foi abordado por nenhum jornal de notícias, talvez o sangradouro nunca tenha sangrado;

Barragem de Águas Claras-ES: Durante a exploração da área, verificou-se que o solo estava totalmente seco, até vários metros de profundidade, exigindo um tratamento similar ao da barragem de Itacarambi. Esses tratamentos adicionais não estavam previstos no projeto inicial, o que gerou algumas polêmicas entre a fiscalização e a empreiteira da obra;

Barragem de Boacica-AL: Como as investigações de solo foram muito reduzidas, o projeto limitou-se a escavar o leito do rio apenas onde as camadas de argila mole foram encontradas. Durante as escavações, novas lentes de argila foram descobertas, obrigando à escavação de volumes significativos e à busca de áreas de coletas de recursos naturais minerais adicionais, seria uma tarefa relativamente fácil de se executar, mas não havia nenhum banco de recursos naturais de argila propícia ao uso próximo do local da construção da barragem, que resultou em custo financeiro elevado, para transportar o requisitado material longe daquele local.

Todas essas falhas de planejamento nas barragens brasileiras, precisam ser devidamente analisadas, entendidas e buscar meios de sanar os problemas antes que eles aconteçam. Um estudo hidrogeológico das fundações é de primordial importância, mesmo na fase de projeto básico, porque permite antecipar os tratamentos de fundação, sendo as feições permeáveis da fundação e a sua interligação com o futuro reservatório da barragem precisam ser bem identificadas, como investigação de ensaios, sondagens, poços e galerias naturais as margens e aos redores da bacia hidrográfica em questão, até mesmo considerar os problemas sociopolíticos e econômicas da região. “É no projeto básico que se faz as grandes economias de um empreendimento” RUIZ, Mulillo (1968).

FAUNA, FLORA E QUESTÕES SOCIAIS

A proteção à fauna nas imediações da área a ser atingida pela barragem também foi reforçada com a instalação de uma tela dos dois lados da BR-0153, próximo ao Parque Ecológico. São cerca de 7,0 Km de tela de proteção em cada lado da rodovia. Preservando as sementes de espécies nativas. Entre agosto e novembro, época da floração foi recolhida cerca de 140,00 quilos de sementes de 90,00 espécies nativas, como ipês, jatobás, angicos e aroeiras.

Os animais que foram resgatados antes da área a ser inundada constituem em aproximadamente 2,0 mil animais, entre filhotes de aves, répteis, anfíbios e mamíferos, foram retirados do terreno, totalizando mais de 3,9 mil animais foram resgatados. Os animais encontrados na área que foi desmatada, alguns deles silvestres, foram abrigados de forma natural no Parque Ecológico Altamiro de Moura Pacheco. Alguns animais de maior porte, como raposas e cachorros do mato, comuns no local, geralmente conseguem escapar à medida que as árvores vão sendo retiradas, ALVES, Christopher (2008).

O trabalho de salvamento tem alcançado, principalmente, filhotes de aves, pequenos mamíferos, répteis e anfíbios que não conseguem migrar naturalmente para a área do Parque Ecológico ou outras reservas vizinhas. As cobras peçonhentas não ganham a liberdade. Elas são doadas à PUC-GO para a produção de matéria-prima para a fabricação de soro.

“Aqueles que não conseguem sair, por estarem estressados, acudados ou feridos, são recolhidos” ALVES, Christopher (2008). Aproximadamente 40,00% dos animais já resgatados são répteis, como lagartos e serpentes; 32,00% são anfíbios, como sapos, rãs e pererecas; 26,00% são mamíferos de pequeno porte, como ouriços e roedores, e 2,0% são aves, principalmente filhotes.

Alguns animais requerem tratamento especial, esses são resgatados e são encaminhados para o centro de triagem instalado no Parque Ecológico em parceria com os centros de pesquisas de ponta na Universidade de Brasília (UnB) e na Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO). Aos espécimes que não sobrevivem ou já são recolhidos mortos, são doados para as coleções científicas da Pontifícia Universidade Católica de Goiás (PUC-GO) e da Universidade Federal de Goiás (UFG).

CONCLUSÃO

Uma vez estabelecida a macrodivisão do projeto de uma barragem, importante relacionar todos os aspectos técnicos (naturais e causados pela ação do homem), sociais, econômicos e até mesmo folclóricos, desde os humildes consultores locais até os sofisticados sistemas de consultorias oferecidos pelas principais universidades locais e órgãos científicos governamentais. Pois esse reservatório será a “caixa d’água” de nossa comunidade nas próximas décadas.

A questão da água potável para o consumo humano é tão ampla que afeta desde o mais miserável e pobre cidadão (das ruas do centro de Goiânia e da periferia) até os ricos moradores dos lindos condomínios horizontais particulares, desta capital do centro do Brasil. Do cidadão comum até o inquilino do Palácio das Esmeraldas (residência oficial do Governador), todos são influenciados pela mesma água, até mesmo as águas engarrafadas ditas como “água mineral”.

Entre os períodos de 1979 a 2005 foi mantido um sistema de monitoramento da área e da mata ciliar da bacia do Ribeirão João Leite, notou-se, ao longo dos anos que a região passou por bastante transformação que resultou em uma área com solo antropizado, com as classes de uso do solo de agricultura e pastagem abrangendo cerca de 59,00% de sua área. Este processo constante de desmatamento da vegetação nativa, passando de 34,3% de vegetação nativa preservada no ano de 1979 para cerca de 16,5% em 2005, demonstra que não apenas o reservatório foi o agente destruidor da mata ciliar (figura 6.5), mas também a ação humana local.

ILUSTRAÇÕES

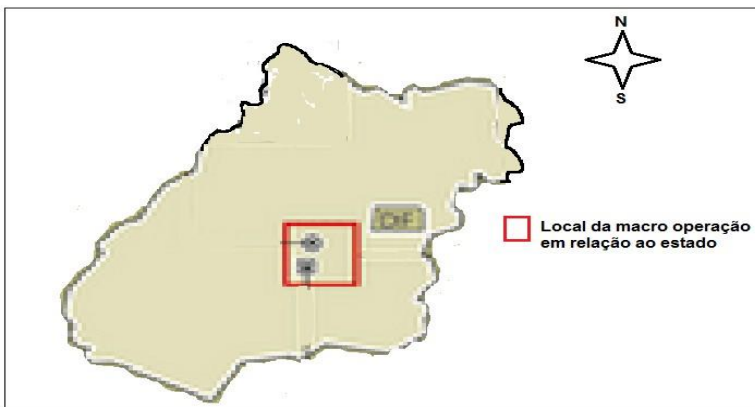


Figura1: Mapa geral das operações. Escala 1:500Km Fonte: IBGE

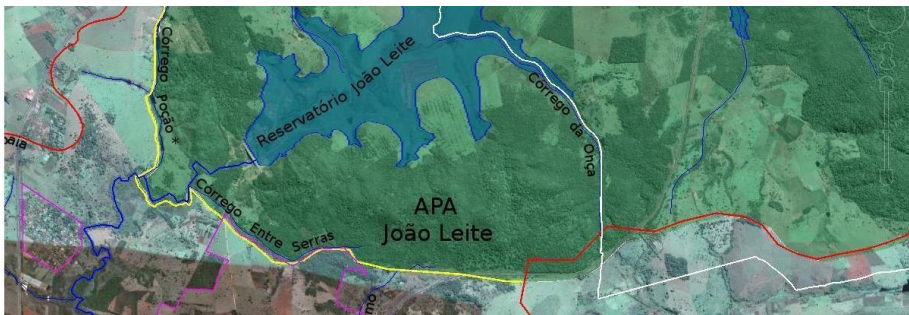


Figura 2: Foto aérea real (sem escalas), altitude da visão 23,82Km Fonte: SANEAGO/SUPEA, com base em: GPS TrackMaker e Google Earth,

Legenda:

- ➡ Limite máximo de expansão urbana proposto
- ➡ Limite da zona urbana de Goiânia conforme o Plano Diretor 2007
- ➡ Limite de bacias hidrográficas (divisor de águas)
- ➡ Cursos hídricos
- ➡ Limites municipais
- ➡ APA (Área de Proteção Ambiental) do Ribeirão João Leite

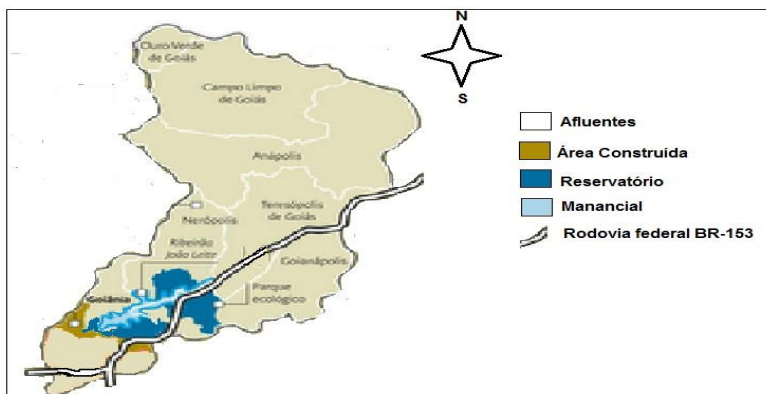


Figura 3: Aproximidade do reservatório com a rodovia federal. Escala 1:250Km. Fonte: Acervo bibliográfico da SANEAGO

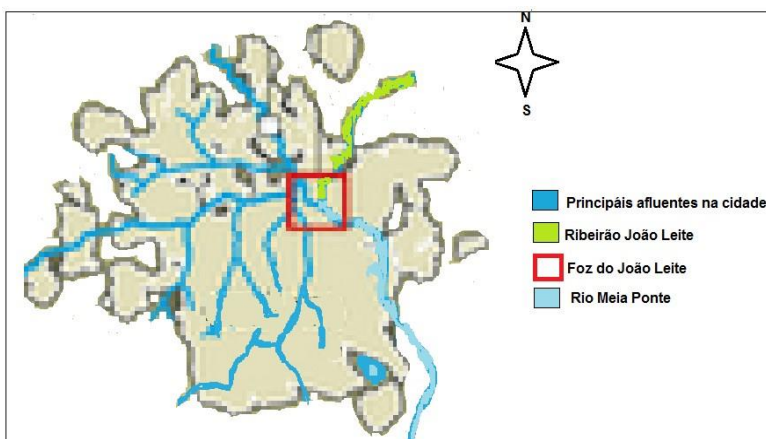


Figura 4: Bacia hidrográfica nos limites municipais de Goiânia-GO com os afluentes do João Leite. Escala 1:700m. Fonte: Acervo bibliográfico da Prefeitura de Goiânia

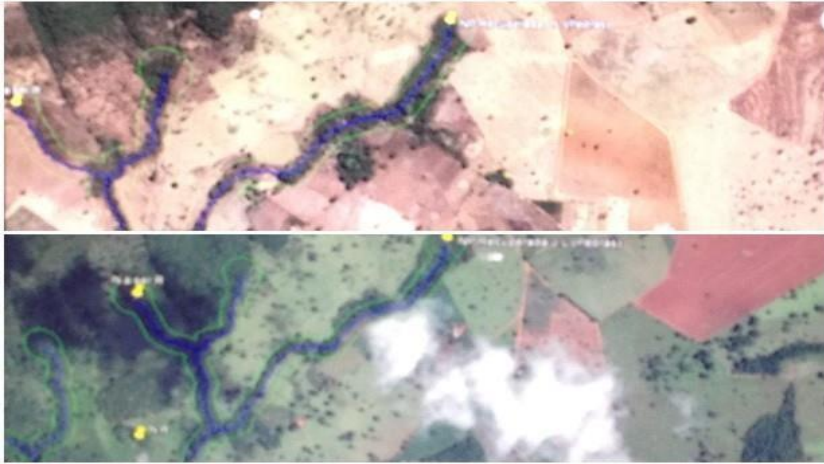


Figura 6.5: 1ª imagem, a principal nascente do Ribeirão JL em 2004 | 2ª imagem, a mesma região 2014, a condição da mata ciliar dos arredores da nascente são muito importantes para a preservação da mesma. Escala 1:1000m. Fonte: Acervo bibliográfico da Prefeitura de Goiânia

REFERÊNCIAS

AFONÇO, A. A. Avaliação do potencial de risco de contaminação por agrotóxico das águas superficiais da Microbacia do Ribeirão João Leite. Goiânia-GO, 2004 (mestrado em Geologia) IESA/UFG

ANDRÉASSIAN, V. Waters and forests: From historical controversy to scientific debate. *Journal of Hydrology*, v.291, p.1-27, 2004.

BABBITT, Harold Ealton; DOLAND, James J.; CLEASBY, Jonh L. Abastecimento de Água. 6. ed. rev. e ampl. São Paulo: Ed Edgar Blücher Ltda 1973. 01 p. 85 p.

CRUZ, Paulo Teixeira da. 100 Barragens Brasileiras. 2. ed. rev. e ampl. São PauloSP: Oficina de Textos 2004, p.01-85.

NASCIMENTO, M. A. L. S. do. Erosões urbanas em Goiânia. *Boletim Goiano de Geografia*, Goiânia, n. 14, p. 77-101, jan./dez. 1994.

RABELO, Clarisse Guimarães, Mapeamento das Áreas Vulneráveis das Águas Superficiais na Bacia Hidrográfica do Ribeirão João Leite (GO)

Utilizando Técnicas de Geoprocessamento. Goiânia-GO, 2009 (mestrado em Engenharia Ambiental) EEC, UFG

SILVA, S. R.; BARROS, N. F.; COSTA, L. M. Atributos físicos de dois Latossolos afetados pela compactação do solo. Revista Brasileira de Engenharia Agrícola e Ambiental, Campina Grande, v.10, n.4, p. 842-847, 2006.

BARBOSA, Altair Sales. Andarilhos da claridade: os primeiros habitantes do cerrado. Goiânia: UCG, 2002.

BERMÚDEZ, Nury e METZGER, Pascale. El médio ambiente urbano em Quito. Quito, Ecuador: Dirección General de Planificación Y Institut Français de Recherche Scientifique pour le Développement em Coopération (ORSTOM), 1996.

BROWN, Lester R. Eco-economia: construindo uma economia para a terra. Salvador: Uma, 2003.

DAHER, Tania. Goiânia: uma utopia europeia no Brasil. Goiânia: 2003.

DE SOTO, Hernando. O mistério do capital: porque o capitalismo dá certo nos países desenvolvidos e fracassa no resto do mundo. Rio de Janeiro: Record, 2001.

DINIZ, Clélio Campolina. Desenvolvimento poligonal no Brasil: nem desconcentração nem contínua polarização. Belo Horizonte: Nova Economia, n 1, v 3, set 1993.

FERRARI, Célson. Curso de planejamento municipal integrado. São Paulo: Pioneira, 1991.

GOTTDIENER, Mark. A produção social do espaço urbano. São Paulo: EDUSP, 1997.

HOGAN, Daniel Joseph. Migração, ambiente e saúde nas cidades brasileiras. In: HOGAN, Daniel Joseph & VIEIRA, Paulo Freire (orgs). Dilemas socioambientais e desenvolvimento sustentável. Campinas: Unicamp, 1995.

LIMA, Atilio Correa. Goiânia: a nova capital de Goiás. Rio de Janeiro: Arquitetura e urbanismo, março/abril 1937.

MASCARÓ, Juan. Desenho urbano e custos de urbanização. Brasília: Ministério da Habitação, Urbanismo e Meio Ambiente, 1987.

CAPÍTULO 26

JUVENTUDES QUILOMBOLAS: CONTRIBUIÇÕES PARA O DEBATE SOBRE EDUCAÇÃO ESCOLAR QUILOMBOLA NO RIO GRANDE DO SUL

Catarina Elóia da Rosa Machado

Doutoranda em geografia - POSGEA da Universidade Federal do Rio Grande do Sul – UFRGS e do Núcleo de Estudos em Geografia e Ambiente – NEGA UFRGS; Mestra em Educação, MBA em Gestão Pública. E-mail: catarinamachado0818@gmail.com
Porto Alegre, Rio Grande do Sul

RESUMO

Este trabalho tem como objetivo contribuir para as reflexões sobre juventudes e educação no estado do Rio Grande do Sul na atualidade, pós-pandemia. Para isso, o esforço será apontar e analisar alguns dados teóricos e práticos sobre o contexto dessas juventudes, suas relações com o sistema educacional e a sociedade gaúcha. Contudo, este exercício é fruto dos estudos apreendidos na disciplina de pós-graduação “Juventudes e Educação: a escola como território juvenil”, ministrada pelo Prof. Dr. Victor Hugo Nedel Oliveira (POSGEA UFRGS) e, a Profa. Dra. Miriam Pires Correa de Lacerda (Unilasalle) no primeiro semestre de 2023. Como resultados esperados deste trabalho, busca-se a produção de conhecimentos para contribuir junto aos debates contemporâneos na discussão crítica para e com as juventudes e seus desafios sócio-históricos cotidiano na educação.

PALAVRAS-CHAVE: Juventudes. Quilombolas. Educação. Território. Pandemia do COVID-19.

INTRODUÇÃO

Como pesquisadores das juventudes, ao iniciar essa escrita, primeiramente evocamos e pedimos licença aos quilombolas e seus ancestrais para construção de diálogos que serão percorridos nas páginas a seguir. Assim como, entendemos a importância de assumirmos a pesquisa com “compromisso ético, estético e político na defesa da dignidade e garantia e ampliação dos direitos desses sujeitos – cujas vozes - e corpos - são tão silenciados”, Nedel e Lacerda (2022, p.128), Pais (1993) e Feixa (1998).

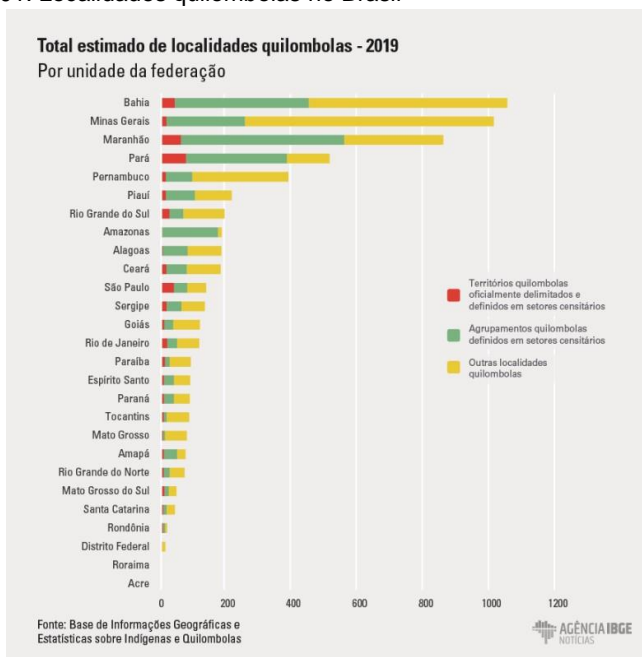
Contudo, antes de adentrarmos na centralidade das juventudes, é

necessário trazer uma síntese sócio-histórica dos quilombos no Brasil e no Rio Grande do Sul.

Há décadas os movimentos sociais negros (MN) e os quilombolas lutam por diversas pautas como o direito a terra, libertação, educação antirracista, educação quilombola, saúde, justiça social, contra o racismo e as violações de direitos por parte do Estado. Nesse caminhar de resistências e conquistas do movimento negro, sublinhamos o reconhecimento das comunidades quilombolas no território brasileiro com a inclusão do artigo 68 na Constituição de 1988, o Decreto 4.887 de 20 de novembro de 2002 que estabelece as diretrizes para o reconhecimento e demarcação das comunidades quilombolas, entre outras conquistas que iremos dialogar.

De acordo com o IBGE (2019/2020), “um estudo realizado pela Base de Informações Geográficas e Estatísticas sobre os Indígenas e Quilombolas do IBGE”, estima-se que no Brasil existam 5.972 localidades quilombolas, do total dessas localidades, 404 são territórios oficialmente reconhecidos, porém nem todos titulados pelo Estado (INCRA).

Quadro 01: Localidades quilombolas no Brasil



Fonte: IBGE, 2019/2020

O quadro acima representa os territórios quilombolas no Brasil, onde verificamos que o estado do Rio Grande do Sul no 7º lugar em relação aos estados com maior número de quilombos. Segundo a Fundação

Cultural Palmares (FCP, dezembro de 2022)¹, existem atualmente no Rio Grande do Sul, 193 comunidades quilombolas entre rurais e urbanas.

Na capital do RS, Porto Alegre estão presentes *11 comunidades quilombolas* conforme estudos do NEGA-UFRGS (2020/2021) em espaço urbano auto-identificadas, sendo uma titulada e, as demais estão em processos de reconhecimento, certificação e titulação, todas em constante vigília, auto organização e protagonismos para enfrentar os ataques da mercantilização da cidade e ausência do Estado.

Nas encruzilhadas deste Brasil profundo, frente a muitas lutas contra o racismo e as desigualdades, salientamos algumas conquistas fundamentais de leis e políticas públicas cunhadas a partir de um processo histórico de enfrentamentos e participação do movimento negro, como: o Parecer CNE/CP n.º 3, de 10 de março de 2004 que institui Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação das Relações Étnico-Raciais e para o Ensino de História e Cultura Afro-Brasileira e Africana. Alteração da LDB, Art. 26-A. Nos estabelecimentos de ensino fundamental e médio, oficiais e particulares, torna-se obrigatório o ensino sobre História e Cultura Afro-Brasileira – incluído pela Lei nº 10.639/2003; a Lei nº 11.645/2008, modificada pela Lei nº 10.639, de 9 de janeiro de 2003, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional, para incluir no currículo oficial da rede de ensino a obrigatoriedade da temática “História e Cultura Afro-Brasileira e Indígena”; o Estatuto da Igualdade Racial (Lei 12.288/2010); a Resolução CNE/CEB nº 8, de 20 de novembro de 2012 - Define Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Escolar Quilombola na Educação Básica.

Contudo a disputas continuam, ao longo desse processo histórico brasileiro, diversas embates continuam sendo travados pelo povo negro, quilombola e indígena para enfrentar as violências e desmantelamentos sofridos pelos mecanismos do racismo estrutural em curso nesta sociedade capitalista, opressora.

Juventudes, educação e território: diálogos necessários

Sobre a questão quilombola e a educação, iremos direcionar nossa lentes de análise na práxis dos desafios acentuados em tempos de COVID-19 e pós-pandemia. Cotidianos foram vivenciados de suspensão das aulas, fechamento de escolas, ensino remoto emergencial, comunidades quilombolas sem acesso a internet e equipamentos, falta de profissionais e professores para atender nos plantões nas escolas, estruturas escolares

¹ O § 4º do art. 3º do Decreto nº 4.887, de 20 de novembro de 2003, reserva à Fundação Cultural Palmares (FCP) a competência pela emissão de certidão às comunidades quilombolas e sua inscrição em cadastro geral. Disponível em: <http://www.palmares.gov.br/?page_id=37551>.

deficientes, comprometimento da saúde mental da população, luta pelo direito a vacinação, alimentação digna e adequada comprometida pela pandemia, o Novo Ensino Médio Gaúcho, entre outros elementos que foram mencionados no manifesto auto-organizado pela Frente Quilombola do Rio Grande do Sul, “Por amor aos nossos filhos e filhas” FQ/RS, 2020 que denunciam as violações do Estado e, exigem a reparação histórica já, (PIRES e BITENCOURT, Atlas volume 2, p.318-319).

Contribuem com nossas reflexões a afirmação do Atlas da Presença Quilombola em Porto Alegre, onde podemos refletir a luta pela reparação histórica, geográfica e educacional, segundo as autoras PIRES e BITENCOURT (2021).

“a reparação histórica reclama, também, a reparação geográfica, quando se trata do direito à terra e ao território de povos quilombolase indígenas. O espaço é a dimensão multiescalar do tempo, deste modo representaremos esta relação dialógica, através da Espiral Quilombola, em que se registram as horizontalidades, presentes nas lutas e na resistência dos povos negros afrobrasileiros, frente às verticalidades da gestão racista do Estado brasileiro”. (PIRES e BITENCOURT, Atlas volume 2, p.318-3019).

Referente aos impactos da pandemia, os autores Nedel e Lacerda (2022), no artigo “Juventudes brasileiras e a pandemia da COVID – 19: apontamentos sobre educação e saúde mental” apresentam dados importantes oriundos da análise de uma pesquisa, segundo os autores:

“observou-se importantes prejuízos devido à suspensão de aulas presenciais durante quase dois anos em nosso país, devido às inúmeras dificuldades de estudantes em situação de maior vulnerabilidade acompanhar as atividades pedagógicas na modalidade remota, bem como pela imposição do distanciamento social e consequente prejuízo para a sociabilidade juvenil”. (...) 84,6% afirmaram que suas rotinas mudaram muito. Os dados evidenciam, a partir dessa leitura, o alto impacto de mudanças que a chegada da pandemia trouxe no cotidiano dos jovens da cidade analisada, sendo os sentidos de maior câmbio as questões relacionadas à ansiedade (35%), às mudanças nos estudos ou no trabalho (34%) e na rotina da casa (15,7%)” (Nedel e Lacerda, 2022, p. 134) grifo nosso.

Ao mencionarmos a reparação histórica e também geográfica e

educacional, é salutar trazer para o centro do debate das juventudes o Novo Ensino Médio Gaúcho.

Foi no berço da pandemia que o Estado do RS inicia a implantação do Novo Ensino Médio Gaúcho em escolas-piloto, em 2019/2020. O Novo Ensino Médio Gaúcho tem sua origem a partir da reforma do ensino médio, Lei nº 13.415/2017 promulgada no governo Temer, pós-golpe de 2016. Frente a isso, ocorreram uma série de manifestações, atos e ocupações contra reforma, a qual continuou em curso.

O Novo Ensino Médio Gaúcho conforme instrumentos legais, “traz um avanço na arquitetura/estrutura curricular, com uma matriz curricular diversificada e flexível” conforme o RCGEM – Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio (RCGEM, p.19), o qual tem como finalidade atender as normativas previstas na “Resolução do Conselho Nacional de Educação (CNE/CEB) nº 03/2018, que atualiza as Diretrizes Curriculares Nacionais para o Ensino Médio (DCNEM).

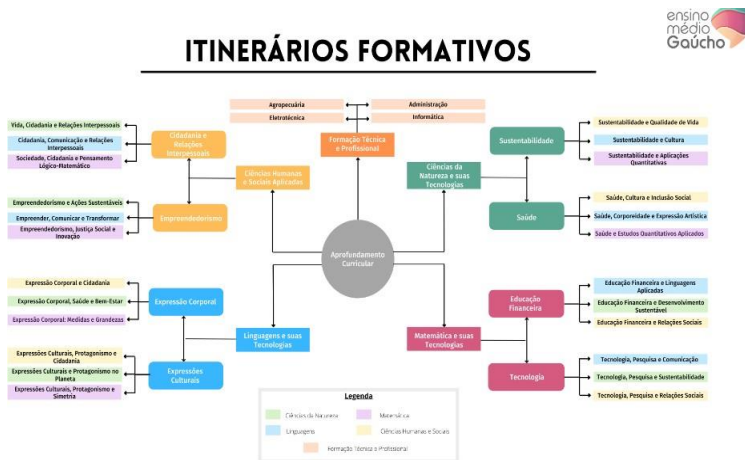
Quadro 02- NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO – ESTRUTURA CURRICULAR



Fonte: <https://curriculo.educacao.rs.gov.br/>, acesso 2023.

Conforme quadro acima, em síntese, a proposta de nova organização curricular está composta pela Formação Geral Básica, pelos Itinerários Formativos, com 15 componentes curriculares obrigatórios das quatro áreas do conhecimento, sendo que, a parte diversificada do Currículo, oportuniza a adequação dos currículos e práticas pedagógicas à realidade da escola e do local onde está inserida, sustentado na flexibilização (Resolução CNE/CEB nº 3/2018), (Seduc RS, 2021).

Quadro 03- NOVO ENSINO MÉDIO GAÚCHO – ITINERÁRIOS FORMATIVOS



Fonte: <https://curriculo.educacao.rs.gov.br/>, acesso 2023.

O quadro 03, ilustrado refere-se as 28 trilhas de aprofundamento por Área de Conhecimento e Formação Técnica e Profissional, este quadro estava disponível para consulta pública a população no formato online. A proposta prevê que as trilhas sejam ministradas no 2º e 3º ano do Novo Ensino Médio Gaúcho. De acordo com a estrutura curricular, os estudantes do 1º ano os terão 800 horas, ao longo do ano letivo, com os componentes curriculares propedêuticos da Formação Geral Básica - como Língua Portuguesa e Matemática, por exemplo - e 200 horas com os componentes curriculares obrigatórios do Itinerário Formativo, que compreendem: Projeto de Vida, Mundo do Trabalho e Cultura e Tecnologias Digitais, segundo a Seducrs. Em 2020, 264 escolas-piloto aplicaram o ensino médio. Em 2021 foi homologado o RCGEM – Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio.

Este trabalho final de disciplina esforçou-se e não conseguiu localizar os dados específicos de participação e respostas das juventudes quilombolas no “relatório de escuta” do Estado conforme Referencial Curricular (p. 28-37).

Para compreender em estimativas a profundidade de pessoas que possivelmente não foram consultadas nessa escuta, recorremos a pesquisa de população quilombola existente hoje no Brasil, conforme estudos do Atlas da Presença Quilombola de Porto Alegre, a população quilombola em quantidade representa:

“Conforme a Coordenação Geral de Regularização de Territórios Quilombolas (INCRA, 2019), os dados

totais de área e de famílias no conjunto de ações de terras tituladas e em processos, referentes ao território nacional, correspondem a **2.571.551,1106 ha reivindicados e a 35.206 famílias cadastradas**, respectivamente. (PIRES e BITENCOURT, Atlas, 2021), grifo nosso.

Neste sentido, refletimos uma lacuna imposta pelo Estado em não identificar e reconhecer as contribuições das pessoas e juventudes quilombolas do RS, assim como, das 11 comunidades quilombolas de Porto Alegre, o que vai ao encontro da Resolução 8/2012 – Educação Escolar Quilombola - Título I - art.6 – IV que afirma: “assegurar que o modelo de organização e gestão das escolas quilombolas e das escolas que atendem estudantes oriundos desses territórios considere o direito a consulta e participação da comunidade e suas lideranças, conforme o disposto na Convenção 169 da OIT”.

Ao retomarmos nosso debate para Porto Alegre/RS, diante da afirmação mencionada do art. 6 na res. 8/2012 são urgentes outros questionamentos que envolvem a participação de estudantes/juventudes quilombolas presentes em escolas públicas regulares de Porto Alegre:

- Durante a suspensão das aulas presenciais em 2020/2021, foram assegurados os direitos de educação dos quilombolas? Segundo a res.8/2012 em seu art. 2º “cabe à União, aos Estados, aos Municípios e aos sistemas de ensino garantir: II- recursos didáticos, pedagógicos, tecnológicos, culturais e literários que atendam às especificidades das comunidades quilombolas.
- Em que medida o Estado tem garantido a segurança alimentar dos estudantes quilombolas? De acordo com a res.8/2012 em seu art. 8º - X é assegurado à garantia de alimentação escolar voltada para as especificidades socioculturais das comunidades quilombolas.

Baixa ou não participação das famílias e jovens quilombolas pertencentes em territórios urbanos no “Relatório de Escuta” do Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio (RCGEM) caracteriza-se como uma inclusão excludente? Segundo o RCGEM (2021, p.16), “a equipe realizou um levantamento de demandas de itinerários formativos pensados pelas 299 escolas-pilotos da rede estadual como experiência”(…); No mesmo RCGEM (2021, p.27), mencionam em seu terceiro parágrafo do texto (...)” as vivências da rede de ensino estadual do RS conforme expressam os dados do Relatório de Escuta coletados nas regiões (...) em conjunto com 30 CREs dos 497 municípios gaúchos evidenciam que o protagonismo juvenil deve ser o fio condutor de todo o processo de implementação do Ensino Médio, bem como da escrita do Referencial Curricular Gaúcho” (...). Neste sentido reafirmando a pergunta: Houve a efetiva participação das famílias e o protagonismo dos

jovens quilombolas em espaço urbano no “Relatório de Escuta” realizado para o planejamento do Referencial Curricular Gaúcho Ensino Médio (RCGEM)? Na página 28 do documento, o RCGEM cita contribuições, porém não especifica o recorte étnico-racial e regional dos participantes, nos lançando pistas de uma lacuna na aplicabilidade da educação das relações étnico-raciais, segundo o relatório:

(...) **para que as mudanças políticas e curriculares, especialmente, no que se refere à construção de itinerários formativos e de uma formação geral contextualizados, tenham o efeito positivo esperado, é fundamental conhecer o ponto de vista da sociedade.** Para isso, a aplicação do instrumento de escuta citado anteriormente foi de suma importância, uma vez que **tal coleta permitiu o levantamento de dados qualitativos de 62.747 contribuições entre os diferentes segmentos, 31,5% de estudantes do 8º e 9º anos no Ensino Fundamental, 49,5% de estudantes do Ensino Médio, 9,5% de professores, 7% defamiliares e 2,4% da comunidade escolar.** (RCGEM, p. 28) grifonosso.

Figura 04 – Mapa das escolas públicas próximas dos quilombos de Porto Alegre.



Figura 1 – Mapa de localização das comunidades quilombolas e das escolas mais próximas de seus entornos.
Fonte: SEDUC/RS (2020) e IBGE (2020)

Fonte: Atlas da Presença Quilombola em Porto Alegre – volume 2 (p.362 -363).

A figura acima representa as escolas públicas próximas aos

quilombosurbanos de Porto Alegre. Neste mapa constam 99 escolas que atendem os filhos e filhas dos quilombolas. Dito isso, questionamos neste trabalho a invisibilidade das juventudes quilombolas por parte do Estado.

Algumas considerações:

No percurso deste trabalho, buscou-se analisar a situação das juventudes quilombolas no Rio Grande do Sul, que não é diferente do cenário nacional brasileiro. Como exposto inicialmente, realizamos um exercício de debates das questões que atravessam a vida das juventudes, em especial, a quilombola.

Refletir para e com as juventudes, é sobretudo dialogar sobre a humanidade desses sujeitos historicamente invisibilizados pelo estado democrático de direito. Nedel e Lacerda apontam atenção para as juventudes, tanto na questão da educação, trabalho e saúde mental e afirmam que em tempos de pandemia “foi uma presença marcada pela ausência de políticas públicas ou, antes disso, de um olhar cuidadoso por parte do estado em relação às demandas urgentes de tais sujeitos, em um período tão atípico e nuvíoso, como foi o momento mais crítico da pandemia no país” (p. 141).

Para rompermos com todos os mecanismos que perpetuam as desigualdades sócio-históricas de negação, invisibilização das juventudes, é necessário mobilização, participação social e agir com ações concretas pela luta dos direitos e políticas públicas. As pautas das juventudes são urgentes, essas vozes precisam ser mais escutadas.

Nessa direção, recentemente a população, professores, sindicatos, movimentos sociais e principalmente as juventudes estudantes e trabalhadores semobilizaram, foram para ruas na luta contra as reformas e o novo ensino médio. O novo ensino médio encontra-se em fase de suspensão de sua implementação, mas luta continua: Revoga Ensino Médio.

REFERÊNCIAS

FEIXA, Carles. De Jóvenes, Bandas y Tribus. Barcelona: Editorial Ariel SA, 1999.

Fundação Cultural Palmares, Disponível em Certificação Quilombola — Fundação Cultural Palmares (www.gov.br) , acesso maio de 2023.

Fundação Cultural Palmares, Disponível em quadro-geral-por-estados-e-regioes-14-03-2023.xlsx (live.com), acesso maio de 2023.

G1. Disponível em: MEC trava cronograma, mas Novo Ensino Médio segue

nasescolas com impacto na preparação para o Enem; entenda | Educação | G1 (globo.com), acesso 2023.

IBGE Educa – Jovens. Disponível em Quilombolas no Brasil | Educa | Jovens -IBGE , acesso maio de 2023.

OLIVEIRA, Victor Hugo Nedel; LACERDA, Miriam Pires Corrêa de. Juventudes Brasileiras e a pandemia da Covid 19: Apontamentos Sobre Educação e Saúde Mental. In: VIEIRA, Cristina Pereira; HENRIQUES, Susana; MOREIRA,

J. António. A capacitação para a educação digital e em rede: género, equidade e desenvolvimento: perspetivas internacionais. Lisboa: Universidade Aberta, 2022. Disponível em: <https://repositorioaberto.uab.pt/handle/10400.2/12369>

PAIS, José Machado. Ganchos, Tachos e Biscates. Lisboa: Âmbar, 2001.

PIRES, Claudia. BITENCOURT, Lara. (Org.) **Atlas da presença quilombolaem Porto Alegre/RS**. Porto Alegre - Editora Letra 1, 2021.

RS, FRENTE QUILOMBOLA. (2020) **Manifesto da Frente Quilombola. Poramor aos nossos filhos e filhas.** Disponível em: <https://www.ufrgs.br/nepemigra/2020/05/15/manifesto-da-frente-quilombola- assinado-pelo-nepemigra/> acesso maio de 2023.

CAPÍTULO 27

TERAPÊUTICA DA RINOTRAQUEÍTE VIRAL FELINA – UMA REVISÃO

José Mykael da Silva Santos

Discente do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária no Centro Universitário de Patos – UNIFIP, Patos, Paraíba, Brasil.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/051784081393995>

ORCID: <https://orcid.org/0009-0006-1830-8494>

Bruno Henrique Resende Bezerra

Discente do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária no Centro Universitário de Patos – UNIFIP, Patos, Paraíba, Brasil.

E-mail: brunohenrique_sbpb@hotmail.com

Amanda Luisa Teixeira Leite

Discente do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária no Centro Universitário de Patos – UNIFIP, Patos, Paraíba, Brasil.

E-mail: amanda34luisa@gmail.com

João Paulo da Silva

Discente do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária no Centro Universitário de Patos – UNIFIP, Patos, Paraíba, Brasil.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/3349788183379973>

ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-8622-642X>

Valéria Araújo Vilar

Discente do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária no Centro Universitário de Patos – UNIFIP, Patos, Paraíba, Brasil.

Link do currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/6027233962387103>

Jéssica Dantas de Farias

Discente do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária no Centro Universitário de Patos – UNIFIP, Patos, Paraíba, Brasil.

E-mail: jessica.dantaspb123@gmail.com

Eduardo Freitas Brito

Discente do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária no Centro Universitário de Patos – UNIFIP, Patos, Paraíba, Brasil.

E-mail: eduardofreitasb@gmail.com

Lucas Assis Lourenço

Discente do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária no Centro Universitário de Patos – UNIFIP, Patos, Paraíba, Brasil.

Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/6680321959720156>

João Victor Soares dos Santos

Discente do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária no Centro Universitário de Patos – UNIFIP, Patos, Paraíba, Brasil.
E-mail: victorsoares3443@gmail.com

Lylían Karlla Gomes de Medeiros

Docente do curso de Bacharelado em Medicina Veterinária no Centro Universitário de Patos – UNIFIP, Patos, Paraíba, Brasil.
Link do currículo Lattes: <http://lattes.cnpq.br/181272112127871>
ORCID: <https://orcid.org/0000-0001-5163-1791>

RESUMO

A rinotraqueíte viral felina, também conhecida como “gripe do gato”, é uma doença causada pelo herpesvírus felino tipo 1 (HVf-1) que acomete o trato respiratório superior dos felinos domésticos e selvagens e é considerada uma patologia epidemiológica devido a sua alta taxa de transmissão através do contato com secreções nasais, oculares, oral, entre outros. A terapêutica é realizada com base nos sinais clínicos apresentados. É crucial agir com rapidez para melhorar a clínica e controlar a propagação viral para prevenir o agravamento do quadro, bem como a transmissão entre os animais. Logo, é de suma importância que o médico veterinário esteja atento aos protocolos terapêuticos para erradicação da doença, devolvendo saúde e bem-estar ao paciente. O presente artigo tem o intuito de mostrar alguns fármacos utilizados na terapêutica da Rinotraqueíte viral felina.

PALAVRAS-CHAVE: Gatos; Gripe; Herpesvirus felino.

INTRODUÇÃO

A rinotraqueíte viral felina ou “gripe do gato” (Marques *et al.*, 2008) é uma doença causada pelo Herpesvirus Felino Tipo 1 (HFT-1) e acomete, principalmente, o trato respiratório superior dos gatos domésticos e selvagem de forma grave (Zhang *et al.*, 2020) e ela é transmitida diretamente através do contato direto com secreções nasais, oculares ou saliva de animais infectados (Lara, 2012).

Para o complexo de infecções felinas, os patógenos primários são o herpesvírus felino tipo 1 e o calicivírus felino. Ambos sofrem o quadro clínico como secreções nasais e oculares acentuadas, espirros que podem ser frequentes, conjuntivite, tosse, dispneia, depressão, inapetência (Jericó, 2015). Assim, pode resultar em casos de conjuntivite em casos agudos e ulcerações na córnea em casos clínicos, além de perda progressiva de apetite em associação ou separados (Oriá *et al.*, 2013). Em animais imunossuprimidos ou jovens, com até seis meses de idade, a afecção tem o

potencial de se transformar em uma infecção generalizada, que resultará em pneumonia (Gaskell *et al.*, 2006).

Os felinos com um estado mais grave da doença podem apresentar desidratação e perda gradual de peso. Animais com HVF-1 apresentam sintomatologia clínica em aproximadamente 5 dias após infecção e tem um período de incubação curto, variando entre 2 e 4 dias. É possível que uma associação de infecções bacterianas secundárias aumente o aparecimento de secreções purulentas (Gaskell *et al.*, 2007). A principal característica do HVF-1 é o estado de latência no nervo trigêmeo, o que pode promover reativações virais que levam ao reaparecimento da doença, sendo de maneira espontânea ou causada por estresse. Alteração do ambiente, estresse, emprego crônico de corticoide, gestação, entre outros são alguns dos fatores de risco (Reinhard *et al.*, 2020; Zhang *et al.*, 2020).

A identificação da doença é feita principalmente através da observação dos sintomas clínicos apresentados pelo animal e da realização de exame de PCR, isolamento viral e imunoflorescência direta ou indireta. O PCR é um método ótimo para detecção de infecção em gatos com estado agudo e específico da doença; ele é utilizado para detectar DNA em raspados de conjuntiva, córneas, vias nasais ou materiais de biópsia (Baumworcel *et al.*, 2014). Apesar do aprimoramento clínico que as vacinas oferecem, a prevalência da patologia persiste, pois, a vacinação diminui a intensidade da doença, não prevenindo 100% da infecção (Lee *et al.*, 2020).

Um tratamento farmacológico é necessário para controlar as doenças do trato respiratório superior, bem como para diminuir sua seriedade, e também para acelerar a solução dos sinais clínicos com o objetivo de melhorar a saúde e o bem-estar animal. Para determinar o plano de tratamento mais adequado para HVF-1, recomenda-se uma análise específica do paciente. O prognóstico da doença, a gravidade do estado clínico e as condições financeiras do proprietário estão entre os fatores a serem considerados (Gould, 2011).

De maneira convencional, o tratamento com antibióticos é necessário para o manejo da doença, pois infecções bacterianas secundárias são frequentes nesses casos (Kopečný *et al.*, 2020). Além disso, foi estabelecida a eficácia de alguns tratamentos antivirais, incluindo trifluridina, ganciclovir, idoxuridina, cidofovir, fanciclovir, vidarabina e aciclovir. A utilização de interferons (IFNs), principalmente os interferons tipo 1 alfa, beta e ômega são outras opções de tratamento (Bergmann *et al.*, 2019). Logo, o presente artigo tem o objetivo de apresentar alguns fármacos utilizados na terapêutica da rinotraqueíte viral felina.

TRATAMENTOS CONVENCIONAIS

Embora a doença seja autolimitante em alguns pacientes, nos que apresentam sinais clínicos mais intensos, a terapia sintomática é crucial. A rinotraqueíte felina e outras doenças do trato respiratório superior são

comuns na clínica de gatos e tem o potencial de apresentar consequências irremediáveis se não tratadas de maneira apropriada (Synowiec *et al.*, 2019).

O uso de antibióticos é interessante, visto que as infecções secundárias por bactérias são corriqueiras, além de vitaminas, colírios em animais com sinais clínicos oculares, expectorantes em pacientes com doenças respiratórias, estimulador de apetite e nebulização. Em circunstâncias mais graves, o animal deve ser hospitalizado e tratado com fluidoterapia e analgésicos mais fortes (Bergmann *et al.*, 2019).

O tratamento atual para o HVF-1 é baseado ainda em agentes virostáticos, principalmente análogos antivirais de nucleosídeos (NA), juntamente com os antibióticos para controlar infecções bacterianas secundárias (Synowiec *et al.*, 2019). Assim, é prejudicial o uso de antivirais em condições particulares, pois em certas situações eles são tóxicos quando administrados de maneira sistêmica (Kopecny *et al.*, 2020).

- **LAVAGEM NASAL E TERAPIA INALATÓRIA**

O nariz deve ser lavado várias vezes ao dia com uma solução fisiológica de cloreto de sódio de 0,9% para que a disfunção seja eliminada, e se caso houver escoriações, aconselha-se a utilização de uma pomada cicatrizante local. É altamente recomendável o uso de nebulizadores, pois liberam pequenas partículas que podem penetrar na região inferior do trato respiratório (Bergmann *et al.*, 2019).

- **EXPECTORANTES**

O uso de expectorantes pode ser benéfico para eliminar o muco espesso e um fármaco frequentemente utilizado é a bromexina (0,5 - 1 mg/kg a cada 8-12 horas por via oral ou subcutânea), que apresenta uma possibilidade no lugar da acetilcisteína, que é muito recusada pelos gatos por via oral e por via inalatória é contraindicada por causar broncoconstrição (Bergmann *et al.*, 2019). É considerada um expectorante de eleição já que aumenta o número de imunoglobulinas no muco e também por ser um broncodilatador (Spinoza, 2011).

- **COLÍRIOS**

Em pacientes com conjuntivite e ceratite, o uso de colírios é relevante devido à deficiência de umidificação ocular causada pela inflamação. O HVF-1 pode causar danos ao epitélio córneo, portanto, o animal deve fazer um exame oftalmológico para determinar a terapia aplicada, pois o uso do colírio evita e diminui o estresse local (Bergmann *et al.*, 2019). Colírios com corticosteróides são usados por longos períodos, após serem gradualmente descontinuados, ou mesmo interrompidos em doses menores eficazes. Os mais comumente usados são o acetato de prednisolona a 1% e acetato dexametasona a 0%, dependendo da gravidade do caso. O intervalo de aplicação pode variar de 4 a 8 horas e numerosas recidivas do quadro ocular

ocorrem por conta do tratamento interrompido pelos proprietários (Nogueira, 2018).

- **ANTIBIÓTICOS**

A antibioticoterapia é aconselhada para prevenir infecções bacterianas secundárias durante uma etapa aguda da doença. Pode-se utilizar doxiciclina (5 – 10 mg/kg 12 horas por via oral) ou amoxicilina (20 mg/kg de 12 a 24 horas por via oral) (Reinhard *et al.*, 2020), recomenda-se ainda, uso de outros antibióticos de amplo espectro com boa ação no trato respiratório, como a enrofloxacina e a clindamicina (Nogueira, 2018). Em situações onde há uma suspeita de infecção bacteriana por clamídia ou micoplasma, a doxiciclina é o antibiótico mais utilizado, mesmo em gatos jovens, pois possui potencial de ser associado com a azitromicina (Reinhard *et al.*, 2020). Os animais devem ser reexaminados quatro a cinco dias após o tratamento e, se necessário, devem ser realizados cultura e antibiogramas (Gaskell *et al.*, 2007).

- **TERAPIA DE INFUSÃO**

É crucial avaliar o paciente para determinar o volume da terapia de infusão realizada com solução eletrolítica durante 12 a 24 horas e o objetivo consiste em garantir que o consumo de água seja capaz de manter a estabilidade de fluidos. Para que seja reposta durante uma infusão, é importante considerar a perda de potássio (Bergmann *et al.*, 2019). A internação é sugerida para animais com inapetência e que não conseguem ingerir água devido à gravidade de úlceras na região oral (Reinhard *et al.*, 2020).

- **ESTIMULANTE DE APETITE**

É crucial o uso complementar de estimulantes de apetite e uma alimentação diferenciada, pois os pacientes com quadro de febre, dor e diminuição do olfato tentem a apresentar anorexia. Uma tática instigante para auxiliar o tratamento em gatos com HVF-1 é oferecer patês, alimentos aromáticos ou rações finas a líquidas, principalmente em animais que apresentam ulceração da mucosa oral. Mirtazapina (3 mg/gato a cada 3 dias) pode ser utilizado para estimular o apetite. Casos de felinos que tem um consumo inadequado de comida, devem ser otimizados através da alimentação forçada, sempre ressaltando em forma prazerosa para evitar uma aversão alimentar. É aconselhável que, para pacientes com anorexia com tempo maior de 3 dias, a internação seja necessária para que uma alimentação seja realizada por sonda nasoesofágica ou esofágica (Bergmann *et al.*, 2019).

- **ANALGÉSICO**

A analgesia sistêmica é necessária para felinos com dor intensa, como aqueles que apresentam ulcerações profundas da cavidade oral. É

apropriado administrar buprenorfina via intravenosa, subcutânea ou oral em uma dose de 0,01-0,04 mg / kg a cada 6-8 horas. Em relação aos seus efeitos adversos, especialmente em felinos anoréxicos ou desidratados, os anti-inflamatórios não esteroidais não são recomendados. Alternativamente, é adequado o uso de dipirona (30–50 mg/kg a cada 8 horas por via intravenosa ou oral). Em situações críticas, fentanil é indicado por infusão contínua de gotejamento (3-6 µg/kg/hora) (Bergmann *et al.*, 2019). Pode-se utilizar também o tramadol que é considerado um opióide fraco, e é indicado no tratamento de dor de grau leve a moderada na dose de 1 a 2mg/kg por via oral a cada 8 horas (Martins *et al.*, 2010; Flor *et al.*, 2013).

TRATAMENTO ANTIVIRAL

Como medicamentos específicos para infecções virais que possuem capacidade virostática ou virucida, os antivirais podem ser compartilhados com citocinas ou nucleosídeos específicos (NA), que iniciam como inativos no organismo e aumentam sua função em células infectadas devido à fosforilação, fazendo com que esses remédios apresentem ações inibidoras para prevenir a reprodução viral em células hospedeiras (Synowiec *et al.*, 2019). Para enfermidades do trato superior em gatos, o tratamento antiviral foi proposto como uma alternativa de protocolo promissório; contudo, até este ponto, a percepção clínica da sua aplicação está limitada (Reinhard *et al.*, 2020).

- **TRATAMENTO ORAL**

- **ACICLOVIR**

Análogo ao nucleosídeo acíclico, o aciclovir foi o primeiro fármaco administrado de forma sistêmica na infecção de gatos causada pelo HVF-1 (Bergmann *et al.*, 2019). Ele impede a replicação do DNA viral e é uma substância que precisa ser ativada pela enzima timidina quinase, que está presente em células infectadas pelo vírus. Depois de ser ativado, o Aciclovir se fosforila em seu trifosfato ativo, fornecendo a timidina trifosfato endógena durante síntese do DNA viral. A eficácia do medicamento ao vírus afetado é limitada pela especificidade da timidina quinase viral, o que fundamenta esse mecanismo de ação (Spinosa *et al.*, 2017). Além disso, a sua ação foi examinada em um experimento de 30 gatos após a administração de aciclovir pomada 0,5% a cada 5 horas que levou à eliminação das lesões oculares causadas pelo HVF-1 após 12 dias (Bergmann *et al.*, 2019).

- **FANCICLOVIR**

O fanciclovir é um nucleosídeo analógico da desoxiguanosina, que é semelhante à guanosina, mas com uma hidroxila a menos. É um modelo de pró-fármaco do penciclovir com biodisponibilidade oral aprimorada e eficácia excepcional contra o HVF-1 (Synowiec *et al.*, 2019) e é comercializado com

a marca Penvir® nas formas farmacêuticas de 125mg, 250mg ou 50 mg (Reinhard *et al.*, 2020).

Em um estudo realizado verificou-se que uma dose oral de 40 a 90 mg/kg é eficaz no tratamento de doenças relacionadas ao HVF-1 em animais com acometimento respiratório e ocular (Thomasy *et al.*, 2016). A administração oral de fanciclovir foi vinculada a reduções consideráveis nas pontuações de sinais clínicos em gatos infectados de forma experimentada com HVF-1 (Kopecny *et al.*, 2020).

- GANCICLOVIR

Considerado dez vezes mais competente que o aciclovir, ele é um análogo antiviral do nucleosídeo acíclico que apresenta forte atividade in vitro contra o HVF-1, porém não existem estudos sobre a capacidade e garantia do antiviral em gatos infectados pelo vírus (Bergmann *et al.*, 2019).

- TRATAMENTO TÓPICO

- CIDOFOVIR

É semelhante à citosina, que requer duas fosforilações no animal, mas nenhuma no vírus. Como resultado, mantém a sua segurança devido à sua elevada afinidade pela enzima DNA-polimerase do vírus. Notavelmente, apresenta metabólitos de longa vida nos tecidos do indivíduo, permitindo uma administração menos frequente diariamente, proporcionando a manipulação excessiva dos felinos (Thomasy *et al.*, 2016).

O medicamento específico para o tratamento de infecções oculares causadas pelo FHV-1 é o cidofovir e uma melhoria significativa dos sinais clínicos oculares foi observada em estudos experimentais com o uso local dele, após usar 1 gota da solução oftálmica do cidofovir 0,5% a cada 12 horas ao longo de 10 dias a cada 12 horas ao longo de 10 dias (Bergmann *et al.*, 2019). É um medicamento caro e de difícil aquisição; portanto, não é aconselhável usá-lo como primeira linha de tratamento (Zirofsky *et al.*, 2018).

- IDOXURIDINA

A idoxuridina é um análogo da timidina, que foi desenvolvida para tratar humanos infectados com o vírus herpes simples tipo 1 (HSV-1). Seu mecanismo de ação começa quando a fosforilação intracelular tem lugar no organismo e, após, ele se compete com a timidina durante a duplicação do DNA viral, tornando o vírus incapaz de reprodução (Thomasy *et al.*, 2016).

Em estudos in vitro, o análogo da timidina foi confirmado ser eficiente contra o HVF-1. No entanto, em um estudo fez a administração de uma gota de idoxuridina, em uma dose de 0,1% a cada 4-6 horas, apresentou-se ineficaz, principalmente em relação à variedade de antivirais disponíveis no mercado atual (Bergmann *et al.*, 2019).

○ VIDARABINA

Semelhante à adenosina, a vidarabina foi desenvolvida pela primeira vez como um quimioterápico; entretanto, posteriormente foi demonstrado ser capaz de combater o HSV-1, e sua ação farmacológica iniciou-se após a trifosforilação do medicamento, que interrompeu a sinapse DNA através da inibição da enzima DNA-polimerase. Num estudo retrospectivo, gatos com atrofia ocular associada ao HVF-1 foram tratados com uma pomada de vidarabina a 3% a cada 4-6 horas, com recuperação observada em 1 em cada 3 gatos (Thomasy *et al.*, 2016).

○ TRIFLURIDINA

A droga trifluridina é uma semelhança do nucleosídeo fluorado de timidina e não foi constatado ter um mecanismo de ação exclusivo contra o HVF-1; contudo, é compreendido que a ação do medicamento em outros vírus ocorre após a fosforilação intracelular, por meio da atenuação da síntese de DNA, impedindo a enzima timidilato sintetase. No entanto, a administração sistêmica desta substância é altamente tóxica (Thomasy *et al.*, 2016).

TRATAMENTOS ALTERNATIVOS

Outras opções de tratamento contra o FHV-1 incluem o uso de proteínas como lisina, interferons e vitamina c.

○ LISINA

Para os gatos, a lisina é um aminoácido essencial, isto é, é necessário ingeri-la durante uma alimentação, juntamente com a arginina, cujo funcionamento no organismo é na síntese de óxido nítrico e sinalização intracelular causada por lipopolissacarídeo, e a queda da concentração plasmática pode estar vinculada a um perigo grave de hiperamonemia e encefalopatia. Entende-se ainda que o mesmo canal é utilizado pelo vírus para transportar L-lisina e L-arginina durante a replicação, criando um potencial de competição entre os dois aminoácidos (Cave *et al.*, 2014), levando-se em consideração que a lisina atua como um inibidor competitivo durante a síntese do nucleocapsídeo viral (Gould, 2011).

○ INTERFERONS

Os interferons são as glicoproteínas próprias de um organismo que contém no sistema imunológico, desempenhando um papel significativo tanto na regulação do crescimento celular quanto na defesa contra vírus (Gould, 2011). Existem dois tipos de interferons: tipo I, composto por IFN alfa, beta e ômega (IFN- α , IFN- β e IFN- ω), que são principalmente liberados por leucócitos infectados por vírus, e tipo II, constituído por IFN gama (IFN- γ), secretados por linfócitos T ativados e células natural killers (NK) após contato com células infectadas por vírus. No tratamento viral, o IFN tipo I é o mais promissor. Seu mecanismo de ação depende da ligação de imunoglobulinas

receptores específicos localizados nas superfícies das células com o vírus, e em macrófagos, é capaz de induzir a expressão de diversas citocinas com o propósito de eliminar microrganismos. A produção de anticorpos neutralizantes pelo animal resulta em uma diminuição de eficácia após 3 a 7 semanas de uso do IFN- α , que deve ser administrado via parenteral (Bergmann *et al.*, 2019).

o VITAMINA C

A vitamina C é importante para a defesa imunológica, apoiando diversas funções celulares do sistema imunológico inato e adaptativo, sendo um componente de inúmeras ações fisiológicas e antioxidantes. Além disso, ajuda na cicatrização de lesões e é crucial na proteção do organismo contra infecções. O papel biológico da vitamina C está associado à sua forma reduzida, o ascorbato. Além do seu impacto nos processos enzimáticos, o ascorbato é um potente antioxidante que pode reduzir ou eliminar uma variedade de radicais livres que são relevantes para a fisiologia, bem como espécies reativas de oxigênio (Massarollo *et al.*, 2021). Em felinos pode-se administrar 0,4 ml/animal (8 gotas) a cada 8, 12 ou 24 horas, a depender da situação do paciente.

CONCLUSÃO

A rinotraqueíte viral felina causada pelo herpesvírus felino 1 é considerada uma doença epidemiológica de grande importância devido à sua alta taxa de transmissão e dificuldade na inibição do vírus ao longo da doença. A detecção precoce da doença é de suma importância para a implementação de um tratamento adequado conforme sintomatologia do paciente, bem como para medidas de prevenção e controle; a vacinação deve ser estabelecida como uma boa opção e devem ser tomadas precauções sanitárias para evitar a propagação do vírus através do contato com outros felinos.

REFERÊNCIAS

BAUMWORCEL, Natasha et al. Diagnóstico molecular de Herpesvirus felino-1, Calicivirus felino, Mycoplasma felis e Chlamydia felis associado à conjuntivite felina. Universidade Federal Fluminense. 2014.

BERGMANN, M.; BALLIN, A.; SCHULZ, B.; DÖRFELT, R.; HARTMANN, K. Treatment of acute viral feline upper respiratory tract infections. Tierärztliche Praxis Ausgabe K: Kleintiere – Heimtiere, Alemanha, v. 47, n.2, p. 98-110, 2019.

CAVE, N.; DENNIS, K.; GOPAKUMAR, G.; DUNOWSKA, M. Effects of physiologic concentrations of L-lysine on in vitro replication of feline herpesvirus 1. **American Journal of Veterinary Research**, Nova Zelândia, v. 75, n. 6, 2014.

FLOR, P. B., YAZBEK, K. V., IDA, K. K., & FANTONI, D. T. Tramadol plus metamizole combined or not with anti-inflammatory drugs is clinically effective for moderate to severe chronic pain treatment in cancer patients. **Veterinary anaesthesia and analgesia**, v. 40, n. 3, p. 316–327, 2013.

GASKELL, R.; DAWSON, S.; RADFORD, A.; THIRY, E. Feline herpesvirus. **Veterinary Research**, Reino Unido, v. 38, n. 2, p. 337-354, 2007.

GASKELL, R.; DAWSON, S.; RADFORD, A.; THIRY, E. Feline herpesvirus. **American Journal of Veterinary Research**, Chicago, v. 38, p. 337- 354, dez. 2006.

GOULD, D. Feline Herpesvirus-1. Ocular manifestations, diagnosis and treatment options. **Journal of Feline Medicine and Surgery**, Reino Unido, v. 13, n. 5, p. 333- 346, 2011.

JERICÓ, M. M.; NETO, J. P.; KOGIKA, M. M. **Tratado de Medicina Interna de Cães e Gatos**. São Paulo: Gen Roca, v.2, 2015, p. 1406-1413.

KOPECNY, L.; MAGGS, D. J.; LEUTENEGGER, C. M.; JAONSON, L. R. Effects of famciclovir in cats with spontaneous acute upper respiratory tract disease. **Journal of Feline Medicine and Surgery**, Califórnia, v. 22, n. 6, p. 492-499, 2020.

LARA, V. M. FELINE RESPIRATORY DISEASE COMPLEX: MAIN INFECTIOUS AGENTS/Complexo respiratório felino: principais agentes infecciosos. **Ars Veterinaria**, v. 28, n. 3, p. 169-176, 2012.

LEE, Y.; MAES, R.; KIUPEL, M.; NAUWYNCK, H.; SOBOLL HUSSEY, G. Characterization of feline herpesvirus-1 deletion mutants in tissue explant cultures. **Virus Research**, Michigan, v. 284, 2020.

MARQUES, A.R.; GALERA, P.D.; RIBEIRO, C.R. Alterações oculares causadas por herpesvirus felino: revisão de literatura. **Medvep-Revista científica de Medicina Veterinária, Brasília**, v.6, n.17 p.92-100, 2008.

MARTINS, T.; KAHVEGIAN, M. A.; NOEL-MORGAN, J.; LEON-ROMAN, M. A.; OTSUKI, D. A.; FANTONI, D. T. comparison of the effects of tramadol, codein, and ketoprofen alone or in combination on postoperative pain and on concentrations of blood glucose, serum cortisol, and serum interleukin-6 in dogs undergoing maxillectomy or mandibulectomy. **Amercian Journal of veterinary Research**, v. 71, n. 9, p. 1019–1026, sep. 2010.

MASSAROLLO, A. C. D. et. al. Relação entre alimentação e imunidade em tempos de pandemia COVID-19, Acta Elit Salutis – AES, Cascavel – Paraná, v.4, n.1, p. 14, dez. de 2021

NOGUEIRA, R. M. RELATO DE CASO: Rinotraqueíte viral felina (Herpes vírus felino tipo-1) em filhotes de gatos doméstico (*Felis catus*). Mossoró-RN, 2018.

ORIÁ, A. P. Síndromes oculares secundárias a infecção pelo Herpesvirus felino-1-Revisão. **Medicina Veterinária (UFRPE)**, v. 6, n. 4, p. 16-25, 2013.

REINHARD, C. L.; McCOBB, E.; STEFANOVSKI, D.; SHARP, C. R. A randomized, placebo-controlled clinical trial of famciclovir in shelter cats with naturally occurring upper respiratory tract disease. **Animals (Basel)**, Filadélfia, v. 10, n. 9, p. 1-12, 2020.

SPINOSA, H. S.; GÓRNIK, S. L.; BERNARDI M. M. Medicamentos com Ação no Sistema Respiratório. In: GÓRNIK, S. L. Farmacologia Aplicada à Medicina Veterinária. 5. ed. São Paulo: Guanabara Koogan, 2011. cap. 27, p. 319-325.

SYNOWEIC, A.; GRYNIUK, I.; PACHOTA, M.; et al. Cat flu: Broad spectrum polymeric antivirals. **Antiviral Research**, Polônia, v. 170, 2019.

THOMASY, S. M.; MAGGS, D. J. A review of antiviral drugs and other compounds with activity against feline herpesvirus type 1. **Veterinary Ophthalmology**, Califórnia, v. 19, p. 119-130, 2016.

ZHANG, J.; LI, Z.; HUANG, J.; CHEN, S.; YIN, H.; TIAN, J.; QU, L. miR-101 inhibits feline herpesvirus 1 replication by targeting cellular suppressor of cytokine signaling 5 (SOCS5). **Veterinary microbiology**, China, v. 245, 2020.

ZIROFSKY, D.; REKERS, W.; POWELL, C.; HAWLEY, J.; VIER, J.; LAPPIN, M. Feline Herpesvirus 1 and Mycoplasma spp. Conventional PCR Assay Results From Conjunctival Samples From Cats in Shelters With Suspected Acute Ocular Infections. *Topics in Companion Animal Medicine*, Colorado, v. 33, n. 2, p. 45-48, 2018.

CAPÍTULO 28

ENSAIO SOBRE O POSICIONAMENTO DO SUPERIOR TRIBUNAL DE JUSTIÇA EM RELAÇÃO A PETIÇÃO INEXISTENTE NO ÂMBITO DO PROCESSO ELETRÔNICO

Alexandre Duarte Quintans

Especialista em Gestão Pública pela

Universidade Estadual da Paraíba (UEPB)

Bacharel em Ciências Jurídicas e Sociais pela

Universidade Federal da Paraíba (UFPB)

Técnico Administrativo do Ministério Público de Pernambuco (MPPE)

RESUMO

O presente texto tem como objetivo abordar o posicionamento do Superior Tribunal de Justiça em relação a petição inexistente no âmbito do processo judicial eletrônico. O processo eletrônico mudou a forma e o meio de se pleitear as pretensões em juízo. O papel foi paulatinamente substituído por meios eletrônicos e chaves de acesso que autenticam e legitimam o trâmite processual. Sendo a capacidade postulatória, quase sempre, inerente ao advogado regularmente inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil, a petição inicial deverá ter a devida correlação com o respectivo profissional. A prática dos escritórios de advocacia evidencia modificação nos quadros de advogados, sendo comum uma procuração ser subscrita por vários. Não raras vezes, essa alternância é despercebida tanto no ingresso da petição inicial como no curso do processo: em grau de recurso, por exemplo. Assim, a jurisprudência vem solidificando entendimento em quais casos a petição inicial é considerada inexistente em processo eletrônico.

PALAVRAS-CHAVE: Processo eletrônico. Petição inicial. Inexistência.

INTRODUÇÃO

A petição inicial é a via de acesso das pretensões em juízo. Sua eficácia subordina-se explicitamente aos requisitos elencados no art. 319 do Código de Processo Civil (CPC). Ela determina a competência e torna prevento o juízo (arts. 43 e 59, CPC). O acervo probatório consiste em documentos, mídias, objetos físicos que faziam parte e/ou eram anexados

aos autos também físicos. Essa situação paulatinamente vem sendo transformada. O que era então físico começa assumir formas digitalizadas e eletrônicas, recebendo então um número identificador (ID).

Da mesma forma, a representação da parte por advogado regularmente inscrito na Ordem dos Advogados do Brasil (art. 103, CPC) é feita eletronicamente, mediante chave de acesso, que o identifica à causa.

Inclusive, a petição inicial deve estar assinada também eletronicamente pelo advogado indicado na procuração. Acontece que, a rotatividade dos escritórios de advocacia, aliada a urgência do direito pleiteado faz com que não haja assinatura eletrônica do advogado na petição inicial ou recurso. Tal situação inviabiliza o processo?

A matéria reverberou nos tribunais pátrios até chegar ao Superior Tribunal de Justiça, firmando jurisprudência sobre o assunto. É neste sentido que o presente ensaio se propõe.

MODERNIZAÇÃO, ADVOCACIA E PETICIONAMENTO ELETRÔNICO

Dos ramos do Direito, o Processual é o que mais vem sofrendo alteração. Essa mudança de paradigma é fruto da imperiosa necessidade de a função jurisdicional realizar eficazmente seu papel.

A sociedade brasileira está imersa no fenômeno da globalização. A economia, a tecnologia e o consumo de massa exigem respostas rápidas e efetivas aos conflitos resultantes. Neste sentido, a estrutura e o dogmatismo que alicerçam a função jurisdicional ainda se mostram incapazes de superar esses desafios do mundo contemporâneo.¹ Nesse contexto de mudanças, apresenta-se o Estado Democrático de Direito como vetor de solução, desde que haja ressonância na função jurisdicional correspondente.

Assim, as ferramentas tecnológicas disponíveis no mercado aliada à internet oportunizam meios de tentar superar parte da crise na prestação jurisdicional, notadamente no que se refere à tramitação dos processos no Poder Judiciário.

Elevado à categoria de direito fundamental, o princípio da celeridade processual (CF, art. 5º, LXXVIII) ganhou um forte instrumento de materialização a fim de efetivação da prestação da tutela jurisdicional (CF, art. 5º, XXXV e LIV)²⁻³, com a Lei n. 11.419/2006, dispõe sobre a informatização do processo judicial.

¹ Cf. SANTOS, Boaventura de Sousa. *Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade*. 8. ed. São Paulo : Cortez, 2001. p. 161-186.

² “a ordem jurídica de um país pode ser justa ou injusta, sendo certo que o processo ´não tem função de modificar ordenamento jurídico, mas sim de fazê-lo atuar efetivamente”, entendendo que, se o processo serve como “instrumento para garantir a plenitude da ordem judiciária” quando se utilizar o termo justiça como sinônimo de adequação, será possível afirmar que o ´processo visa garantir o acesso à ordem jurídica justa.” LOPES, João Batista. *Tutela antecipada no processo civil brasileiro*. 4. ed. São Paulo : RT, 2009, p. 23-24.

³ “a expressão “acesso à Justiça” é reconhecidamente de difícil definição, mas serve para determinar suas finalidades básicas do sistema jurídico – o sistema pelo qual as pessoas

O processo eletrônico, além de preservar todas as garantias processuais às partes, reduz distâncias, economiza tempo e recursos, e está sendo festejado pelo Poder Judiciário.⁴

Ementa: PROCESSUAL PENAL. HABEAS CORPUS. ORDEM DE INTIMAÇÃO DAS PARTES. **PROCESSO ELETRÔNICO. OFENSA AO CONTRADITÓRIO E À AMPLA DEFESA. INOCORRÊNCIA.** AUSÊNCIA DE PREJUÍZO. NULIDADE. INOCORRÊNCIA. ORDEM DENEGADA. I – Apenas se proclama a nulidade de um ato processual quando houver efetiva demonstração de prejuízo à defesa, o que não ocorreu na hipótese dos autos. II - A lei processual penal não prevê ordem de intimação das partes. III - Não se verifica afronta ao devido processo legal, pois a ciência do acórdão, publicado em diário eletrônico, permitiu que os Impetrantes promovessem a ampla defesa da paciente. IV - **O processo eletrônico alterou substancialmente a dinâmica processual, sendo instrumento de harmonização entre o contraditório e a ampla defesa e a celeridade processual.** Não há falar em prejuízo por desconhecimento da estratégia acusatória. V - Ordem denegada. (STJ - HC 172503 / SP. Relator(a) Ministro GILSON DIPP. Órgão Julgador: T5 - QUINTA TURMA. Data do Julgamento: 28/09/2010. Data da Publicação/Fonte: DJe 18/10/2010.) (grafo e negrito nosso)

Ementa: PROCESSUAL CIVIL. AGRAVO REGIMENTAL. AGRAVO DE INSTRUMENTO PARA SUBIDA DE RECURSO ESPECIAL. ART. 544 DO CPC. AUSÊNCIA DO INTEIRO TEOR DE PEÇA OBRIGATORIA. IMPROVIMENTO. I. **Esta Corte é grande incentivadora do uso da tecnologia para acelerar a prestação jurisdicional, haja vista a implantação do processo eletrônico e o entendimento jurisprudencial permitindo a formação do agravo de instrumento com peças extraídas da Internet (REsp 1073015/RS, Rel. Ministra NANCY ANDRIGHI, TERCEIRA TURMA,**

podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos; segundo, ele deve produzir resultados que seja individual e socialmente justos.” CAPPELLETTI, mauro; GARTH, Bryant. Acesso à Justiça. Porto Alegre : Fabris, 1988. p. 8.

⁴ Exigência do uso de processo eletrônico deve acelerar extinção dos processos em papel. Fonte: <https://www.cnj.jus.br/exigencia-do-uso-de-processo-eletronico-deve-acelerar-desparecimento-dos-processos-em-papel/>. Consulta: 16.12.2022. E ainda: Automação traz celeridade para a tramitação de processos judiciais. Fonte: <https://www.cnj.jus.br/automacao-traz-celeridade-para-a-tramitacao-de-processos-judiciais/>. Consulta: 16.12.2022.

julgado em 21/10/2008, DJe 26/11/2008). II. Ausente peça obrigatória no agravo de instrumento do art. 544 do CPC, conforme previsão do § 1º do mencionado dispositivo, não pode esta Corte extrair da Internet cópia do documento faltante, pois é ônus do agravante a formação correta do instrumento, no momento processual adequado. III. De acordo com o sistema recursal introduzido pela Lei 9.139/95, é dever do agravante zelar pela correta formação do agravo de instrumento, não sendo possível a conversão do julgamento em diligência para complementação do traslado, nem a possibilidade de posterior juntada da peça faltante, em virtude da ocorrência de preclusão consumativa (EResp 478.155/PR, Min. FELIX FISCHER, CORTE ESPECIAL, julgado em 01/12/2004, DJ 21/02/2005 p. 99). IV. Agravo regimental improvido. (STJ - AgRg no Ag 1141372 / SP. Relator(a) Ministro PAULO FURTADO (DESEMBARGADOR CONVOCADO DO TJ/BA). Órgão Julgador: T3 - TERCEIRA TURMA. Data do Julgamento: 27/10/2009. Data da Publicação/Fonte: DJe 17/11/2009.)

Em que pese todos os pontos positivos acima referenciados, questões inerente à Lei n. 11.419/2006 são recorrentes ao Colendo Superior Tribunal de Justiça, órgão do Judiciário encarregado de uniformizar a interpretação da legislação federal, nos termos do art. 105, III, “a” e “d”, da Constituição Federal.

Neste sentido e para efeito deste ensaio, procurou-se analisar acórdãos do Superior Tribunal de Justiça que tratam do fenômeno processual de inexistência de petição no âmbito do processo eletrônico.

O sistema processual pátrio privilegia a postulação em juízo mediante a representação por advogado legalmente habilitado. A finalidade de tal comando é oportunizar à parte meios eficazes de instrumentalizar suas pretensões.⁵

A presente ordem constitucional discrimina que o advogado é essencial à administração da justiça e eleva a assistência judiciária gratuita a status de direito fundamental. Em que pese o significativo papel do advogado na ordem jurídica, tal regra não é absoluta.

A Constituição Federal discrimina em seu art. 133 que “O advogado é indispensável à administração da justiça, sendo inviolável por seus atos e

⁵ Princípio da Representação por Advogado. Exprime a capacidade postulatória, ou seja, o direito que têm as partes de se fazerem representar no processo por meio de advogado. Se, por força do texto constitucional (art. 133, CF/88) a advocacia é considerada indispensável à administração da justiça, infraconstitucionalmente ela se legitima, na esfera cível, pelo preceito contido no art. 36 do CPC. Somente por meio de advogado a parte pode atuar processualmente. OLIVEIRA, Frederico. Premissas fundamentais do processo de conhecimento. Recife : Bagaço, 2005. p. 135.

manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei”. Esse dispositivo estabelece os princípios da **indisponibilidade e imunidade** do respectivo profissional.

Ainda sob o ponto de vista Constitucional, a indisponibilidade do advogado é reforçada a partir da garantia fundamental do contraditório (art. 5º, LV, CF), tendo em vista que *sua posição de estranho ao conflito resultante, condições psicológicas, intelectuais e qualificação técnica* oportunizam meios eficazes à defesa dos direitos postos em litígio.⁶

A consagração na Carta Política não é por menos. O modelo de Direito Democrático felizmente adotado pelo Brasil é campo fértil para sua atuação, contrasta com políticas e regimes autoritários e o eleva a ator incansável na promoção de uma ordem jurídica justa.⁷⁻⁸⁻⁹

⁶ “A noção de processo (v. supra, n. 117) importa na idéia do contraditório, como indispensável fator de participação na formação do material com base em que a causa será definida afinal pelo juiz; e a garantia constitucional do contraditório exige, para atuar na sua plenitude, que seja franqueada às partes a ampla discussão da causa, de modo que haja a maior contribuição dos litigantes para o acerto das decisões. Mas isso somente pode ocorrer quando os litigantes estiverem representados em juízo por advogados, isto é, por pessoas que, em virtude de sua condição de estranhos ao conflito e do seu conhecimento do direito, estejam em *condições psicológicas e intelectuais* de colaborar para que o processo atinja sua finalidade de eliminar conflitos e controvérsias com realização da justiça. A serenidade e os conhecimentos técnicos são as razões que legitimam a participação do advogado na defesa das partes.” CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; DINAMARCO, Cândido Rangel; GRINOVER, Ada Pellegrini. Teoria geral do processo. 15. Ed. São Paulo : Malheiros, 1999. p. 295/296.

⁷ “Pouco importa seja a ação um direito subjetivo, ou um poder, ou uma faculdade para o respectivo titular, como é desinfluyente tratar-se da ação como direito concreto ou abstrato frente ao direito material disputado em juízo, se essas idéias não conduzem à produção de resultados socialmente mais satisfatórios no plano finalístico da função jurisdicional. (...) Nessa ótica de encontrar efetividade no direito material por meio dos instrumentos processuais, o ponto culminante se localiza, sem dúvida, na execução forçada visto que é nela que, na maioria dos processos, o litigante concretamente encontrará o remédio capaz de pô-lo de fato no exercício efetivo do direito subjetivo ameaçado ou violado pela conduta ilegítima de outrem.” THEODORO JÚNIOR, Humberto. As novas reformas do código de processo civil. 2. ed. Rio de Janeiro : Forense, 2007. p. 92-93.

⁸ “a ordem jurídica de um país pode ser justa ou injusta, sendo certo que o processo “não tem função de modificar ordenamento jurídico, mas sim de fazê-lo atuar efetivamente”, entendendo que, se o processo serve como “instrumento para garantir a plenitude da ordem judiciária” quando se utilizar o termo justiça como sinônimo de adequação, será possível afirmar que o “processo visa garantir o acesso à ordem jurídica justa.” LOPES, João Batista. Tutela antecipada no processo civil brasileiro. 4. ed. São Paulo : RT, 2009. p. 23-24.

⁹ “a expressão “acesso à Justiça” é reconhecidamente de difícil definição, mas serve para determinar suas finalidades básicas do sistema jurídico – o sistema pelo qual as pessoas podem reivindicar seus direitos e/ou resolver seus litígios sob os auspícios do Estado. Primeiro, o sistema deve ser igualmente acessível a todos; segundo, ele deve produzir resultados que seja individual e socialmente justos.” CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à justiça. Porto Alegre : Fabris, 1988. p. 8.

A advocacia não é apenas uma profissão, é também um *múnus* e “uma árdua fadiga posta a serviço da justiça”.⁵
(10) O advogado, servidor ou auxiliar da Justiça,⁶ (11) é um dos elementos da administração democrática da Justiça. Por isso, sempre mereceu ódio e a ameaça dos poderosos. Frederico, o Grande, que chamava os advogados de “sanguessugas e venenosos répteis”, enforcar sem piedade nem contemplação de qualquer espécie” aquele que viesse pedir graça ou indulto para um soldado, enquanto Napoleão ameaçava “cortar a língua de todo advogado que a utilizasse contra o governo”.⁷ (12) Bem sabe os ditadores reais ou potenciais que os advogados, como disse Calamandrei, são “as supersensíveis antenas da justiça”.⁸ (13) E esta está sempre ao lado contrário de onde se situa o autoritarismo. Acresce ainda que a advocacia é a única habilitação profissional que constitui pressuposto essencial à formação de um dos Poderes do Estado: o Poder Judiciário. Tudo isso deve ter conduzido o constituinte à elaboração da norma do art. 133.¹⁴

Em prestigiada obra, Antônio Carlos de Araújo Cintra, Ada Pellegrini Grinover e Cândido Rangel Dinamarco evidenciam que a importância da

¹⁰ Nota original: 5. Cf. Eduardo J. Couture, *Los mandamientos del abogado*, Buenos Aires, Depalma, 1951, pp. 11 e 31. Os mandamentos elaborados pelo pranteado processualista são: “(1) ESTUDA. – O Direito se transforma constantemente. Se não segues seus passos, serás cada dia um pouco menos advogado. (2) PENSA. – O direito se aprende estudando, mas se exerce pensando. (3) TRABALHA. A advocacia é uma árdua fadiga posta a serviço da justiça. (4) LUTA. – Teu dever é lutar pelo direito; mas o dia em que encontrares em conflito o direito com a justiça, luta pela justiça. (5) SÉ LEAL. – Leal para com teu cliente, a quem não deves abandonar até que compreendas que é digno de ti. Leal para com o adversário, ainda quando ele seja desleal contigo. Leal para com o juiz, que ignora os fatos e deve confiar no que tu lhes dizes; e que, quanto ao Direito, alguma outra vez deve confiar no que tu lhe invocas. (6) TOLERA. – Tolerar a verdade alheia na mesma medida em que queres que seja tolerada a tua. (7) TEM PACIÊNCIA. – O tempo se vingará das coisas que se fazem sem sua colaboração. (8) TEM FÉ. – Tem fé no Direito, como o melhor instrumento para a convivência humana; na justiça, como destino normal do direito; na paz, como substitutivo bondoso da justiça; e sobretudo, tem fé na liberdade, sem a qual não há direito, nem justiça, nem paz. (9) OLVIDA – Advocacia é uma luta de paixões. Se em cada batalha for carregando tua alma de rancor, chegará um dia em que a vida será impossível para ti. Concluído o combate, olvida tão prontamente tua vitória como tua derrota. (10) AMA A TUA PROFISSÃO. – Trata de considerar a advocacia de tal maneira que o dia em que teu filho te pedir conselho sobre seu destino, consideres uma honra para ti propor-lhe que se faça advogado”. SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 27 ed. São Paulo : Malheiros, 2006. p. 596.

¹¹ Nota original: 6. Cf. Frederico Marques, Manual de direito processual civil, v.I, p. 276, São Paulo, Saraiva, 1974.

¹² Nota original: 7. Cf. E. Zaitsev e A. Poltorak, *La abocacia soviética*, Moscou, Ed. em Lenguas Extranjeras, 1939, PP. 63 e 64.

¹³ Nota original: 8. *Ob. Cit.*, p.57.

¹⁴ SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 27 ed. São Paulo : Malheiros, 2006. p. 596.

função do advogado no processo é tal que a concessão de assistência judiciária foi erigida em garantia constitucional (art. 134 e art. 5º, LXXIV, CF).

Tal é a importância da função do advogado no processo, que a concessão de assistência judiciária aos necessitados foi erigida em garantia constitucional (Const., art. 5º, inc. LXXIV). A assistência judiciária faz parte do conceito mais amplo da assistência jurídica, hoje contemplada no texto constitucional. Para efetividade da garantia, a Constituição instituiu também a Defensoria Pública como “instituição essencial à função jurisdicional” (art. 34 – v. *supra*, n. 130). E constitui infração disciplinar do advogado, segundo Estatuto da Advocacia, “recusar-se a prestar, sem justo motivo, assistência judiciária, quando, nomeado em virtude de impossibilidade da Defensoria Pública” (art. 34, inc. XII).¹⁵

O Estatuto da Advocacia (Lei n. 8.906/94, art. 2º, § 1º), além da citada referência constitucional, reconhece-o, no exercício do seu mister, a prestação de um serviço público.¹⁶⁻¹⁷ Assim, o sistema processual pátrio

¹⁵ CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; DINAMARCO, Cândido Rangel; GRINOVER, Ada Pellegrini. Teoria geral do processo. 15. Ed. São Paulo: Malheiros, 1999. p. 296. Neste mesmo sentido: “Os economicamente hipossuficientes têm a previsão de serem defendidos em juízo e orientados juridicamente por profissionais do Direito, ocupantes de cargo de Defensor Público, que a ele ascendem por meio de concurso de provas e títulos e que, para a eficiência da sua relevante função, têm garantida a inamovibilidade e vedada a advocacia fora das atribuições institucionais. A importância das Defensorias Públicas foi acentuada com a atenção que lhe votou a Emenda Constitucional n. 45/2004. As Defensorias Públicas estaduais, desde 2004, têm asseguradas a autonomia funcional e administrativa e a iniciativa de proposta orçamentária, dentro dos limites aplicáveis.” BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; COELHO, Inocêncio Mártires; MENDES, Gilmar Ferreira. Curso de direito constitucional. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 998.

¹⁶ “A advocacia não é apenas um pressuposto da formação do Poder Judiciário. É também necessária ao seu funcionamento. “O advogado é indispensável à administração da justiça”, diz a Constituição (art.133), que apenas consagra aqui um princípio basilar do funcionamento do Poder Judiciário, cuja inércia requer um elemento técnico propulsor. O antigo Estatuto da Ordem dos Advogados do Brasil (Lei 4.215/63, art. 68) já o consignava. Nada mais natural, portanto, que a Constituição o consagrasse e prestigiasse, reconhecendo no exercício do seu mister a prestação de um serviço público.” SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 27 ed. São Paulo : Malheiros, 2006. p. 596/597.

¹⁷ “Diante do nosso direito positivo parece mais correto conciliar as duas facções, considerando-se a advocacia, ao mesmo tempo, como *ministério privado*, considerando-se a advocacia, ao mesmo tempo, como *ministério privado e indispensável serviço público* (Const., art. 133; lei n. 8.906, de 4 de julho de 1994, art. 2º, §§ 1º e 2º) -, para concluir que se trata do *exercício privado de função pública e social*. Assim é que o mandato judicial institui uma representação voluntária no que toca à sua outorga e escolha do advogado, mas representação legal no que diz respeito à sua necessidade e ao modo de exercê-la.” CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; DINAMARCO, Cândido Rangel; GRINOVER, Ada Pellegrini. *Op. cit.* p. 222. “O Advogado pode assumir a posição de autônomo, empregador e empregado, fazendo-se incidir natureza e efeitos jurídicos distintos.” Cf. BARROS, Alice

privilegia, quase que exclusivamente, a postulação em juízo por advogado legalmente habilitado (art. 36, CPC),¹⁸ de “cuja inobservância conduz à nulidade do processo (arts. 1º e 3º da Lei nº 8.906, de 04.07.1994)”.¹⁹

Entretanto, os princípios da **indisponibilidade** e da **imunidade** do advogado são relativos.

Em relação à **imunidade**, o texto constitucional é taxativo: “...sendo inviolável por seus atos e manifestações no exercício da profissão, nos limites da lei.” (art. 133, *in fine*, CF).²⁰ A inviolabilidade discriminada é uma proteção do cliente que confia ao advogado documentos, arquivos e confissões de esfera íntima, como bem explicita o mestre José Afonso da Silva:

A inviolabilidade do advogado, prevista no art.133, não é absoluta. Ao contrário, ela só o ampara em relação a seus atos e manifestações no exercício da profissão, e assim mesmo, nos termos da lei. Equivoca-se quem pense que a inviolabilidade é privilégio do profissional. Na verdade, é uma proteção do cliente que confia a ele documentos e confissões de esfera íntima, de natureza conflitiva e, não raro, objeto de reivindicação e até de agressiva cobiça alheia, que precisam ser resguardados e protegidos de maneira qualificada.²¹

Hodiernamente, o princípio da **indisponibilidade** é extraído a partir da interpretação de normas constitucionais epigrafadas no art. 133 consorciada com o art. 5º, LV; diferentemente da assistência judiciária gratuita aos hipossuficientes econômicos, elevada a categoria de direito fundamental e

Monteiro de. Curso de direito do trabalho. 3. Ed. São Paulo : LTr, 2007. p. 217-218, 309-311, 678-680; MARTINS, Sérgio Pinto. Direito do trabalho. 11 ed. São Paulo : Atlas, 2000. p. 145-152; CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; DINAMARCO, Cândido Rangel; GRINOVER, Ada Pellegrini. *Op. cit.* p. 219-228.

¹⁸ “Observar, contudo, serem **nulos** os atos privativos de advogado praticados por pessoa não inscrita na OAB, bem como os atos praticados por advogado impedido, suspenso, licenciado, ou que passar a exercer atividade incompatível com a advocacia (art. 4º do Estatuto da OAB).” LENZA, Pedro. *Op. cit.*, 603 (*nota de roda pé*).

¹⁹ THEODORO JÚNIOR, Humberto. Curso de direito processual civil: teoria geral do direito processual civil e processo do conhecimento. v.1. Rio de Janeiro: Forense, 2007. p. 112.

²⁰ “**Imunidade do advogado**, que também não é irrestrita, devendo obedecer aos limites **definidos na lei** (Estatuto da OAB – Lei n. 8.906/94) e restringe-se, como prerrogativa, às manifestações durante o exercício da atividade profissional de advogado.” LENZA, Pedro. Direito constitucional esquematizado. 11. ed. São Paulo: Editora Método, 2007. p. 603.

²¹ *Op. cit.* p. 597.

taxativamente elencada no art. 5º, LXXIV. Desta feita, a supracitada indisponibilidade não é absoluta e comporta exceções.²²⁻²³

O advogado é tido como “indispensável à administração da Justiça” e tem a sua liberdade de ação assegurada pela inviolabilidade de seus atos, proclamada no art.133 da CF. Compreenda-se, todavia, que a inviolabilidade não é absoluta, mas limitada pela lei, como o dispositivo expressamente assinala. O advogado pode ser punido pelos abusos que cometer, na forma da legislação civil e mesmo penal. **A caracterização do advogado como indispensável à administração da Justiça, ademais, não revogou as hipóteses legais – restritas – em que se admite que a parte se dirija diretamente ao Judiciário, sem o intermédio do advogado,** como no caso do *habeas corpus*.²⁴ (negrito nosso)

Assim, as normas que oportunizam exceções à regra da postulação em juízo sem a assistência de advogado são de ordem política,²⁵⁻²⁶ baseadas

²² “Em princípio, pois, dada a regra constitucional da indispensabilidade do advogado, os litigantes somente podem estar em juízo através da representação de seus advogados.” CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; DINAMARCO, Cândido Rangel; GRINOVER, Ada Pellegrini. Teoria geral do processo. 15. Ed. São Paulo : Malheiros, 1999. p. 296.

²³ “A indispensabilidade da intervenção do Advogado traduz princípio de índole constitucional, cujo valor político-jurídico, no entanto, não é absoluto em si mesmo. Esse postulado – inscrito no art. 133 – acha-se condicionado, em seu alcance e conteúdo, pelos limites impostos pela lei, consoante estabelecido pelo próprio ordenamento constitucional. A constitucionalização desse princípio não modificou sua noção, não ampliou o seu alcance e nem tornou compulsória a intervenção do Advogado em todos os processos. Legítima pois a outorga por lei, em hipóteses excepcionais, do *jus postulandi* a qualquer pessoa...” NERY JÚNIOR, Nelson & NERY, Rosa Maria de Andrade. Código de processo civil comentado e legislação processual civil extravagante em vigor. 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1997. p. 1214.

²⁴ BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; COELHO, Inocêncio Mártires; MENDES, Gilmar Ferreira. Curso de direito constitucional. 2. ed. São Paulo : Saraiva, 2008. p. 998.

²⁵ “Como a Constituição passa a, efetivamente, inaugurar uma nova ordem político-jurídica, caberá a ela servir como fundamento a toda e qualquer atuação do Estado, e da própria sociedade, vez que somente a atuação consoante à Carta encontrará legitimidade na ordem jurídica por ela inaugurada.” MORAIS, Dalton Santos. Controle de constitucionalidade: exposições críticas à luz da jurisprudência do Supremo Tribunal Federal. Salvador: Editora Juspodivm, 2010. p. 31.

²⁶ “nada mais alienador e perverso do que dissociar o direito do exercício do Poder político. Só na medida em que se alteram, no grupo, as relações de poder, é que se modificam as relações jurídicas. Aquilo a que serve o poder é aquilo a que serve o direito.” CALMON DE PASSOS, José Joaquim. A crise no processo de execução. In: ASSIS, Araken de (Org.). O processo de execução: estudos em homenagem ao professor Alcides de Mendonça Lima. Porto Alegre : Safe, 1995. p. 194.

também no direito de petição,²⁷ tem arrimo no princípio da inafastabilidade da jurisdição,²⁸ do acesso à justiça,²⁹⁻³⁰ de cunho econômico³¹ e foram recepcionadas pela Constituição Federal.

Em que pese a possibilidade de a parte postular em juízo, a regra continua sendo a indisponibilidade de advogado, e a ausência de sua assinatura na petição inicial ou recurso, inviabiliza o trâmite processual.

Desta feita, do ponto de vista do processo físico, isto é, o de papel, é consolidado o entendimento jurisprudencial de que petição inexistente é a “apócrifa” e a que não vem acompanhada da respectiva procuração para foro geral.³²

STJ Súmula nº 115 - 27/10/1994 - DJ 07.11.1994.

²⁷ “Tem-se assinalado, também, que o direito de petição “não assegura, por si só, a possibilidade de o interessado – que não dispõe de capacidade postulatória – ingressar em juízo, para, independentemente de advogado, litigar em nome próprio ou como representante de terceiro”²⁰².

Tal posição aponta, contudo, para uma tendência de flexibilização, em especial no que concerne às matérias ou questões cíveis submetidas aos Juizados Especiais Estaduais e, também aos Juizados Especiais Federais. No já mencionado julgamento da ADI 3.168²⁰³, o Plenário do Supremo Tribunal Federal reafirmou a jurisprudência firmada com relação à Lei n. 9.099/95 (Lei dos Juizados Especiais) e estipulou bases mais amplas para o direito de petição no contexto das causas cíveis e criminais no âmbito da competência dos juizados especiais federais instituídos por meio da Lei n.10.259/2001.” BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; COELHO, Inocêncio Mártires; MENDES, Gilmar Ferreira. *Op. cit.* p. 568.

²⁸ “O princípio da inafastabilidade (ou princípio do controle jurisdicional), expresso na Constituição (art. 5º, inc. XXXV), garante a todos o acesso ao Poder Judiciário, o qual não pode deixar de atender a quem venha a juízo deduzir uma pretensão fundada no direito e pedir solução para ela. Não pode a lei “excluir da apreciação do Poder Judiciário qualquer lesão ou ameaça a direito” (art. Cit.), nem pode o juiz, a pretexto de lacuna ou obscuridade da lei, escusar-se de proferir decisão (CPC, art. 126).” CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; DINAMARCO, Cândido Rangel; GRINOVER, Ada Pellegrini. Teoria geral do processo. 15. Ed. São Paulo : Malheiros, 1999. p. 137.

²⁹ “Estas ideias são assim defendidas porque o princípio do acesso à justiça não é preceito meramente formal – que se concretiza com a estrita garantia de que petições serão analisadas por magistrados. O acesso à justiça efetiva é o chamado acesso a uma ordem jurídica justa que tem como corolário a obtenção (dentro dos verdadeiros limites) efetiva do direito postulado.” MAIDAME, Márcio Manoel. Impenhorabilidade e direitos do credor. Curitiba : Juruá, 2007. p. 40.

³⁰ “Não basta assegurar o acesso à justiça, com os meios e recursos a ela inerentes, se não se puder também garantir que o resultado desses processos irá realmente dar ao titular do direito tudo aquilo que obteria se não tivesse precisado se socorrer do Judiciário.” ZARIF, Cláudio Cintra. Da necessidade de repensar o processo para que ele seja realmente efetivo. In: FUX, Luiz; NERY JR, Nelson; WAMBIER, Teresa Arruda Alvim (Coord.). Processo e constituição: estudos em homenagem ao professor José Carlos Barbosa Moreira. São Paulo : Editora Revista dos Tribunais, 2006. p. 143.

³¹ Cf. PINHEIRO, Armando Castelar. Direito e economia num mundo globalizado: cooperação ou confronto? Fev. 2003. Disponível em: http://www.econ.puc-rio.br/gfranco/direito_e_economia_num_mundo_globalizado.pdf.

³² “Para que o advogado represente a parte no processo, há de estar investido de poderes adequados, que devem ser outorgados por mandato escrito, público ou particular (art. 38). THEODORO JÚNIOR. Humberto. Curso de direito processual civil – teoria geral do direito processual civil e processo de conhecimento. v. 1. Rio de Janeiro, Forense, 2007. p. 112.

Instância Especial - Recurso - Advogado sem Procuração. **“Na instância especial é inexistente recurso interposto por advogado sem procuração nos autos.”** (grifo e negrito nosso)

Ementa: PROCESSUAL CIVIL. AGRAVO REGIMENTAL EM AGRAVO DE INSTRUMENTO. **AUSÊNCIA DE ASSINATURA DO ADVOGADO NA PETIÇÃO DO AGRAVO REGIMENTAL. RECURSO INEXISTENTE. PRECEDENTES. 1. A orientação jurisprudencial desta Corte é no sentido de que o recurso cuja petição esteja desprovida de assinatura do patrono do recorrente é inexistente.** 2. Agravo regimental não conhecido. (STJ - AgRg no AgRg no Ag 1047740 / GO. Relator(a) Ministro MAURO CAMPBELL MARQUES. Órgão Julgador: T2 - SEGUNDA TURMA. Data do Julgamento: 18/05/2010. Data da Publicação/Fonte: DJe 09/06/2010.) (negrito e grifo nosso)^{33- 34}

Em que pese as particularidades entre processo eletrônico e físico, o princípio da identificação física do advogado e a respectiva outorga de poderes permanecem válidas. Em relação à procuração para foro em geral, não há celeuma. Basta fazer o respectivo *upload*.³⁵

Ademais, a inclusão digital e a familiarização de termos de informática deverão, em médio prazo, fazer parte do dia a dia do advogado.

A certificação digital é o primeiro passo que deve ser seguido pelos advogados para poderem ter acesso ao peticionamento eletrônico, para tanto todos os cartões dos advogados já contam com um chip que possibilita o acesso a todos os tribunais, bastando apenas que façam

³³ Neste mesmo sentido: STJ - [AGRG NOS EDCL NO AG 1186104-RJ](#), [AGRG NO AG 1232406-RS](#), [AGRG NO AG 1140186-SP](#), [AGRG NO AG 1197510-SP](#), [AGRG NO AG 1174595-MG](#), [EDCL NO AGRG NO AG 933868-SP](#), [AGRG NO AG 1070182-SP](#), [AGRG NO AG 1099196-RJ](#).

³⁴ CPC, Art. 37. Sem instrumento de mandato, o advogado não será admitido a procurar em juízo. Poderá, todavia, em nome da parte, intentar ação, a fim de evitar decadência ou prescrição, bem como intervir, no processo, para praticar atos reputados urgentes. Nestes casos, o advogado se obrigará, independentemente de caução, a exibir o instrumento de mandato no prazo de 15 (quinze) dias, prorrogável até outros 15 (quinze), por despacho do juiz.

Parágrafo único. Os atos, não ratificados no prazo, serão havidos por inexistentes, respondendo o advogado por despesas e perdas e danos.

³⁵ **“Upload ou carregamento[1] é a transferência de dados de um computador local para outro computador ou para um servidor.[2] Caso ambos estejam em rede, pode-se usar um servidor de FTP,[3] HTTP ou qualquer outro protocolo que permita a transferência.”** Disponível em: <http://pt.wikipedia.org/wiki/Upload>.

a certificação e adquiram a leitora dos cartões. Espera-se que a justiça brasileira em brevíssimo espaço de tempo já esteja totalmente inserida nesta nova realidade, abandonando por completo o processo físico e adotando apenas o processo eletrônico. Por igual, também se almeja que os advogados brasileiros, acompanhem esta nova realidade, inserindo-se por completo no mundo digital, por seu turno a OAB tem envidado todos os esforços, tanto para proporcionar o acesso dos advogados a estas novas tecnologias, seja com a realização de cursos através da ESA – Escola Superior de Advocacia, seja com a disponibilidade de leitoras de cartões nas salas dos advogados. Mas, repita-se, é importante que todos tenham em mente que precisamos fazer essa inserção nas novas tecnologias com a máxima urgência.³⁶

Em relação ao processo eletrônico, o advogado deve ter sua assinatura digital, a partir de um processo de certificação,³⁷ conforme explicitado no art. 1º, § 2º, III, “a”, da Lei n. 11.419/2006. Tal procedimento o identificará inequivocamente em relação ao processo que patrocina.

No entanto, se ocorrer o caso de haver discordância entre a indicação do advogado na petição e o titular da assinatura digital informada? A solução deve ser a mesma que no processo físico. Se a parte outorga poderes a um advogado “X” e o advogado “Y” assina a petição ou recurso, tal peça deverá ser considerada inexistente.

Nos termos do que dispõem os arts. 1º, § 2º, III, “a” e “b”; e 2º, caput, da Lei n. 11.419, de 2006, a assinatura eletrônica destina-se à identificação inequívoca do signatário do documento digital, ou seja, aquele devidamente credenciado como usuário autorizado para envio de petições em geral, mediante o uso de meios eletrônicos.

Contudo, em primeiro grau de jurisdição, *mutatis mutandis* e em homenagem ao princípio da celeridade processual, há a possibilidade de o juiz sanear os autos, deferindo prazo para que haja a devida correção. Entretanto, em grau de recurso, tal medida é inviável, em razão dos filtros existentes em tal instância.

Assim, o Superior Tribunal de Justiça firmou entendimento no sentido de que havendo discordância entre os advogados indicados na petição e o titular da assinatura digital informada, a petição será tida por inexistente. Vejamos:

³⁶ BEZERRA, Ercílio. A era tecnológica do Direito. Disponível em: <http://www.certisign.com.br/certinews/banco-de-noticias/2010/08/a-era-tecnologica-do-direito>.

³⁷ Cf. Entendendo a Certificação Digital. Disponível em: <http://www.infowester.com/assincertdigital.php>.

Ementa: PROCESSUAL CIVIL. AGRAVO REGIMENTAL. **PETIÇÃO ENVIADA ELETRONICAMENTE. AUSÊNCIA DE IDENTIDADE ENTRE OS ADVOGADOS INDICADOS NA PETIÇÃO E O TITULAR DA ASSINATURA DIGITAL INFORMADA.** DESCUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO STJ N. 1/2010. **PETIÇÃO TIDA POR INEXISTENTE.** 1. A assinatura eletrônica destina-se, nos termos do art. 1º, § 2º, III, da Lei n. 11.419/06, à identificação inequívoca do signatário do documento, de forma que, inexistindo identidade entre o titular do certificado digital utilizado para assinar o documento e os nomes dos advogados indicados como autores da petição, deve a mesma ser tida como inexistente, haja vista o descumprimento do disposto nos arts. 1º, § 2º, III, e 18, ambos, da Lei n. 11.419/06 e dos arts. 18, § 1º e 21, I, da Resolução STJ n. 1 de 10 de fevereiro de 2010. 2. Agravo regimental não conhecido. (STJ – AgRg no REsp 1107598/PR. Relator Ministro MAURO CAMPBELL MARQUES. Órgão julgador: T 2 – SEGUNDA TURMA. Data do julgamento: 14/09/2010. Data da Publicação/Fonte: Dje 06/10/2010.) (negrito e grafo nosso)

Ementa: AGRAVO REGIMENTAL EM AGRAVO DE INSTRUMENTO. PROCESSUAL CIVIL. RECURSO INTEMPESTIVO, ANTE A INADMISSIBILIDADE DO ENVIO DE PETIÇÃO VIA CORREIO ELETRÔNICO (E-AMIL). PRECEDENTES. I – Ante a ausência de regulamentação, o correio eletrônico afigura-se meio inidôneo de peticionamento nesta Corte. Impossibilidade de se usar analogicamente o art. 2º, caput, e § 1º, da Lei 11.419/06, os arts. 3º e 4º da Resolução n. 02/07 do STJ, e a Lei 9.800/99, neste caso . Precedente do STJ. 2 – **Configura a inexistência do recuso interposto a falta de assinatura deste pelo advogado insurgente, ou, nos casos de e-Pet, a ausência de sua certificação digital.** Precedentes. 3. Agravos não conhecido. (STJ – AgRg no Ag 875508/SC. Relator Ministro PAULO FURTADO (DESEMBARGADOR CONVOCADO DO TJ/BA). Órgão julgador: T 3 – TERCEIRA TURMA. Data do julgamento: 25/08/2009. Data da publicação/Fonte: Dje 14/09/2009.)

AGRAVO INTERNO NO AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL. PETIÇÃO ENVIADA ELETRONICAMENTE POR SOCIEDADE DE ADVOGADOS. CAPACIDADE POSTULATÓRIA. AUSÊNCIA. **PETIÇÃO TIDA POR INEXISTENTE.** AGRAVO A QUE SE NEGA PROVIMENTO. 1. A Corte Especial do Superior Tribunal de Justiça, por ocasião do julgamento do AgRg na ApN

675/GO, Relatora a Ministra NANCY ANDRIGHI (DJe de 12/12/2014), consolidou entendimento de que, sendo a assinatura eletrônica a única forma de identificação inequívoca do signatário da petição, ao se optar pela utilização do meio eletrônico de peticionamento, vincula-se o advogado - titular do certificado digital - ao documento chancelado. 2. A assinatura eletrônica destina-se, nos termos dos artigos 1º, § 2º, III, da Lei n. 11.419/2006 e 8º, parágrafo único, da Resolução n. 10, de 6 de outubro de 2015, **à identificação inequívoca do signatário do documento, de forma que, inexistindo identidade entre o titular do certificado digital utilizado para assinar o documento e os nomes dos advogados indicados como autores da petição, deve esta ser tida como inexistente.** 3. A petição eletrônica deve ser enviada mediante a certificação do advogado, não podendo ser enviada por meio de certificado de escritório, sequer dotado de capacidade postulatória. Precedentes. 4. Determinada, com fundamento no artigo 932, parágrafo único, do CPC/2015, a regularização do vício quanto à assinatura, no prazo de 5 (cinco) dias e sob pena de não conhecimento do recurso, deixando a parte agravante escoar in albis o prazo que lhe foi concedido, deve ser reconhecida a inexistência do recurso. 5. Não cabe, nessas circunstâncias, nova oportunidade para regularização, sob pena de incentivo ao abuso processual. Tal pretensão, se acolhida, conferiria à parte três oportunidades para regularização do citado vício, o que não é admissível, cabendo às partes agir com diligência no cumprimento de seus deveres. 6. Agravo interno a que se nega provimento. (STJ - AgInt no AREsp n. 1.257.110/SC, relator Ministro Lázaro Guimarães (Desembargador Convocado do TRF 5ª Região), Quarta Turma, julgado em 23/8/2018, DJe de 29/8/2018.) (negrito e grafo nosso)

PROCESSUAL CIVIL. AGRAVO REGIMENTAL. **PETIÇÃO ELETRÔNICA. IRREGULARIDADE NO USO DO CERTIFICADO DIGITAL.** ADVOGADO SEM CERTIFICAÇÃO DIGITAL NA PETIÇÃO. PETIÇÃO INEXISTENTE. 1. Estabelece a Lei n. 11.419/2006 que a assinatura eletrônica é forma de identificação inequívoca do signatário que pode ser realizada mediante cadastro do usuário no Poder Judiciário e que o envio de petições, de recursos e a prática de atos processuais em geral por meio eletrônico serão admitidos mediante o uso de assinatura eletrônica. 2. **Desse modo, o signatário da petição eletrônica é sempre o detentor da assinatura eletrônica e não aquele que a assinou fisicamente.** Precedentes: EDcl no REsp. n. 1.408.370 - AL, Segunda

Turma, julgado em 20.02.2014; AgRg no AREsp. n. 145.381 - BA, Segunda Turma, Rel. Min. Mauro Campbell Marques, julgado em 19.06.2012. 3. No caso dos autos, a assinatura digital utilizada para a interposição do agravo regimental foi a do Sr. OLÍMPIO JOSÉ FERREIRA RODRIGUES, pessoa que não tem procuração nos autos já que o substabelecimento dado pelo Sr. NELSON WILIANS FRATONI RODRIGUES não se encontra física ou digitalmente assinado pelo mesmo. 4. Agravo regimental não conhecido. (STJ - AgRg no AREsp n. 571.928/AL, relator Ministro Mauro Campbell Marques, Segunda Turma, julgado em 16/10/2014, DJe de 28/10/2014.) (negrito e grafo nosso)

PENAL. AGRAVO REGIMENTAL NO AGRAVO EM RECURSO ESPECIAL. HOMICÍDIO QUALIFICADO. **SUBSCRITOR DA PETIÇÃO ELETRÔNICA. TITULAR DO CERTIFICADO DIGITAL. NÃO CORRESPONDÊNCIA.** RECURSO INEXISTENTE. LEI N. 11.419/2006 E RESOLUÇÃO N. 1/2010 DO STJ. AGRAVO REGIMENTAL NÃO CONHECIDO. - A Lei n. 11.419/2006, que dispõe sobre a informatização do processo judicial e dá outras providências, estabelece, em seu art. 1º, § 2º, inciso III, **que a assinatura eletrônica destina-se à identificação inequívoca do signatário do documento digital. - Hipótese em que o subscritor da petição do agravo regimental não é o titular do certificado digital utilizado para assinar a transmissão eletrônica do documento, razão por que o recurso deve ser considerado inexistente** ante o não cumprimento do que dispõem os arts. 1º, § 2º, III, e 18 da Lei n. 11.419/2006 e 18, § 1º, e 21, I, da Resolução n. 1 do STJ, de 10.2.2010. Agravo regimental não conhecido. (STJ - AgRg no AREsp n. 241.829/BA, relatora Ministra Marilza Maynard (Desembargadora Convocada do TJ/SE), Quinta Turma, julgado em 20/11/2012, DJe de 26/11/2012.) (negrito grafo nosso)

PROCESSUAL CIVIL. AGRAVO REGIMENTAL. **PETIÇÃO ENVIADA ELETRONICAMENTE. IDENTIDADE DO SUBSCRITOR DA PETIÇÃO NÃO CORRESPONDENTE COM O TITULAR DO CERTIFICADO DIGITAL.** ADVOGADO PÚBLICO. REPRESENTAÇÃO EX LEGE. POSSIBILIDADE. SERVIDOR PÚBLICO MUNICIPAL. LEI LOCAL. SÚMULA 280/STF. 1. Nos termos do que dispõem os arts. 1º, § 2º, III, "a" e "b"; e 2º, caput, da Lei n. 11.419, de 2006, **a assinatura eletrônica destina-se à identificação inequívoca do signatário do documento digital, ou seja, aquele devidamente credenciado**

como usuário autorizado para envio de petições em geral, mediante o uso de meios eletrônicos.

2. É possível o conhecimento de petição eletrônica encaminhada por advogado representante ex lege de pessoa jurídica de direito público ou no caso de advogado privado, cujo nome conste da procuração ou de instrumento de substabelecimento, ainda que haja divergência entre o advogado que consta como subscritor da peça processual e aquele que a encaminhou a peça por meio eletrônico. 3. O dispositivo da legislação federal supostamente violado não foi debatido na instância ordinária, de forma a possibilitar o conhecimento do apelo nobre. Registre-se que o mero fato de o Tribunal de origem ter feito referência ao dispositivo supostamente violado não significa que houve o debate apto a viabilizar o conhecimento do recurso especial. O prequestionamento somente estará caracterizado quando o tribunal manifestar-se expressamente sobre a incidência ou não ao caso concreto de determinado dispositivo legal, expondo as razões pelas quais a aludida norma deve ou não ser aplicada à questão que lhe foi posta, o que não ocorreu no caso vertente, incidindo, portanto a Súmula 282 do STF. Agravo regimental improvido. (STJ - AgRg no REsp n. 1.303.294/ES, relator Ministro Humberto Martins, Segunda Turma, julgado em 29/5/2012, DJe de 1/6/2012.) (negrito e grafo nosso)

EMBARGOS DE DECLARAÇÃO - PROCESSUAL CIVIL - **PETIÇÃO ELETRÔNICA - AUSÊNCIA DE IDENTIDADE ENTRE O ADVOGADO INDICADO NA PETIÇÃO E O TITULAR DA ASSINATURA DIGITAL** - DESCUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO STJ N. 1, DE 10/02/2010 - **PETIÇÃO INEXISTENTE** - EMBARGOS DE DECLARAÇÃO NÃO CONHECIDOS. (STJ - EDcl no AgRg no AREsp n. 6.391/GO, relator Ministro Massami Uyeda, Terceira Turma, julgado em 6/10/2011, DJe de 17/10/2011.) (negrito e grafo nosso)

AGRAVO REGIMENTAL NO AGRAVO DE INSTRUMENTO - PROCESSUAL CIVIL - **PETIÇÃO ELETRÔNICA - AUSÊNCIA DE IDENTIDADE ENTRE O ADVOGADO INDICADO NA PETIÇÃO E O TITULAR DA ASSINATURA DIGITAL** - DESCUMPRIMENTO DA RESOLUÇÃO STJ N. 1, DE 10/02/2010 - **PETIÇÃO INEXISTENTE** - AGRAVO REGIMENTAL NÃO CONHECIDO. (STJ - AgRg no Ag n. 1.356.294/SP, relator Ministro Massami Uyeda, Terceira Turma, julgado em 3/3/2011, DJe de 15/3/2011.) (negrito e grafo nosso)

De toda sorte, o Código de Processo Civil já elenca prática solução ao caso, uma vez que o art. 321 discrimina a possibilidade de saneamento de eventual irregularidade capaz de prejudicar o julgamento de mérito.

Em que pese prática solução, a confirmação de inexistência de petição inicial ou recurso poderá incidir efeitos irreversíveis à pretensão da parte: a exemplo da prescrição, decadência e perempção. Alie-se ao fato desses efeitos serem diversos da inépcia da inicial (art. 330, CPC).

CONCLUSÃO

Assim, verifica-se a importância do advogado como função essencial à Justiça e a ordem jurídica excepciona situações em que a própria parte pode exercer o *jus postulandi*. Entrementes, a identificação física do advogado em sua petição e os poderes outorgados ao mesmo são imprescindíveis ao trâmite processual; sendo que a respectiva ausência se caracteriza como inexistência da própria peça.

O princípio é o mesmo em relação ao processo eletrônico. Contudo, a identificação da assinatura digital com o respectivo advogado é que torna sua petição inicial ou recurso existentes, viabilizando o trâmite processual.

REFERÊNCIAS

ASSIS, Araken de (Org.). O processo de execução: estudos em homenagem ao professor Alcides de Mendonça Lima. Porto Alegre: Safe, 1995. p. 194.

Automação traz celeridade para a tramitação de processos judiciais. Fonte: <https://www.cnj.jus.br/automacao-traz-celeridade-para-a-tramitacao-de-processos-judiciais/>. Consulta: 16.12.2022.

BEZERRA, Ercílio. A era tecnológica do Direito. Disponível em: <http://www.certisign.com.br/certinews/banco-de-noticias/2010/08/a-era-tecnologica-do-direito>.

BRANCO, Paulo Gustavo Gonet; COELHO, Inocêncio Mártires; MENDES, Gilmar Ferreira. Curso de direito constitucional. 2. ed. São Paulo: Saraiva, 2008. p. 998.

CAPPELLETTI, Mauro; GARTH, Bryant. Acesso à Justiça. Porto Alegre : Fabris, 1988. p. 8.

CINTRA, Antônio Carlos de Araújo; DINAMARCO, Cândido Rangel; GRINOVER, Ada Pellegrini. Teoria geral do processo. 15. Ed. São Paulo: Malheiros, 1999. p. 295/296.

Exigência do uso de processo eletrônico deve acelerar extinção dos processos em papel. Fonte: <https://www.cnj.jus.br/exigencia-do-uso-de-processo-eletronico-deve-acelerar-desparecimento-dos-processos-em-papel/>. Consulta: 16.12.2022.

FUX, Luiz; NERY JR, Nelson; WAMBIER, Teresa Arruda Alvim (Coord.). Processo e constituição: estudos em homenagem ao professor José Carlos Barbosa Moreira. São Paulo: Editora Revista dos Tribunais, 2006. p. 143

Lei n. 11.419/2006 – Dispões sobre a informatização do processo judicial.

LENZA, Pedro. Direito constitucional esquematizado. 11. ed. São Paulo: Editora Método, 2007. p. 603.

LOPES, João Batista. Tutela antecipada no processo civil brasileiro. 4. ed. São Paulo : RT, 2009, p. 23-24.

MAIDAME, Márcio Manoel. Impenhorabilidade e direitos do credor. Curitiba : Juruá, 2007. p. 40

NERY JÚNIOR, Nelson & NERY, Rosa Maria de Andrade. Código de processo civil comentado e legislação processual civil extravagante em vigor. 3 ed. São Paulo: Revista dos Tribunais. 1997. p. 1214.

OLIVEIRA, Frederico. Premissas fundamentais do processo de conhecimento. Recife: Bagaço, 2005. p. 135.

PINHEIRO, Armando Castelar. Direito e economia num mundo globalizado: cooperação ou confronto? Fev. 2003. Disponível em: http://www.econ.puc-rio.br/gfranco/direito_e_economia_num_mundo_globalizado.pdf.

SANTOS, Boaventura de Sousa. Pela mão de Alice: o social e o político na pós-modernidade. 8. ed. São Paulo : Cortez, 2001. p. 161-186.

SILVA, José Afonso da. Curso de direito constitucional positivo. 27 ed. São Paulo : Malheiros, 2006. p. 596.

THEODORO JÚNIOR, Humberto. As novas reformas do código de processo civil. 2. ed. Rio de Janeiro: Forense, 2007. p. 92-93.

CAPÍTULO 29

POLÍTICA EDUCACIONAL EM TRANSIÇÃO: O “NOVO” ENSINO MÉDIO NO CONTEXTO DO GOVERNO LULA

Alison Alves Xavier

Mestrando em Educação Física, UFRN

Juciany Dalila Silva Oliveira

Esp. em Mundo do Trabalho e Ciências Humanas e Sociais Aplicadas, UFPI

Juliane Aparecida Zambão Ignacio

Mestranda em Educação, UEPG

Mailon Aguiar de Lima

Doutor em Química, UFRN

RESUMO

Este texto analisa as transformações no Ensino Médio brasileiro decorrentes da Medida Provisória nº 746 de 2016, convertida na Lei nº 13.415/17, conhecida como Reforma do Ensino Médio (REM). A REM propôs alterações curriculares significativas, como a retirada de disciplinas obrigatórias, aumento da carga horária, implementação de escolas em tempo integral, flexibilização da oferta educacional, e a introdução de itinerários formativos e da Base Nacional Comum Curricular (BNCC). A reforma gerou descontentamento entre professores, estudantes e pesquisadores, que a viam como uma contrarreforma alinhada aos interesses do mercado de trabalho, em detrimento de uma formação crítica e emancipatória. A implementação do "Novo" Ensino Médio (NEM) em 2022 reacendeu críticas e mobilizações contrárias, especialmente diante do contexto político de transição entre os governos de Michel Temer, Jair Bolsonaro e, mais recentemente, Luiz Inácio Lula da Silva. Sob o governo Lula, emergem questionamentos sobre a continuidade de políticas educacionais percebidas como conservadoras e empresariais, apesar das expectativas de revogação da REM. A pesquisa se fundamenta na teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado de Louis Althusser, enfatizando a educação como campo de disputa ideológica e de manutenção do poder pela classe dominante. Ao longo da transição de governos, observa-se uma persistência na abordagem

mercadológica da educação, apesar das promessas e movimentos por mudanças, refletindo desafios na articulação entre políticas educacionais e demandas sociais por uma educação mais inclusiva e emancipatória.

PALAVRAS-CHAVE: “Novo” Ensino Médio. Revogação. Governo Lula

INTRODUÇÃO

Em 2016, logo após o golpe midiático-jurídico-político que culminou no *impeachment* da presidente Dilma, o governo Temer encaminha a Medida Provisória de número 746 ao Congresso Nacional (FERRETI E SILVA, 2017). Em síntese, a proposta trazia a retirada de alguns componentes curriculares do quadro de disciplinas obrigatórias no Ensino Médio, como educação física, artes, filosofia e sociologia; aumento da carga horária progressivamente para 1.400 horas; implementação de Escolas em Tempo Integral; flexibilização da oferta de qualificação técnica profissional e currículo composto pela Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e Itinerários Formativos (IFs) e outros dispositivos (BRASIL, 2017).

Popularmente conhecida como a Reforma do Ensino Médio (REM), a MP nº 746 trouxe reformulação ao nível de ensino em questão, o que causou descontentamento em professores/as, estudantes, pesquisadores/as e instituições científicas. Os opositores/as compreenderam que tratava-se de uma contrarreforma, cujo objetivo era a adequação do Ensino Médio (EM) ao mercado de trabalho (FERRETI E SILVA, 2017).

MP nº 746 em 30 de novembro de 2016, transformou-se no Projeto de Conversão de Lei nº 34. Aprovado nas instâncias que lhe cabia, Câmara e Senado, a PL materializou-se na Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017. A política governamental de implementação da nova lei foi denominada de o “Novo” Ensino Médio (NEM).

A substituição de disciplinas como educação física, sociologia, filosofia, artes e outras que são históricas e constituídas socialmente na educação brasileira por “empreendedorismo” “educação financeira”, deixa claro que o interesse está na manutenção do poder hegemônico. Ao tornar disciplinas que tanto contribuem para uma formação emancipatória em optativas, há uma redução da criticidade na aprendizagem. E a escola passa a ser um mercado com objetivo de especializar os mais pobres para o exercício de profissões técnicas (TIRIBA; BOTELHO; ARGÜELLES, 2023).

Em 2022, iniciou-se de fato a implementação do NEM em todas as escolas. Esse retrocesso, fez que novamente vários/as pesquisadores/as, estudantes e instituições como a Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação (ANPEd) se manifestassem contra o NEM, com produções científicas, postagens em plataformas digitais e mobilizações nas ruas.

Com a vitória do presidente Luiz Inácio “Lula” nas eleições governamentais de 2022 e a saída do desgoverno de Jair Messias “capitão”,

acreditava-se que já no início do mandato iniciaria o processo de revogação da Lei nº 13.415/17. No entanto, 1 ano se passou e nada definitivo. Questiona-se: como em um governo progressista, uma política de viés conservador, neutro e empresarial (SÚSSEKIND, 2019; BARRETO; MODESTO; REZENDE, 2021) continua a se proliferar? Assim, este estudo objetiva-se saber o porquê o NEM ainda não foi revogado pelo governo atual. Para isso, busca-se compreender o contexto da contrarreforma do EM no governo Temer; analisar a implementação no desgoverno do capitão e entender os desdobramentos do NEM no governo atual de Lula.

A pesquisa configura-se como qualitativa (GIL, 2008). Os dados foram coletados via pareceres, leis, decretos, entrevistas e pronunciamentos oficiais do governo Lula. Utilizou-se da Análise de Conteúdo de Bardin (2007) para tratamento e análise dos dados.

Este debate, apoia-se na teoria dos Aparelhos Ideológicos de Estado (AIE) do filósofo marxista Louis Althusser (ALTHUSSER, 2023). Os AIE sempre estiveram em disputas nas lutas de classes da sociedade; são instituições sociais públicas e privadas que reproduzem as ideologias e formam sistemas. Toma-se como exemplo o aparelho Escolar que na atual conjuntura brasileira é um dos principais palcos de disputa por hegemonia. Entende-se que a classe que detém o poder do aparelho em questão, decide o que estará nos currículos. O interesse da burguesia no poder de Estado não se dá pelo mero prazer de governar, mas de manter a dominação dos meios de produção.

É nos AIE onde a classe dominante mantém a opressão de classe. Mas, esse processo de opressão da classe dominante, ocorre após uma disputa, visto que os AIE é lugar de luta. Segundo Althusser (2023) a ideologia da classe dominante não assume o poder por mero acaso ou por um milagre divino, contudo, pela dura luta de classes. Dessa forma, a classe dominante utiliza dos AIE como instrumento de manutenção de poder.

DO PRESIDENTE REFORMISTA AO PRESIDENTE NEGACIONISTA

Após o *impeachment* de Dilma, os brasileiros/as conheceram um presidente descontente com os direitos da classe trabalhadora. Michel Temer, o amigo dos grandes empresários, governou o Brasil de acordo com os interesses da elite. O governo Dilma teve aberturas a políticas neoliberais. Referente a educação básica, houve articulação com iniciativas privadas, principalmente com a educação profissional. O empresariado aumentou os interesses na educação brasileira. Nada novo, pois desde a década de 1970, governo de Fernando Henrique Cardoso, que observa-se o intrometimento na educação pública (FERRETI E SILVA, 2017).

No governo Temer, os gastos primários como saúde e educação, passaram a ser revistos. Nesse contexto, houve grandes retiradas de direitos sociais. O governo foi marcado por esvaziamento dos direitos sociais e por reformas. Destaca-se o congelamento dos gastos, PEC nº 55, de 2016;

Reforma Trabalhista, PLC nº 38, de 2017; REM, PM nº 756, de 2016 e a tentativa falha de reforma na previdência.

Para Lima e Maciel (2018) o governo Temer abraçou a elite brasileira e negligenciou as classes trabalhadoras. Maiores influências de empresas, gerou menos preocupações com as classes desfavorecidas da sociedade. Pode-se inferir que praticamente desapareceu a coesão social (FERRETI E SILVA, 2017).

A REM surgiu em contexto de crise econômica. Ferret e Silva (2017) e Lima e Maciel (2018) corroboram que a reforma ocorreu em cenário marcado pela disputa por hegemonia. De acordo com os autores, fundações empresariais e instituições privadas defenderam a aprovação da MP. Representantes chegaram a discursar em audiências públicas. Dessa maneira, o Aparelho Escola torna-se um palco de disputa por poder, com interesses meramente capitalistas.

A contrarreforma surgiu em contexto de congelamento de gastos públicos. O que nos parece contraditório, pois a própria MP deixa claro que deveria haver mais investimentos financeiros para a consolidação da proposta. O governo de Temer utilizou de uma Medida Provisória para impedir que a sociedade discutisse e resistisse. Porém, houve reivindicações e ocupações nas escolas (LIMA E MACIEL, 2018).

A REM não garantiu estrutura nem condições de implementação para a viabilização da proposta. Pelo contrário, pôs sobre as escolas a responsabilidade pelo sucesso da proposta. Ampliou a carga horária do EM e desconsiderou a realidade dos/as estudantes que necessitam trabalhar e estudar. Visando a formação dos sujeitos para o mercado produtivo, a proposta trouxe a BNCC, com as habilidades, competências e conhecimentos essenciais no documento e os IFs, com a possibilidade de formação técnica e profissional (FERRETI E SILVA, 2017; SÜSSEKIND, 2019).

As novas Diretrizes Curriculares para o Ensino Médio e a BNCC para EM foram homologadas em 2018, bem no final do governo Temer. Os documentos citados fortalecem a consolidação de uma “escola sem partido”, pois exclui temas sociais relevantes para uma formação emancipatória, como o debate de gênero. Trata-se de um conjunto de prescrições de conteúdos que limita as ações dos professores/as e sem menção a referenciais teóricos. Não há referências bibliográficas! Não existe, na base, a contemplação de princípios gerais necessários à formação humana (LIMA E MACIEL, 2018).

Após todos os trâmites da MP nº 746 e legitimação com a Lei nº 13.415/17, inicia-se o processo de implementação do NEM. No governo Temer, ainda houve o início das implementações das escolas em tempo integral. Mas foi no desgoverno do ex-presidente “imbrochavel”, “mito” dos nacionalistas ufanistas, Jair Messias Bolsonaro, um dos piores para a educação pública brasileira, que houve a consolidação do NEM.

Em 2018, em um contexto midiático-moralista-empresarial contra os partidos de esquerda, o capitão que permaneceu 28 anos como parlamentar, foi eleito Presidente do Brasil. Um pleito eleitoral marcado pelo discurso de

ódio; armas para resolver os problemas sociais; em nome da paz da nação, da família tradicional brasileira, dos cultos nas igrejas evangélicas, por Deus acima de tudo (ANDRADE, 2023).

Os 4 anos de (des)governo do capitão foram marcados pelo aumento da política de ódio e violência nas escolas. Negação da vacina que salvariam as vidas ceifadas pela Covid-19; negação dos direitos dos povos indígenas; crescimento das explorações ilegais; assassinatos nas escolas. A democracia foi atacada. Cresceu o negacionismo com o “mito”, a manipulação ideológica, religiosa e midiática (RAMOS E PELISSARI, 2023).

Nos primeiros 100 dias de desgoverno do capitão, o caos já estava instaurado. O Ministério da Educação (MEC) passou pelas mãos de dois ministros. O primeiro-ministro foi Ricardo Vélez Rodríguez, colombiano naturalizado brasileiro, filósofo e professor universitário. O referido defendeu a volta da educação moral e cívica; propôs mudar a narrativa do golpe de Estado de 1964; demitiu servidores contrários às decisões do MEC; criou a subsecretaria de de Fomento Às Escolas Cívicos-Militares; solicitou as escolas que os educandos e educandas cantassem o hino nacional e enviasse os vídeos, além da leitura do “Brasil acima de Tudo e Deus acima de Todos” o *slogan* da campanha do capitão. Uma das poucas coisas que deu certo foi o encaminhamento do PL que regulamentou a educação domiciliar, algo que foi totalmente projetado pelo Escola Sem Partido (TAFFAREL E NEVES, 2019).

De acordo com Taffarel e Neves (2019) os empresários reformistas desaprovam Vélez, pois o ex-ministro demonstrou ser incapaz de seguir com os interesses desse grupo. Dando seguimento ao legado de Temer, com influências dos setores empresariais, o capitão demitiu Vélez em menos de 4 meses e nomeou Abraham Weintraub como o novo ministro da educação. Destaca-se que os dois ministros são discípulos de Olavo de Carvalho.

Abraham Weintraub é economista, sem experiência em gestão na área da educação. Este permaneceu no MEC entre abril de 2019 a junho de 2020. Ele deu prosseguimento a implementação de escolas cívicos-militares; bloqueou 30% dos orçamentos das universidades federais; cortou 3.474 bolsas de pesquisas no país; criou o ENEM digital, a nova política de alfabetização e a carteira digital dos estudantes, ainda teve falhas na correção do ENEM em 2019 e implementação de escolas pilotos para o NEM em 2019.

O capitão demitiu Abraham após este defender a prisão dos ministros do Supremo e participar de manifestação contra o Congresso e o STF. O terceiro ministro do MEC foi Carlos Alberto Decotelli, que teve o seu nome anunciado e publicado no Diário Oficial. No entanto, em apenas 5 dias ele pediu demissão do cargo. O quarto ministro foi Milton Ribeiro, que por sua vez é pastor, advogado e professor (MOREIRA, 2022).

Em pouco tempo de exercício, o novo ministro se envolveu em grandes polêmicas. Foi denunciado ao STF por crime de homofobia e foi infeliz ao dizer que era impossível conviver com algumas crianças com

deficiência (MOREIRA, 2022). De 2020 a 2022, período em que Milton Ribeiro foi ministro e contexto da pandemia de Covid-19, o capitão foi totalmente omissivo e negligente no combate. O capitão chegou a dizer que não tomaria a vacina por não confiar na eficácia, o que influenciou milhares a realizarem o mesmo. Na educação, adotou-se o ensino remoto como paliativo e aumentou as políticas de educação à distância no Brasil.

O MEC foi ausente durante o ensino remoto. O governo deixou as redes de ensino decidirem como iria ocorrer a oferta da educação no Brasil. Assim, gestores, coordenadores, professores foram responsabilizados pelo fracasso do ensino, mesmo não tendo os recursos necessários para a oferta (MENDES E DE JESUS CARVALHO, 2022). O capitão ainda sancionou a Lei nº 73/2020 que determinou a não contabilização do tempo de serviço dos professores/as entre março de 2020 e dezembro de 2021 para os direitos de quinquênios, anuênios e licença-prêmio e outros. Um verdadeiro ataque à educação, aos professores/as que se dedicaram ao ensino remoto sem ajuda, pagando do seu próprio bolso os recursos digitais.

Em meio ao caos na educação brasileira, Milton Ribeiro seguiu com a implementação do NEM. Em julho de 2021, foi publicado o Cronograma Nacional de Implementação do Novo Ensino Médio (CNIMNEM). O Cronograma institui o início para todas as escolas em 2022, começando da 1ª série; em 2023 a 1ª e 2ª séries e assim progressivamente. Além disso, previu as novas matrizes de avaliação do SAEB e atualização da matriz do Novo ENEM. Ainda em 2021, 37 servidores do INEP pediram demissão por falta de autonomia técnica e administrativa¹.

A implementação do NEM foi/é um desastre tanto em escolas públicas quanto em escolas privadas. A Revista Retratos da Escola trouxe no dossiê de título “A Implementação do Novo Ensino Médio nos Estados” que trata da precarização do NEM. As pesquisas mostram que o “novo” é um retrocesso para educação no Brasil. O processo de desmonte que iniciou no governo Temer e prosseguiu para o desgoverno do capitão é um ataque à educação para a formação humana.

A prioridade é a formação dos educandos e educandas pobres para a formação técnica e qualificação profissional. Enquanto isso, as escolas privadas seguem preparando seus clientes para o ensino superior, ofertam disciplinas de redação, escrita, cálculo, interpretação de textos e outras. No período abordado, a revogação do NEM não era pauta do governo.

REVOGAÇÃO DO NEM: IMPRESSÕES INICIAIS DO GOVERNO LULA

Os/as brasileiros/as no período de 2016 a 2022 conheceram dois presidentes inimigos da classe trabalhadora. A elite governou o país. O empresariado influenciou diretamente nas decisões do governo. Os mais

¹ Disponível em: <<https://www12.senado.leg.br/radio/1/noticia/2021/11/17/comissao-pede-esclarecimentos-sobre-demissoes-no-inep>>. Acesso em: 14 ago. de 2023.

pobres experimentaram o que é ser governado/desgovernado por políticas de direita ultraconservadora.

Esperança como dizia Paulo Freire. Em 2022, Luiz Inácio Lula da Silva venceu o capitão no segundo turno das eleições governamentais. E em um contexto de ódio, violência, nacionalismo ufanista e outras barbáries que Lula assume a presidência do país.

Espera-se que o governo Lula traga de volta o senso de brasilidade, de mais inclusão, de um olhar para os mais pobres. O povo precisa novamente se sentir seguro com um presidente. As instituições brasileiras precisam de reconstrução. O Brasil precisa novamente pensar em educação, saúde, meio ambiente, desigualdade e desemprego (ANDRADE, 2023).

Já era sabido que o governo Lula enfrentaria diversas coisas deixadas pelo capitão. E em apenas 7 dias após a sua posse, ocorre uma das piores façanhas da direita extremista brasileira. Uma tentativa de golpe de Estado em Brasília. Manifestantes, vândalos, terroristas, seguidores do bolsonarismo insatisfeitos com os resultados das urnas de 2022, invadiram e depredaram o Palácio do Planalto, o Palácio do Congresso Nacional e o Palácio do Supremo Tribunal Federal.

Lula assume um Brasil com uma parte da população alienada (seguidores do bolsonarismo) pelo discurso de ódio, preconceito, racismo, homofobia e sem consciência de classe. Na Câmara dos Deputados há 129 deputados de esquerda, 109 do centro e 275 de direita. No Senado há 14 de esquerda, 24 do centro e 43 de direita. Esse cenário certamente dificulta as ações do governo Lula. E quando se trata de revogar uma lei que surge exatamente nos seios da extrema direita, o processo torna-se mais ímprobo.

O pensamento de professores/as, gestores/as, alunos/as, todos que defendem os valores de uma educação pública, emancipatória, gratuita e de qualidade é de barrar a precarização do EM com a implementação da Lei 13.415/17. A vitória de Lula em 2022 fez ainda mais a classe esperar, porém, 1 ano se passou e o NEM ainda não foi revogado.

Nesse contexto, questiona-se: 1) quem é o ministro da educação de Lula? 2) Quais estão sendo as prioridades do governo quando se trata de educação? 3) Que ações foram feitas até o momento? 4) Por que o “Novo” Ensino Médio ainda não foi revogado? Em seguida, responderemos os questionamentos levantados.

Camilo Sobreira de Santana é o atual ministro da educação. Este é agrônomo formado pela Universidade Federal do Ceará (UFC) e mestre em Desenvolvimento e Meio Ambiente pela UFC. Atuou como analista ambiental e professor no Instituto Brasileiro do Meio Ambiente e dos Recursos Naturais Renováveis (IBAMA); foi secretário de Desenvolvimento Agrário e das Cidades no Ceará no período de 2007-2011; eleito deputado em 2010 no Ceará e governador por dois mandatos, 2014 e 2018. Atualmente é senador

eleito em 2022 pelo estado do Ceará, no entanto, está afastado para assumir o cargo de ministro da educação².

As ações do MEC até o presente momento, permitem inferir que a educação é prioridade no governo Lula. Em apenas 4 meses de gestão, Lula encaminhou ao Congresso Nacional a Medida Provisória nº 1.174, de 12 de maio de 2023. A MP visa retomar obras em instituições educacionais que estão paralizadas. Destina-se R\$ 4 bilhões, entre 2023 e 2026 para a conclusão das obras. Decreto nº 11.556, de 12 de junho de 2023 que institui o Compromisso Nacional Criança Alfabetizada, objetivando a melhoria no processo de alfabetização de crianças para que essas estejam alfabetizadas ao final do 2º ano do ensino fundamental anos iniciais. O investimento até 2026 será de \$3,6 bilhões. Dia 31 de julho foi sancionada a Lei nº 14.640, de 2023 que cria o Programa de Escola em Tempo Integral, visando o aumento das matrículas na educação básica em tempo integral, com assistências técnica e financeira da União. Mas e a revogação da Lei 13.415/17?

Em luta pela revogação do NEM, dia 15 de março de 2023, Dia da Escola, professores/as, estudantes, sindicatos e outras instituições foram às ruas do Brasil. Dois dias após o movimento, Glauber Braga, Sâmia Bomfim, Chico Alencar, Luciene Cavalcante, Ivan Valente e Tarcísio Motta, deputados do Partido Socialismo e Liberdade - PSOL, apresentaram o Projeto de Lei (PL) nº 1213, no dia 17 de março de 2023, que objetiva revogar a Lei 13.415/17, porém, ainda se encontra em tramitação³.

A luta pela revogação do NEM, principalmente no dia 15 de março, repercutiu nas mídias sociais e, de certa maneira, a pressão popular chegou até o presidente Lula. No dia 4 de abril foi publicada a Portaria nº 627, de 2023, que suspendeu a implementação do NEM durante 60 dias, para que seja analisado. No entanto, essa suspensão nos pareceu um tipo de “tentativa” de diminuir o movimento pela revogação. A portaria também não menciona o que estará sendo suspenso. No entanto, na Câmara dos Deputados, Camilo Santana esclareceu que apenas planejamentos relacionados ao ENEM serão suspensos⁴.

O presidente Lula, no dia 19 de abril de 2023, posicionou-se sobre as polêmicas relacionadas à decisão de suspensão do NEM: “Não vamos revogar o Ensino Médio. Precisamos montar uma comissão com as entidades para a gente discutir qual é a melhor saída para a gente aperfeiçoar o nosso Ensino Médio. É isso que vamos fazer, discutir com as entidades. Não é para revogar sem ter nada para colocar no lugar”⁵.

² Disponível em: <<http://buscatextual.cnpq.br/buscatextual/visualizacv.do>>. Acesso em: 15 ago. de 2023.

³ Disponível em: <<https://www.camara.leg.br/proposicoesWeb/fichadetramitacao?idProposicao=2351752>>. Acesso em: 15 ago. de 2023.

⁴ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=6QDgu-NsTqY&t=5s>>. Acesso em: 16 ago. de 2023.

⁵ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=9VjqQLcM3g>>. Acesso em: 19 ago. de 2023.

Percebe-se que o posicionamento de Lula é de “não revogar” o NEM, mas o “não revogar” do presidente é em virtude do que vem a seguir: o que se põe no lugar após a revogação? Em pesquisa sobre a implementação do NEM no país, Cássio e Goulart (2022) afirmam que o debate público é urgente e que a gestão atual deveria estar aberta a problematização. Assim, percebe-se que este é o pensamento do governo Lula “uma construção coletiva”, não mais por medidas e decretos.

De acordo com Daniel Cara, professor e pesquisador especialista no NEM, o governo Lula insiste na implementação do NEM. Para este, o MEC de Camilo Santana “demonstra vontade de fazer: persistir no erro, sem se preocupar com o prejuízo aos estudantes e à saúde mental dos profissionais da educação” (BELOTI; GRZECA; BOHRER, 2023, P. 14).

Em entrevista ao programa Roda Vida da TV Cultura no dia 12 de junho de 2023, Camilo Santana teceu comentários sobre o NEM que nos parece ser um posicionamento em seguir com alguns dispositivos da contrarreforma: (...) você pode ter os itinerários como uma formação complementar para o jovem. Mas que não seja cobrado na prova ENEM. Gera desigualdade em relação a isso. E estimular a formação de ensino profissionalizante. Focar nas vocações hoje do mercado de trabalho. O jovem que tem uma perspectiva de trabalho, de melhorar a sua vida⁶.

Camilo Santana reproduz falas que são criticadas por pesquisadores (SÜSSEKIND, 2019; BARRETO, MODESTO; REZENDE, 2021) como o pensamento de educar os jovens de acordo com as demandas da capital. Enquanto isso, na mesma entrevista, o ministro falou que o seu filho estudava em escola privada, porque o ensino público no Brasil não é bom. Nos é preocupante ter um ministro da educação que compartilha dessa linha de pensamento.

O ministro deixou nítido na entrevista que o NEM está sendo analisado. Há uma comissão formada e o MEC está fazendo consultas públicas. Nesse ínterim, precisa-se de uma resposta aos que pensam na revogação da Lei n 13.415/17. Optamos em concordamos com Cássio e Goulart quando dizem: “Em resposta a quem questiona a radicalidade da revogação, argumentando que antes de revogar é preciso ter proposta melhor – afinal, o modelo anterior de ensino médio também não era bom –, é necessário dizer que o modelo atual está se mostrando pior que o anterior” (CÁSSIO E GOULART, 2023, P. 291).

Neste momento, o Projeto de Lei 2601 de 2023, em tramitação, que visa a revogação do NEM, diferentemente da PL 1213, traz propostas como retorno das disciplinas que perderam o status de obrigatórias; aumento da carga horária da formação geral básica; obrigatoriedade do formato presencial e outros. Daniel Cara afirma que o modelo da PL 2601 é no

⁶ Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=HA3L1YrgL58&t=603s>>. Acesso em: 21 ago. de 2023.

momento o mais adequado para uma revogação do NEM (BELOTI; GRZECA; BOHRER, 2023).

A consulta pública do MEC sobre o NEM ocorreu entre 9 de março e 6 de julho de 2023 mediante audiências, seminários, consulta *online* e outros. Contribuíram com a consulta professores/as, alunos/as, especialistas e entidades científicas. O MEC divulgou no dia 7 de agosto o resultado da consulta. O documento foi sistematizado em 12 núcleos de resultados. A proposta do MEC pouco ou quase nada muda a contrarreforma. A Conferência Nacional dos Trabalhadores em Educação (CNTE) alega que não há uma contemplação satisfatória do que vinha sendo criticado. E sugeriu uma análise mais aprofundada⁷.

No dia 23 de outubro do ano vigente, 2023, o MEC encaminhou à Casa Civil a Minuta do projeto de lei, que visa revogar alguns pontos da Lei nº 13.415/17. As principais mudanças observadas foram: carga horária da FGB de no mínimo 2.400 horas; diminuição do IFs de 5 para 3; torna obrigatório o ensino de língua portuguesa, línguas estrangeiras, sendo obrigatoriamente da língua inglesa e da língua espanhola, arte, educação física, matemática, história, geografia, sociologia e filosofia, física, química e biologia; ainda revoga outros dispositivos. O presidente da CNTE, Heleno Araújo, destacou que ainda há mudanças que precisam ser feitas e destacou o caso da Educação Profissional que ainda precisava melhorar, mas que certamente a minuta é uma vitória dos movimentos sociais.

A minuta encaminhada à Casa Civil representa um marco na luta pela revogação do NEM. Nesse momento, o próximo passo é aprovação ou não do Congresso Nacional. No trâmite, sabe-se que a proposta ainda poderá ser modificada, principalmente, por parte dos conservadores da extrema-direita. Nesse contexto, o aparelho Escolar entra novamente em disputa. As empresas, os reformistas, certamente se farão presentes.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O aparelho Escolar é um dos principais palco de disputa entre as classes da sociedade, na atual conjuntura brasileira. A aprovação da Lei 13.415/17 foi uma demonstração do que se pode fazer ao tomar o controle do aparelho ideológico em questão. A contrarreforma do EM é verdadeiramente um sucateamento da educação pública, gratuita e de qualidade. Não há melhorias, mas retrocessos.

O governo Dilma abriu portas da educação para as iniciativas privadas e com o *impeachment*, Temer arregaçou as portas ainda mais, principalmente, com as reformas. O desgoverno do capitão, desconfigurou a educação brasileira com a crise dos ministros. Lula herdou de Temer e

⁷

Disponível

em

<https://www.cnte.org.br/images/resultado_consulta_publica_nem_final_web.pdf>.

Acesso em: 23 ago. de 2023.

Bolsonaro um projeto de mercantilização da educação pública, que é o NEM. O contexto em que Lula assume é de crise na educação e ódio deixado pelo “mito”.

Apesar de haver duas PL em um mesmo ano que visa a revogação do NEM, movimentação das classes dos estudantes e professores/as, apenas o cronograma de implementação da Lei nº 13.415/17 foi suspenso, mas apenas dispositivos relacionados ao ENEM. O ministro da educação, Camilo Santana, demonstra que NEM precisa ser repensado, no entanto, suas falas deixam claro que os IFs devem continuar. Bem como o sentido de educação que forma para o mercado de trabalho.

Os governos anteriores não tiveram interesse na revogação, mas na continuidade. Lula entende e compreende que o NEM deve ser revogado, mas também segue a linha de pensamento de um bom líder de uma nação que é “ouvir a população”. Paulo Freire nos disse que um bom líder ouve a população, possibilita diálogo para que haja uma construção coletiva de uma determinada demanda (FREIRE, 2004). Percebe-se que isto que Lula está fazendo. E quando se trata de currículo, não apenas assinar um papel. É necessário escutá social. É importante que nesse processo educadores e educandos que estão na escola, sejam ouvidos.

É substancial uma discussão para essa mudança. Não é simplesmente jogar fora o currículo atual e trazer o anterior. O processo de revogação existe tempo, discussão e planejamento. O Lula não seria diferente de Temer se em uma MP ele revogasse o NEM. Dessa maneira, o atual presidente segue uma linha de pensamento de diálogo com as classes para uma construção de um EM melhor. O diálogo, o planejamento e a construção coletiva antecedem a revogação.

REFERÊNCIAS

ALTHUSSER, Louis. **Aparelhos ideológicos de Estado**. Trad. Walter José Evangelista e Maria Laura Viveiros de Castro. 16. ed. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2023.

ANDRADE, A. O. de. **Educação e Serviço Público Federal: o que esperar do governo Lula?**. REVES - Revista Relações Sociais, [S. l.], v. 6, n. 1, p. 15420–01i, 2023. DOI: 10.18540/revesv6i1p15420-01i. Disponível em: <https://periodicos.ufv.br/reves/article/view/15420>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BARDIN, Laurence. **Análise de conteúdo**. Lisboa: Edições 70, 2007.

BARRETO, Pollyana Mergulhão; MODESTO, Victoria Oliveira; REZENDE, Karen Cristina. **O (DES) AVANÇO NEOLIBERAL DA BNCC E A EDUCAÇÃO FÍSICA**: Uma educação para o mercado de trabalho. Revista Fluminense de Educação Física, v. 1, n. 1, 2021.

BELOTI, Adriana; GRZECA, Francini Carla; BOHRER, Marcos. **NOVO ENSINO MÉDIO: ANÁLISE E PROJEÇÕES: ENTREVISTA COM DANIEL CARA**. Revista Educação e Linguagens, v. 12, n. 23, p. 7-18, 2023.

BRASIL. **Lei nº 13.415, de 16 de fevereiro de 2017**. Altera as Leis nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, que estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, 2017. Disponível em: https://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2015-2018/2017/lei/l13415.htm. Acesso em: 01 nov. 2022.

CÁSSIO, F.; GOULART, D. C. **A implementação do Novo Ensino Médio nos estados**: das promessas da reforma ao ensino médio nem-nem. Retratos da Escola, [S. l.], v. 16, n. 35, p. 285–293, 2022. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/1620>. Acesso em: 15 fev. 2024.

FERRETI, Celso João; SILVA, Monica Ribeiro da. **Reforma do ensino médio no contexto da medida provisória n o 746/2016**: estado, currículo e disputas por hegemonia. Educação & Sociedade, v. 38, p. 385-404, 2017. <https://doi.org/10.1590/ES0101-73302017176607>.

FREIRE, PAULO. **Pedagogia Da Autonomia**: Saberes Necessários à Prática Educativa. São Paulo: Paz E Terra, 2004.

GIL, Antonio Carlos. **Métodos e técnicas de pesquisa social**. 6. ed. São Paulo: Atlas, 2008.

LIMA, Marcelo; MACIEL, Samanta L. **A reforma do Ensino Médio do governo Temer: corrosão do direito à educação no contexto de crise do capital no Brasil**. Revista Brasileira de Educação, ANPED, v. 23, 2018. <https://doi.org/10.1590/S1413-24782018230058>.

MENDES, Daniela; DE JESUS CARVALHO, Rebeca. **Cooperação interfederativa na educação: retrocessos no governo Bolsonaro**. Encontro Brasileiro de Administração Pública, 2022.

MOREIRA, Leticia. **Relembre quais foram os ministros da educação do governo Bolsonaro**. Último Segundo, 2022.

RAMOS, Marise; PELISSARI, Lucas. **CRISE DO CAPITAL, LUTA DE CLASSES E EDUCAÇÃO HOJE: UTOPIA OU BARBÁRIE**. Revista Trabalho Necessário, v. 21, n. 44, p. 01-16, 2023.

SÜSSEKIND, M. L. **A BNCC e o “novo” Ensino Médio: reformas arrogantes, indolentes e malévolas**. Retratos da Escola, [S. l.], v. 13, n. 25, p. 91–107, 2019. DOI: 10.22420/rde.v13i25.980. Disponível em: <https://retratosdaescola.emnuvens.com.br/rde/article/view/980>. Acesso em: 02 set. 2023.

TAFFAREL, Celi Nelza Zülke; NEVES, Márcia Luzia Cardoso. **Tendências da educação frente à correlação de forças na luta de classes: uma análise do governo Bolsonaro na perspectiva educacional**. Estudos IAT, v. 4, n. 2, p. 310-329, 2019.

TIRIBA, Lia; BOTELHO, Jacqueline; ARGÜELLES, Regis. **A ESPERANÇA NOS VIVIFICA PARA A LUTA: APÓS A VITÓRIA DE LULA NAS URNAS, DERROTAR O PROJETO NEFASTO DA EXTREMA DIREITA.** Revista Trabalho Necessário, v. 21, n. 44, p. 01-05, 2023.

CAPÍTULO 30

DESCRIÇÃO E ANÁLISE DO DISCURSO DA COMUNIDADE ESCOLAR SOBRE DIVERSIDADE SEXUAL E DE GÊNERO

Jeancarlo Rocha Falcão

Colégio Estadual de Côcos
falcaojeancarolo@gmail.com

RESUMO

A presente pesquisa teve como objetivo geral mapear e analisar os discursos sobre diversidade sexual e de gênero entre estudantes, professores, equipe pedagógica e gestores escolares. Trata-se de tema relevante diante da necessidade de desconstruir visões preconceituosas ainda presentes no ambiente escolar, que fomentam práticas discriminatórias e comprometem o direito à educação de estudantes LGBTQI+. Quanto à metodologia, foi realizada pesquisa bibliográfica de natureza qualitativa exploratória. Foram analisados livros, artigos científicos e documentos oficiais buscando sistematizar o estado da arte sobre diversidade sexual e de gênero na educação. Também foram examinados os principais desafios e barreiras enfrentados pelas escolas na implementação de políticas e práticas educacionais voltadas ao respeito à diversidade. Os resultados encontrados confirmam que discursos heteronormativos ainda predominam no ambiente escolar, marginalizando identidades e experiências dissidentes. Há lacunas na formação de professores e lacunas entre políticas idealizadas e práticas escolares concretas. As barreiras incluem perpetuação de estereótipos, patologização de identidades não-cis heteronormativas e dificuldades em reconciliar crenças pessoais dos educadores com diretrizes de direitos humanos. Conclui-se que a escola ainda está distante de cumprir seu papel na promoção da cidadania e respeito à diversidade sexual e de gênero. São necessários mais estudos e intervenções focadas na capacitação de educadores e transformação de mentalidades preconceituosas.

PALAVRAS-CHAVE: Diversidade sexual. Identidade de gênero. Formação de professores. Políticas educacionais.

INTRODUÇÃO

A escola, enquanto instituição formadora, exerce papel crucial na construção de identidades e subjetividades dos estudantes. Conforme destaca Louro (2014), é dentro desse espaço que noções de gênero, sexualidade e diversidade são constantemente reforçadas ou questionadas. São inúmeras as situações, dentro e fora da sala de aula, em que esses temas aparecem, seja de forma explícita ou velada.

Apesar de avanços no reconhecimento dos direitos das minorias sexuais e de gênero na sociedade brasileira recente, ainda são comuns na escola discursos preconceituosos e práticas discriminatórias em relação a essas questões. Como ressalta Junqueira (2009), a homofobia e a transfobia estão naturalizadas nesse ambiente, manifestando-se através de xingamentos, intimidações e violências físicas e simbólicas.

É papel da escola combater esse tipo de violência e criar ambiente seguro e respeitoso para todos os estudantes, independentemente de sua orientação sexual ou identidade de gênero. No entanto, para que isso ocorra, é preciso inicialmente mapear e analisar criticamente os discursos e práticas da própria comunidade escolar frente à diversidade sexual e de gênero.

Nesse sentido, a presente pesquisa busca investigar, por meio de metodologias qualitativas, como se dá a construção dos discursos sobre esses temas entre diferentes atores escolares – alunos, professores, equipe pedagógica e gestores.

Para Louro (2004), é preciso desnaturalizar certas concepções sobre masculinidades e feminilidades para então questionar por que alguns comportamentos e identidades são valorizados e legitimados, enquanto outros são marginalizados e oprimidos.

Diante desse cenário surge a seguinte pergunta problema: Como se caracterizam os discursos sobre diversidade sexual e de gênero entre os diferentes atores da comunidade escolar?

Como hipótese, a comunidade escolar ainda reproduz discursos preconceituosos sobre diversidade sexual e de gênero, revelando lacunas na formação para lidar com essas questões.

O objetivo geral deste trabalho é mapear e analisar os discursos sobre diversidade sexual e de gênero entre estudantes, professores, equipe pedagógica e gestores escolares.

Os objetivos específicos são: a) Apresentar e discutir os conceitos-chave relacionados à diversidade sexual e de gênero, incluindo sexo biológico, identidade de gênero, orientação sexual e heteronormatividade; b) Examinar políticas e diretrizes educacionais voltadas para questões de gênero, sexualidade e diversidade sexual. c) Identificar e discutir os principais obstáculos e barreiras enfrentados pelos profissionais da educação na implementação de ações e práticas de promoção da diversidade sexual, de gênero e do respeito à pluralidade nas escolas.

A presente pesquisa se justifica pela necessidade de compreender

os discursos que circulam na escola sobre diversidade sexual e de gênero, temas frequentemente silenciados ou abordados de forma equivocada nesse ambiente, gerando preconceitos e discriminações. Do ponto de vista social, poderá contribuir para problematizar práticas opressoras, que ferem a dignidade de estudantes LGBTQI+ e comprometem seu direito à educação.

Sob a perspectiva acadêmica, buscará ampliar o conhecimento científico ainda incipiente sobre essa problemática específica da educação brasileira contemporânea. E, profissionalmente, subsidiará futuros programas de formação de professores e intervenções nas escolas para promover espaços mais inclusivos e respeitosos.

A metodologia utilizada na presente pesquisa consistiu em revisão bibliográfica de natureza qualitativa e exploratória sobre a temática de diversidade sexual e de gênero na educação.

Realizou-se um amplo levantamento do referencial teórico disponível na literatura científica, incluindo livros, artigos de periódicos, teses e dissertações. Foram priorizados estudos nacionais recentes, visando compreender como o debate sobre esses temas se desenvolve especificamente no contexto brasileiro. Além disso, foram examinados documentos oficiais relevantes, como legislações, pareceres, diretrizes curriculares e programas governamentais que abordam as questões de gênero e sexualidade no âmbito das políticas educacionais.

A análise do material coletado foi conduzida por meio de categorização temática de conteúdo. Buscou-se sistematizar o estado da arte e mapear os principais conceitos, discussões, resultados de pesquisas, lacunas e desafios relacionados à incorporação da perspectiva de gênero e ao respeito à diversidade sexual nas instituições escolares. Especificamente, investigou-se as concepções e discursos de diferentes atores da comunidade escolar (estudantes, professores, equipe pedagógica e gestores) sobre essas questões, conforme proposta nos objetivos do estudo. Os achados foram interpretados à luz de pressupostos teóricos pós-estruturalistas e interseccionais sobre as relações entre educação, gênero e sexualidade.

REFERENCIAL TEÓRICO

Diversidade Sexual e de Gênero

A falta de clareza conceitual em torno de termos como "sexo", "gênero", "orientação sexual" e "heteronormatividade" pode levar à perpetuação de estereótipos e à discriminação, como alertam autores como Judith Butler (2004) e Paul Preciado (2008). Um estudo recente da Universidade Federal de Minas Gerais revela que 70% dos jovens brasileiros ainda possuem conceitos errôneos sobre "gênero" e "orientação sexual". Essa desinformação contribui para o aumento da violência contra a população LGBTQI+, segundo dados da Associação Nacional de Travestis e Transexuais (ANTRA, 2023).

Segundo Cruz (2012), o conceito de “sexo” refere-se ao órgão genital inerente ao nascimento, permitindo a classificação em masculino, feminino ou hermafrodita. Este delineamento biológico é crucial no exame da reprodução das espécies. Por outro lado, o gênero abrange os aspectos psicológicos, sociais e culturais que os indivíduos assimilam na sua existência com base nas influências culturais prevaletentes.

O conceito de gênero é independente do sexo biológico; conseqüentemente, nascer homem não determina automaticamente a identificação como homem. Determinar o número exato de categorias de gênero continua a ser um desafio, uma vez que certos gêneros ainda não foram classificados, potencialmente devido a variações culturais (CRUZ, 2012).

No entanto, é amplamente reconhecido que o conceito de gênero vai muito além das noções tradicionais de feminilidade e masculinidade (referidas como gêneros binários). Existe uma variedade de gêneros não binários, incluindo, mas não se limitando a, travesti, pangênero e andrógino. Conseqüentemente, os indivíduos que se conformam com as expectativas de gênero da sociedade são referidos como cisgênero (ou seja, o sexo que lhes foi atribuído à nascença está alinhado com a sua identidade de gênero), enquanto os indivíduos transgênero desafiam esta norma social. Isto é particularmente exemplificado pelos transexuais, que nascem com um sexo biológico, mas possuem uma identidade de gênero diferente do sexo que lhes foi atribuído no nascimento (STOLLER, 1993).

As expectativas mencionadas no parágrafo anterior são inteiramente construídas pela sociedade. Ao longo da história, a sociedade criou e perpetuou consistentemente papéis de gênero, ou expectativas sociais para os indivíduos com base no sexo que lhes foi atribuído à nascença. Indivíduos nascidos do sexo feminino ou masculino são idealizados antes mesmo de virem ao mundo, com preconceitos de ter cabelos longos, privilegiar a cor rosa, possuir nomes específicos, ser modestos e emotivos (no caso das mulheres), ou serem fortes, inteligentes, adepto de jogar futebol e dirigir bem (no caso dos homens). Além disso, estes laços sociais, normas culturais e crenças e valores religiosos moldarão ainda mais o comportamento sexual destes indivíduos no futuro (CARDOSO, 2008).

Inicialmente, o conceito de diversidade de gênero é consideravelmente complexo e ainda não foi amplamente incorporado no discurso acadêmico e na formação profissional abrangente. Além disso, estas noções divergem do conceito de Orientação Sexual, um termo intrinsecamente desconcertante em si mesmo e que continua a ser objeto de controvérsia acalorada.

A maioria dos pesquisadores que se concentram nos aspectos psicossociais do desenvolvimento sexual, conforme articulado por Cardoso (2008), conceitua orientação sexual como a inclinação dos desejos emocionais e sexuais dos indivíduos. O termo “opção sexual”, que implica uma noção de escolha, não é mais utilizado devido ao seu potencial para

confusão. Semelhante a várias manifestações de identidade de gênero, as orientações sexuais podem ser diversas. No entanto, as categorias mais reconhecidas incluem heterossexual (envolvendo atração emocional e sexual pelo gênero oposto), homossexual (por ele gênero) e bissexual (por ambos os gêneros).

Atualmente, a Organização Mundial da Saúde considera todas as manifestações de orientação sexual como conducentes ao bem-estar, reconhecendo a orientação sexual como um aspecto inerente à natureza individual (PEDROSA, 2006).

Embora várias organizações tenham esta percepção da orientação sexual, ela é indicativa do quadro social sexista e heteronormativo. Este quadro perpetua a ideia de que a heterossexualidade é a única expressão aceita da sexualidade e estabelece normas comportamentais prescritas para ambos os gêneros, esperando-se que as mulheres sejam subservientes aos homens.

Esta diferenciação entre o que é considerado “convencional” ou não começa numa fase inicial, como fica evidente no seguinte extrato:

Pais, mães e todos os indivíduos que se envolvem com a criança demonstram condutas que fortalecem ou constroem os traços sociais previstos para aquele “sexo/gênero” específico. Implica uma ampla gama de elementos diversos, incluindo atitudes, linguagem, vestimentas e brinquedos, que, quando manifestados na conduta dos adultos, dos familiares e da sociedade como um todo, contribuirão para a formação de uma identidade subjetiva a ser assimilada pelo indivíduo em questão (FURLANI, 2005, p. 51).

Tais padrões conferem uma qualidade aberrante a tudo o que não se alinha com eles, fomentando a discriminação e o preconceito social, mesmo dentro das instituições educativas, como prevalece na vida cotidiana das escolas. Esta forma de discriminação é conhecida como homofobia. A manifestação de ações homofóbicas pode começar a impactar os indivíduos durante os primeiros anos e intensificar-se durante as fases da adolescência e da idade adulta jovem. Esta crueldade afeta diretamente a inclinação do aluno para participar no ambiente educativo, prejudicando negativamente o seu desenvolvimento intelectual e bem-estar psicológico (FURLANI, 2005).

Para incorporar a diversidade sexual e de gênero na educação moderna, é crucial reconhecer que estes padrões são moldados pelo contexto histórico. Esforços devem ser feitos para evitar a perpetuação de preconceitos e estereótipos na curadoria de conteúdos educacionais (NASCIMENTO; SILVA, 2011).

Gênero e Sexualidade na Educação

Na era atual, as instituições educativas demonstram progressivamente a sua importância no desenvolvimento social dos jovens, ao mesmo tempo que participam fervorosamente na transformação de si mesmas e do mundo. Seguindo a unidade familiar, as escolas servem como contexto primário onde as crianças estabelecem a sua identidade social; portanto, eles adquirem não apenas conhecimento acadêmico, mas também padrões comportamentais e sociais absorvidos (MARTINS, 2017).

O desenvolvimento e a replicação de estruturas de gênero, estatuto socioeconômico, religiosas e raciais nas instituições educativas podem resultar no surgimento de vulnerabilidades e disparidades. É à luz desta perspectiva que se tem feito um exame minucioso da correlação entre as escolas (e a educação como um todo) e a perpetuação de tais estruturas, nomeadamente no que diz respeito à difusão do discurso e à postura recomendada a adotar em resposta a esta questão (MARTINS, 2017).

No domínio da educação, existem vários recursos escritos para apoiar a adoção de medidas que abordem questões de diversidade sexual e de gênero, com o duplo objetivo de prevenção de doenças e promoção da saúde, bem como a preservação dos direitos humanos. Alguns exemplos desses recursos são os seguintes:

- a) Parâmetros Curriculares Nacionais (BRASIL, 1998);
- b) Programa Brasil Sem Homofobia (BRASIL, 2004);
- c) Caderno Gênero e Diversidade Sexual na Escola (BRASIL, 2007);
- d) Programa Saúde na Escola – PSE (BRASIL, 2008).

Os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) são considerados um avanço significativo no endosso do discurso sobre educação sexual nas escolas, exemplificando um momento crucial. A documentação propõe a integração da educação sexual em diversas disciplinas acadêmicas, adotando uma abordagem abrangente.

Os PCNs conferem ao professor um papel significativamente significativo nesta matéria. Conforme indicado pela fonte, cabe ao professor facilitar a exploração da sexualidade, abordando de forma adequada a curiosidade manifestada pelos alunos, desempenhando assim um papel fundamental no seu crescimento e desenvolvimento pessoal. Além disso, a ênfase é colocada na exigência de que os educadores possuam uma disposição empática e esclarecedora, a fim de apoiar e orientar eficazmente os alunos.

A posição do educador no trabalho de educação sexual dentro dos PCN enfatiza a importância da defesa dos valores democráticos e pluralistas. O objetivo é promover ativamente práticas que promovam a igualdade de gênero e defendam a dignidade do indivíduo. Ao fazê-lo, o objetivo é garantir que as discussões e ensinamentos relacionados com a sexualidade sejam conduzidos de uma forma que respeite a perspectiva de cada aluno,

incentive a participação ativa de todos os indivíduos e elimine qualquer forma de discriminação. Isto representa um desafio significativo para os professores, pois eles se esforçam para incorporar esses princípios em suas práticas diárias (GESSER et. al., 2012, p. 231).

Cruz e Palmeira (2009) realizaram uma pesquisa envolvendo professores de Educação Física e constataram que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) exercem influência particular nas questões relacionadas ao gênero nesta disciplina. Os PCNs padronizam e recomendam a implementação de aulas práticas mistas, promovendo a igualdade de oportunidades para meninos e meninas, incentivando todos os alunos e enfatizando a importância de abraçar suas diferenças individuais. Além disso, estas diretrizes continuam a desempenhar um papel orientador na definição das atividades realizadas atualmente no ambiente educacional.

Em 2004, o governo federal brasileiro, em colaboração com a Secretaria Especial de Direitos Humanos (SEDH), iniciou o Brasil sem Homofobia, um programa nacional. O objetivo subjacente desta iniciativa era promover os direitos e o bem-estar da comunidade LGBT, enfatizando a necessidade de igualdade de direitos, a erradicação da violência homofóbica e da discriminação, ao mesmo tempo que reconhecia as características e desafios únicos enfrentados por segmentos específicos desta população. (BRASIL, 2004).

Na área da Educação, o Ministério da Educação (MEC) tomou medidas em 2006 para melhorar a preparação de numerosos especialistas em cidadania e diversidade sexual. Como parte da iniciativa Brasil sem Homofobia, o MEC assume a responsabilidade de liderar campanhas e iniciativas que visam erradicar a violência homofóbica nas instituições de ensino brasileiras. Assim, o principal objetivo é dotar professores, especialistas em educação e profissionais pedagógicos com as competências necessárias para abordar de forma eficaz e sensível temas relativos à orientação sexual e identidade de gênero (BRASIL, 2008).

O Caderno Escolar sobre Gênero e Diversidade Sexual é uma publicação oficial da Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade (SECAD), lançada em 2007 com o objetivo de divulgar orientações e esclarecimentos sobre o assunto para auxiliar os profissionais que atuam nessa área. Este caderno dá ênfase ao gênero, à orientação sexual e à sexualidade no contexto da ética e dos direitos humanos, empregando uma abordagem emancipatória. Pretende desafiar os discursos que consideram estes temas prejudiciais à heteronormatividade e às normas sociais prevaletentes, ao mesmo tempo que visa desconstruir a naturalidade inerente às atitudes culturais hostis e preconceituosas (BRASIL, 2007).

Atualmente, uma política adicional de considerável importância é o Programa Saúde Escolar (PSE), criado em 2008. Esta iniciativa não só provocou numerosos avanços no domínio da educação para a saúde nas instituições de ensino, mas também facilitou a prestação de serviços

direcionados aos adolescentes (BRASIL, 2008).

O PSE visa alargar o discurso em torno do gênero e da sexualidade na educação, sublinhando a importância de iniciativas que ligam a defesa da saúde sexual e reprodutiva com a exploração do gênero e da orientação sexual. Os resultados esperados incluem a resolução de barreiras práticas, tais como a concepção de abordagens eficazes de formação de professores e a concepção de recursos educativos (BRASIL, 2008).

Programas e iniciativas desta natureza visam impulsionar avanços no domínio da educação em matéria de gênero e sexualidade no ambiente escolar. No entanto, foram observados certos desafios na implementação de tais ações.

Maiores desafios à implementação de discussões sobre a diversidade na escola

As discussões em torno de Gênero e Sexualidade no ambiente educacional avançaram para níveis profundos e intrincados nos domínios teóricos. No entanto, existem certos desafios a nível prático na implementação destas políticas. No ambiente escolar, os profissionais, principalmente os professores, encontram dificuldades em contemplar esses conceitos. As noções de gênero e orientação sexual permanecem distantes das experiências reais desses educadores. Em essência, as escolas ainda não compreenderam a noção de que a feminilidade e a masculinidade, bem como o julgamento social dos comportamentos sexuais e emocionais, são socialmente construídas (MARTINS, 2017).

Para começar, é crucial enfatizar que os indivíduos que trabalham em instituições de ensino não estão desligados da sociedade em geral. Como tal, são susceptíveis de influência e têm o potencial de perpetuar normas e crenças sociais relativas ao gênero e à sexualidade, refletindo padrões socialmente aceitáveis.

Madureira e Branco (2015) realizaram pesquisas com educadores e descobriram vários impedimentos que dificultam a sua capacidade de implementar adequadamente políticas que promovam a diversidade. Um grande obstáculo reside na prevalência de uma perspectiva simplista sobre questões de gênero, que perpetua a noção de gênero como estritamente binário, nomeadamente, “masculino” e “feminino”, reforçando ainda mais o domínio do primeiro sobre o segundo.

Esta mentalidade hierárquica gera numerosos casos de desigualdade dentro das instituições educativas, exemplificada pelo tratamento diferenciado entre estudantes do sexo masculino e feminino, em que certos comportamentos são considerados aceitáveis para os rapazes, enquanto são desencorajados para as raparigas, muitas vezes baseado em justificativas biológicas injustificadas (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

Como afirmam os autores supracitados, alguns professores continuam incapazes de reconhecer e questionar casos de discriminação de

gênero ou orientação sexual entre os alunos, devido à sua falta de compreensão sobre o assunto.

Ao considerar as disparidades entre masculinidade e feminilidade, persiste a noção de que as mulheres devem aderir a um certo ideal de modéstia e preservar a sua aparência física para serem estimadas, uma exigência que as distingue dos seus homólogos masculinos. Esta percepção entre os responsáveis pelo avanço das políticas de igualdade de gênero tem um peso significativo, uma vez que impacta diretamente a eficácia destas iniciativas. É imperativo que os estudantes recebam uma educação sexual abrangente, proporcionando-lhes igual liberdade, consideração e autogoverno no que diz respeito à sua sexualidade. Qualquer discriminação com base no gênero ou pontos de vista tendenciosos em torno desta questão são cúmplices na promoção de condutas desiguais e crenças sexistas (MARTINS, 2017).

Atualmente, é predominante no âmbito das experiências escolares diárias encontrar casos em que os alunos são vítimas do ridículo e da piada devido à sua conduta, que se desvia das normas e expectativas da sociedade. Tais comportamentos podem estar associados à orientação sexual de um indivíduo ou ao seu vestuário e capacidade de se conformar a grupos sociais.

Quando confrontados com casos de discriminação e preconceito, é crucial que os educadores estejam preparados para abordar estas questões nos ambientes educativos, especialmente os professores, que são responsáveis por lidar com tais situações na sala de aula. Além disso, devem orientar as discussões em sala de aula para mitigar este problema e desmascarar os estereótipos culturais. Contudo, alguns estudos apontam que a resolução de tais conflitos não se alinha às diretrizes estipuladas pelos programas governamentais (MARTINS, 2017).

A demarcação entre preconceitos e valores pessoais, particularmente valores morais e religiosos, é extremamente sutil. Consequentemente, quando os indivíduos desenvolvem uma ligação inflexível com estes valores, muitas vezes apresentam um comportamento homofóbico e preconceituoso. Tal comportamento está enraizado através da influência cultural e ainda mais arraigado pela própria cultura (MADUREIRA, 2012; MADUREIRA; BRANCO, 2012).

Consequentemente, os profissionais enfrentam um conjunto conflitante de valores. Por um lado, existe o valor de respeitar as diferenças individuais, enquanto, por outro, existe o valor de honrar as próprias crenças religiosas.

É crucial neste momento fornecer uma explicação do termo “preconceito”. O preconceito pode ser conceituado como fronteiras simbólicas inflexíveis, com origens históricas e fundamentos emocionais profundos, servindo para delinear distinções culturais entre vários grupos e indivíduos. Os preconceitos surgem em resposta às influências contextuais que os indivíduos encontram, abrangendo padrões e regulamentações morais e

religiosas (MADUREIRA; BRANCO, 2012).

A conexão afetiva pode se manifestar em cenários rotineiros de sala de aula, conforme descrito abaixo: a existência de um aluno que é reconhecido como não heterossexual e não cisgênero muitas vezes provoca desconforto tanto entre alunos quanto entre educadores. Esse desconforto desencadeia ações que rotulam o aluno como desviante das expectativas normativas, levando a manifestações consistentes de condutas antagônicas e discriminatórias, incluindo ridicularização, apelidos depreciativos e agressões verbais ou físicas (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

Portanto, é imperativo abordar os princípios éticos e as crenças religiosas dos profissionais envolvidos em esforços promocionais diretos. A intenção não deve ser desacreditar estes valores, mas sim avaliá-los criticamente, reconhecendo que a implementação destes esforços é influenciada por princípios de direitos humanos e não por ideologias individuais (MADUREIRA; BRANCO, 2015).

A discussão de questões de sexualidade em contextos educativos continua a ser um obstáculo persistente, apesar dos progressos notáveis alcançados neste domínio, como evidenciado pelas políticas acima mencionadas. Os desvios do tema tendem a ocorrer quando as normas sociais não estão alinhadas com os padrões defendidos na escola, muitas vezes decorrentes de sentimentos de desconforto e apreensão. Isto deve-se principalmente à obrigação da escola de abordar a expectativa socialmente enraizada, particularmente defendida pelas famílias dos alunos, de dar prioridade à assexualidade e, ao mesmo tempo, esforçar-se por defender e promover a heteronormatividade (LOURO, 2017).

Diante dessa circunstância, diversos profissionais da educação, incluindo professores que interagem diariamente com os alunos, percebem a abordagem das dinâmicas de gênero e sexualidade como precária e imprevisível, optando por adotar uma postura cautelosa de permanecer em silêncio por questões de segurança (LOURO, 2017).

Nesse quadro, quando a instituição de ensino busca incorporar as discussões em torno da sexualidade, seu foco permanece restrito à transmissão de conhecimentos sobre saúde sexual, doenças sexualmente transmissíveis (DST) e gravidez na adolescência. Consequentemente, a instituição acentua implicitamente os impactos adversos e as repercussões da sexualidade na vida dos estudantes. No entanto, não aborda adequadamente as dimensões das emoções, da gratificação e das diversas dinâmicas abrangidas pelos relacionamentos íntimos (LOURO, 2014).

O Brasil fez avanços significativos na implementação de programas nacionais para abordar a discriminação, bem como o preconceito sexual e de gênero, nas escolas. No entanto, os desafios encontrados durante este processo sublinham a importância de atualizar e aperfeiçoar continuamente estes programas, ao mesmo tempo que dá prioridade à formação abrangente e à aplicação vigilante destas políticas.

Concepções sobre diversidade sexual e de gênero na escola

Neste tópico, analisaremos como as categorias de gênero e sexualidade são construídas socialmente e como elas se manifestam no contexto escolar, influenciando as relações entre os sujeitos. Segundo Louro (2010), gênero é uma forma de organizar a diferença sexual e atribuir características, valores, comportamentos, papéis e expectativas às pessoas com base em seu sexo biológico. No entanto, essa organização não é fixa ou natural, mas sim histórica e cultural, variando de acordo com o tempo e o espaço. Assim, gênero é uma construção social que pode ser desconstruída e transformada.

De acordo com Foucault (1988), a sexualidade é um discurso que produz saberes, verdades, poderes e subjetividades, por sua vez, é uma dimensão da vida humana que envolve o desejo, o prazer, a identidade, a expressão e a orientação sexual. A sexualidade também é determinada por fatores sociais, culturais, políticos e religiosos, que definem normas, padrões e tabus sobre o que é considerado aceitável ou não.

No ambiente escolar, as noções de gênero e sexualidade estão presentes nas interações, nas práticas pedagógicas, nos currículos, nos materiais didáticos, nos espaços físicos e nas normas institucionais. A escola, como uma instituição social, reproduz e legitima os discursos hegemônicos sobre gênero e sexualidade, que são aqueles que valorizam a heteronormatividade, ou seja, a norma que estabelece a heterossexualidade como única forma legítima de sexualidade e que pressupõe uma correspondência entre sexo, gênero e identidade (BUTLER, 1990). Esses discursos criam uma hierarquia entre as formas de viver o gênero e a sexualidade, excluindo e marginalizando aquelas que fogem do padrão heteronormativo, como as pessoas homossexuais, bissexuais, transexuais, travestis, intersexuais, entre outras.

A diversidade sexual e de gênero na escola, portanto, é um tema que precisa ser compreendido e respeitado, pois diz respeito aos direitos humanos, à cidadania e à democracia. A escola deve ser um espaço de promoção da igualdade, da diversidade e do combate à discriminação, ao preconceito e à violência de gênero. Para isso, é necessário que a comunidade escolar (estudantes, professores, gestores, funcionários, pais) se envolva em um processo de reflexão crítica e de transformação das suas concepções, atitudes e práticas sobre gênero e sexualidade. É nesse sentido que as políticas públicas de educação devem atuar, oferecendo subsídios teóricos, metodológicos e pedagógicos para que a escola possa abordar a diversidade sexual e de gênero de forma ética, responsável e emancipatória (GESSER, et al., 2012).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A presente pesquisa buscou mapear e analisar os discursos sobre diversidade sexual e de gênero entre estudantes, professores, equipe pedagógica e gestores escolares. Através da revisão da literatura, foi possível constatar que a escola ainda reproduz, em grande medida, discursos heteronormativos e LGBT fóbicos que marginalizam as identidades e experiências que fogem dos padrões hegemônicos de gênero e sexualidade.

Os resultados encontrados confirmam a hipótese inicial de que a comunidade escolar ainda compartilha visões preconceituosas sobre a diversidade sexual e de gênero, revelando lacunas na formação dos professores e demais profissionais da educação para lidar com essas questões de forma responsável e ética. As barreiras observadas incluem a perpetuação de estereótipos de gênero, a patologização de identidades não cis heteronormativas e a dificuldade em reconciliar crenças religiosas pessoais com a defesa dos direitos humanos.

Diante do exposto, conclui-se que o objetivo geral proposto foi alcançado, uma vez que o estado da arte sobre o tema foi sistematizado e os principais desafios enfrentados pelas escolas na promoção da diversidade foram identificados. Ademais, contribuições teóricas e práticas foram fornecidas para subsidiar futuras políticas educacionais e a capacitação de profissionais da educação comprometidos com a construção de espaços de ensino-aprendizagem verdadeiramente democráticos e inclusivos.

O estudo delimitou-se a analisar os discursos e concepções da comunidade escolar, não incluindo uma investigação aprofundada das dinâmicas e práticas concretas dentro das escolas. Recomenda-se, como sugestão para pesquisas futuras, a realização de estudos de caso etnográficos, observações in loco e entrevistas qualitativas para compreender como as questões de gênero e sexualidade se manifestam no cotidiano escolar, desde as interações entre estudantes e professores até os currículos, materiais didáticos e espaços físicos.

Outra frente promissora de investigação seria o desenvolvimento e avaliação de intervenções e programas de formação docente em diversidade sexual e de gênero, buscando fornecer ferramentas teórico-metodológicas para que os professores possam abordar essas temáticas de forma responsável em sala de aula. Pesquisas longitudinais também permitiriam traçar a evolução histórica dos discursos e das mentalidades dentro do sistema educacional. Em suma, há ainda um longo caminho de desconstrução de preconceitos a ser trilhado para que a escola cumpra de fato seu papel na promoção da cidadania e dos direitos humanos de todas as pessoas.

REFERÊNCIAS

ASSOCIAÇÃO NACIONAL DE TRAVESTIS E TRANSEXUAIS (ANTRA). **Brasil registra 145 assassinatos de pessoas trans em 2023, alta de 10%**. Terra, 2023. Disponível em: <https://www.terra.com.br/nos/brasil-registra-145-assassinatos-de-pessoas-trans-em-2023-alta-de-10,eb607f66b5a62ff0417039d1ddb32974uw9nubf3.html?utmbsource=clipboard>. Acesso em: 15 fev. 2024.

BRASIL, Conselho Nacional de Combate à Discriminação. **Brasil sem homofobia: programa de combate à violência e à discriminação contra GLTB e de promoção da cidadania homossexual**. Brasília: Ministério da Saúde, 2004.

BRASIL. **Ministério da Educação**. Conselho Nacional de Educação. Câmara de Educação Básica. Diretrizes Curriculares Nacionais para a Educação Infantil. Brasília, 2009.

BRASIL, Ministério da Educação. Gênero e diversidade sexual na escola: reconhecer diferenças e superar preconceitos. **Cadernos SECAD**, Brasília, DF, 2007.

BRASIL, Ministério da Saúde. **Programa Saúde na Escola (PSE)**. Brasília, 2007.

BRASIL. Ministério da Saúde. **Programa Saúde na Escola (PSE): guia técnico**. Brasília: Ministério da Saúde, 2008.

BRASIL. Ministério da Educação e Desporto. Secretaria da Educação Fundamental. **Referencial Curricular Nacional para a Educação Infantil: Introdução**. Brasília, 1998.

BUTLER, Judith. **Problemas de gênero: feminismo e subversão da identidade**. Rio de Janeiro: Civilização Brasileira, 1990.

BUTLER, Judith. **Deshacer el género**. Barcelona: Paidós, 2004.exclamation.

CARDOSO, Fernando Luiz. **O conceito de orientação sexual na encruzilhada entre sexo, gênero e motricidade**. Interam. j. psychol. [online]. 2008, vol.42, n.1, pp. 69-79. ISSN 0034-9690.

CRUZ, M. M. S.; PALMEIRA, F. C. C. **Construção de identidade de gênero na Educação Física Escolar**. Motriz, Rio Claro, v.15. 2009.

FOUCAULT, Michel. **História da sexualidade I: a vontade de saber**. Rio de Janeiro: Graal, 1988.

FURLANI, J. (2005) **O bicho vai pegar!** - um olhar pós-estruturalista à educação sexual a partir de livros paradidáticos infantis. Tese do doutorado, Programa de Pós-Graduação em Educação, Universidade Federal do Rio Grande do Sul. Porto Alegre, Brasil.

GESSER, M.; CORD, D.; OLTRAMARI, L. C.; NUERNBERG, A. H. Psicologia Escolar e formação continuada de professores em gênero e sexualidade. **Revista Semestral da Associação Brasileira de Psicologia Escolar e Educacional**, SP. Volume 16, 2012.

JUNQUEIRA, Rogério Diniz. Homofobia nas Escolas: um problema de todos. In: JUNQUEIRA, Rogério Diniz (org.). **Diversidade Sexual na Educação: problematizações sobre homofobia nas escolas**. Brasília: Ministério da Educação, Secretaria de Educação Continuada, Alfabetização e Diversidade, UNESCO, 2009.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. Petrópolis: Vozes, 2010.

LOURO, Guacira Lopes. **Gênero, sexualidade e educação: uma perspectiva pós-estruturalista**. 16a ed. Petrópolis: Vozes, 2014.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e teoria queer**. 2a ed. Belo Horizonte: Autêntica, 2004.

LOURO, Guacira Lopes. **Um corpo estranho: ensaios sobre sexualidade e gênero**. Rio de Janeiro: Editora Sextante, 2017.

MADUREIRA, A. F. A. (2012). Belonging to gender: Social identities, symbolic boundaries and images. In J. Valsiner (Ed.), **The Oxford handbook of culture and psychology**. New York: Oxford University Press.

MADUREIRA, A. F. A., & BRANCO, A. U. Diversity and inclusion as central values in the construction of a democratic world. In A. U. Branco & J. Valsiner (Eds.), **Cultural psychology of human values**. Charlotte, NC: Information Age. (2012).

MADUREIRA, A. F. A.; BRANCO, A. U. Gênero, sexualidade e diversidade na escola a partir da perspectiva dos professores (as). **Temas em Psicologia**, vol. 23, 2015.

MARTINS, Cícero Felix. Gênero e Sexualidade na Educação Contemporânea. ID on line. **Revista de psicologia**, v. 10, n. 33, p. 257–270, 2017. Disponível em: <https://idonline.emnuvens.com.br/id/article/view/652>. Acesso em: 16 fev. 2024.

NASCIMENTO, M. J.; SILVA, Y. F. O. **Gênero e Sexualidade: uma ação educativa no centro de educação profissional**. IV EDIPE – Encontro Estadual de Didática e Prática de Ensino - 2011.

PRECIADO, Paul. **Testo Yonqui**. Barcelona: Editorial Anagrama, 2008.

PEDROSA, J. B. **Segundo desejo**. São Paulo: Iglu, 2006.

STOLLER, R. (1993). **Presentations of gender**. London: Yale University Press.

CAPÍTULO 31

ANÁLISE DA EDUCAÇÃO DE JOVENS E ADULTOS NA PRÁTICA DA EDUCAÇÃO DA EJA CAMPO: UMA POLÍTICA PÚBLICA EM CONSTRUÇÃO

Lícia Mendes Mendonça

Formadora de Agrárias e Professora da EJA Campo - Paripiranga/BA e Professora da EJA Campo - Simão Dias/SE. Mestre em Ciências, Engenheira Agrônoma, Bacharel em Direito, Licenciada em Ciências Biológicas. Especialista em Educação do Campo; Gestão Ambiental e Desenvolvimento Sustentável; Liderança e Coaching
Email: agrolucia@yahoo.com.br

Tatiane Morais Oliveira

Professora, Licenciada em Ciências Biológicas, Pedagoga, Especialista em Educação do campo; Novas Tecnologias Aplicadas a Educação.
E-mail: morais.tatiane@hotmail.com

RESUMO

Conforme previsto na Constituição Federal de 1988, a educação é um direito básico e fundamental de todos os cidadãos e a oferta e garantia desta é um dever do Estado. Historicamente, o processo educacional encontra-se envolvido em diversos exemplos de movimentos sociais que procuram, de forma clara e concisa, desenvolver referências ao tema e tematizar situações de forma coerente. Em busca da garantia plena desse direito, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) tem despontado como importante política/ferramenta para levar conhecimento a um grupo maior e específico de pessoas que não tiveram as mesmas oportunidades. O principal objetivo desse presente artigo é analisar a Educação de Jovens e Adultos, com destaque para a EJA Campo, e o seu papel e crescimento como forma de transmissão de conhecimentos a esse grupo específico de indivíduos. Ainda assim, deve-se relacionar ao atual sistema educacional voltado para esse público. É uma revisão bibliográfica de abordagem qualitativa que contribuirá para a sociedade em geral, em que serão utilizados artigos científicos em português, publicados entre 2016 a 2022. A pesquisa forneceu bases para a percepção de que o trabalho desempenhado pela EJA Campo traz grandes benefícios para a escolarização de pessoas adultas, contribuindo também nos movimentos de busca pelo conhecimento neste ambiente que se encontra inserido. A garantia da educação como direito básico a todos os cidadãos

deve fazer com que esta consiga quebrar barreiras e alcançar locais ainda mais amplos.

PALAVRAS-CHAVE: Educação. EJA Campo. Política pública. Escolarização.

As estratégias e tratativas para promover a educação de pessoas jovens/adolescentes e adultos não é algo novo no contexto mundial. Desde o momento em que a Família Real se encontra em território brasileiro, a metodologia jesuítica tem moldado a sociedade do modo que lhes parece mais favorável. No que diz respeito à alfabetização de adultos, há de se destacar as décadas de 50 e 60, quando surge um número amplo de projetos voltados à erradicação ou controle das taxas de analfabetismo. O principal intuito desses movimentos era capacitar o povo para participar ativamente da sociedade e da política.

Apesar do fato de que a elite enxergava a educação de adultos de classes pobres como desnecessária ou prejudicial, o desenvolvimento das indústrias e do processo de urbanização obrigava a especialização do material humano, fazendo com que houvesse maior procura pelas escolas. No entanto, a EJA somente alcança sua importância a partir da década de 90, quando surgem projetos e iniciativas para expandir o nível de escolaridade desses jovens e adultos no Brasil. Com o passar dos anos, portanto, outras políticas públicas foram surgindo e melhorando essa ideia.

Nesse cenário de lutas e movimentos sociais, a Educação do Campo (EJA Campo) surge como mais um projeto/política que busca integrar os jovens e adultos trabalhadores que tiveram a condição negada para garantia do direito à educação. Os avanços dessa política são fundamentais para a aprendizagem. Sendo assim, até que ponto a EJA se torna indispensável à educação desse grupo de indivíduos? De que forma a EJA Campo atua para que a educação seja levada a ambientes maiores? O estudo busca, além de analisar essas indagações, servir como base para novas discussões e promoção de melhorias na formação de profissionais da educação.

De fato, muitas etapas acabaram afastando o processo de ensino-aprendizagem do campo, sobretudo desde o início da industrialização e urbanização dos grandes centros do país. Indivíduos jovens e adultos, de certa forma, tiveram a negação dos seus direitos sociais mais básicos, com ênfase à educação, por motivos que se relacionam à emergência de massas e democratização da sociedade brasileira. A EJA Campo surge, portanto, como uma nova forma de buscar essa promoção educacional a pessoas menos favorecidas e que ainda se interessam em aprender e crescer.

O objetivo central do estudo será analisar a Educação de Jovens e Adultos, com destaque para a EJA Campo, e o seu papel e crescimento como forma de transmissão de conhecimentos a esse grupo específico de indivíduos. Quanto aos objetivos específicos, são: conhecer o contexto

histórico da EJA Campo; perceber a relevância da EJA Campo no processo de ensino-aprendizagem desse público.

Dessa forma, pode-se justificar a importância do tema para os meios social, acadêmico, científico e para o campo educacional. No meio social, deve fazer com que a discussão alcance um número maior de indivíduos jovens e adultos que ainda se encontram fora da escola, mas que demonstram interesse em retornar aos estudos. Em meios acadêmico e científico, promove a EJA Campo como uma política pública de grande importância nacional e reconhecida influência na vida desses indivíduos participantes. Para o campo educacional, traz novas perspectivas ao processo de ensino-aprendizagem, na busca por estratégias de transmissão de conhecimento.

A pesquisa foi realizada entre os meses de março a junho de 2023, por apenas um pesquisador, fazendo uso de fontes dispostas nas bases de dados Google Acadêmico e SciELO. Trata-se de uma revisão bibliográfica, de papel qualitativo, na qual foram utilizados artigos científicos no idioma português, publicados entre 2016 a 2022. Foram consideradas, como critério de inclusão, as bibliografias abordando os temas: contexto histórico e evolução da EJA Campo; políticas públicas para educação de pessoas jovens e adultos; processo de ensino-aprendizagem na EJA Campo. A pesquisa possui os procedimentos de Leitura Exploratória de todo o material selecionado, leitura seletiva e aprofundada das partes que realmente interessam, leitura seletiva e aprofundada das partes que interessam.

DESENVOLVIMENTO

A Educação de Jovens e Adultos (EJA) é reconhecida como mais uma das Modalidades da Educação Básica, mas que se destina, principalmente, a sujeitos acima dos 15 anos e que, por algum motivo específico, não conseguiram concluir o Ensino Fundamental (1º ao 9º Ano), ou Ensino Médio (1ª a 3ª Série). A EJA surge principalmente como uma forma de fazer com que esses estudantes possam almejar um futuro melhor, em busca de situações que possam promover melhorias na qualidade de vida dos mesmos e de suas famílias. Além disso, também visa garantir um melhor desenvolvimento escolar na vida de cada indivíduo (OLIVEIRA, 2022).

Mesmo que não exista muito reconhecimento por boa parte da população brasileira e que se imagine que a Educação de Jovens e Adultos seja algo contemporâneo, a história de formação dessa modalidade também é antiga, tal como todo o processo educativo do Brasil. A organização do Ensino de Jovens e Adultos acompanha as etapas de construção do sistema educacional brasileiro que, desde muitos anos, vem sofrendo modificações e atualizações, com vistas a promover melhorias e facilidades no acesso a um maior número de pessoas. O principal objetivo é garantir o direito básico de educação para todos (CARCAIOLI, 2018).

Conforme apresentado em Paiva, Haddad e Soares (2019), o contexto educacional do Brasil começa a partir da chegada dos portugueses, sob organização dos catequistas e professores dos indígenas. Essa relação entre mistura de culturas, manutenção e inovação é o marco do início do processo de ensino-aprendizagem brasileiro. Tempos depois da expulsão dos jesuítas do território nacional, a educação tornou-se inteira responsabilidade do Estado, no entanto, não havia uma preparação para que os professores pudessem lecionar. Somente em 1920, portanto, a educação foi democratizada e utilizada como mecanismo de combate à restrição de uma minoria, que também precisa da garantia dos seus direitos (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019).

Apesar de toda essa influência dos colonizadores portugueses e, nesse caso, dos jesuítas, a formação da Educação de Jovens e Adultos (EJA) no Brasil não acompanha o início da construção deste país e de seu modelo educacional. Os ensinamentos propostos pelos padres jesuítas diziam respeito somente à constituição dos indígenas e para catequistas da Igreja Católica, resumindo-se apenas a isso. As etapas de formulação da EJA são ainda mais complexas e passam por momentos significativos, tornando-a resistente e forte (OLIVEIRA, 2022).

Ainda segundo Santos e Amorim (2019), a Educação de Jovens e Adultos foi construída através de algumas incorreções e reformulações de modelos e currículos escolares, além de metodologias de ensino e recursos didáticos utilizados pelos ambientes escolares. Desde o surgimento da EJA, assim como o próprio sistema educacional brasileiro, muitas mudanças ainda acontecem, diferentes momentos e desdobramentos no processo de ensino-aprendizagem do país. Apesar de ser considerada diferente da modalidade de ensino regular, a EJA também forma indivíduos capazes e bons profissionais ao mercado de trabalho (SANTOS; AMORIM, 2019).

No Brasil, os índices de evasão escolar, desde muito tempo antes, sempre foram bastante elevados. Esse tem sido, até então, um dos maiores desafios da educação e dos órgãos de maior instância e competência no país e ainda está muito distante de ser controlado. Esse abandono escolar, relacionado a uma desistência repentina do aluno, relaciona-se principalmente a dificuldades financeiras, pouco interesse da família pelo desempenho escolar, dificuldades de aprendizagem. Muitos alunos se desinteressam pelos estudos para trabalhar e ajudar as famílias no sustento das casas, sobretudo quando o sujeito alcança a maioridade, ou próximo a ela (SILVA, 2017).

Entre as estratégias para controle dessa evasão escolar ou, até mesmo, para fazer com que esses alunos regressem às escolas, a Educação de Jovens e Adultos surge como uma das principais. As aulas da EJA, geralmente, acontecem em momentos opostos aos das modalidades de ensino regular e, normalmente, em horários diferentes do comercial, quando essas pessoas podem estar trabalhando. Facilitar o acesso dos jovens e adultos ao espaço escolar, adequando horários à sua rotina diária, em

conjunto a outras estratégias – incentivar o uso de tecnologias, aulas dinâmicas, mais atenção aos alunos –, são fundamentais para que haja maior interesse desses sujeitos aos estudos, dando-lhes maior segurança (CHAVES, 2021).

Conforme visto em Marca e Sanceverino (2021), o tratamento da Educação de Jovens e Adultos como um sistema de grande representatividade à educação brasileira acontece somente no início de 1940. A defasagem educacional daquela época, recorrente ao governo de Getúlio Vargas, provocou a implantação dessas políticas públicas para a Educação de Jovens e Adultos. Desde aquele momento, essa nova modalidade de ensino vem sofrendo diversas modificações e atualizações, demonstrando que pode melhorar ainda mais, fazendo com que novas roupagens surjam ao sistema educacional brasileiro (MARCA; SANCEVERINO, 2021).

A demanda por escolaridade para pessoas que não puderam realizá-la no período definido pelas sociedades como o mais adequado apareceu de modo mais permanente a partir dos anos 1950 e 60 no caso brasileiro. Com o forte crescimento econômico daquele período, baseado nos processos de industrialização e urbanização, passou-se a demandar mais mão de obra escolarizada. Também a Organização das Nações Unidas para a Educação, a Ciência e a Cultura (Unesco), no período pós-Segunda Guerra, passou a promover a importância em ligar programas de alfabetização ao desenvolvimento e à construção da paz. Desses movimentos nasceram as primeiras políticas públicas, ainda tímidas, voltadas a atender a necessidades da economia (PAIVA; HADDAD; SOARES, 2019, p. 5).

Ao longo dos anos, conforme Marquez e Godoy (2020), muitos outros movimentos surgem para reformulações e melhorias ao modelo de ensino-aprendizagem do Brasil, trazendo novas análises à composição da Educação de Jovens e Adultos. Com a promulgação da Constituição Federal de 1988, a temática educacional surge como tema de interesse social e de grande influência ao país, indicando que a Educação Básica também deve ser oferecida a partir da EJA. Esse é um importante marco para o sistema educacional brasileiro, facilitando a garantia dos direitos básicos da população jovem e adulta (MARQUEZ; GODOY, 2020).

Com a aprovação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, instituída como Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996, a Educação de Jovens e Adultos (EJA) torna-se legalmente instituída no Brasil como uma representação para uma modalidade de ensino, dividindo-se em Fundamental e Médio, seguindo normas próprias para cada situação. Entre os principais objetivos da EJA, está o fato de ser destinada, principalmente, àqueles que, por motivos específicos e de natureza individual, não conseguiram concluir seus estudos na idade própria para a escola. Dessa

forma, passa a atender a uma demanda de diversos sujeitos analfabetos, que fazem parte de uma grande realidade educacional do Brasil (BISPO; FARIA; GARCIA, 2021).

Tendo em vista o fato de que a Educação de Jovens e Adultos, desde a sua formulação, visa facilitar o acesso desses indivíduos ao ambiente escolar, algumas novas políticas públicas e vertentes surgem, buscando levar o ensino a novos ambientes e numa maior distância. Entre elas, a implementação do programa de Educação do Campo (EJACAMPO), para jovens e adultos, marca a criação de outras metodologias de ensino-aprendizagem inovadoras, tornando a escola um espaço que consegue mobilizar e potencializar a cultura do campo (LIMA *et al.*, 2020).

A EJACAMPO, segundo Santos e Sousa (2016), busca realizar aulas com conteúdos previamente elaborados e que contenham situações vividas no cotidiano dessas famílias rurais, levando atividades experimentais às comunidades mais distantes, possibilitando a integração de linguagens e saberes escolares. O principal objetivo da Educação do Campo é facilitar a certificação de Ensino Fundamental/Médio de modo íntegro e em conjunto a uma qualificação social de práticas agrícolas e profissionais desses jovens, adultos e idosos que praticam a agricultura familiar. Isso amplia o universo da aprendizagem, alcançando públicos ainda maiores e mais distantes, que não tem acesso facilitado às instituições (SANTOS; SOUSA, 2016).

A Educação de Campo, segundo Oliveira (2018), “[...] é trazida e entendida neste estudo como um fenômeno da realidade brasileira atual entendida no campo da práxis e considerando o momento e o contexto histórico em que se originou” (p. 23). A essência desse novo modelo de formação educacional para pessoas, ainda na mesma pesquisa, “[...] implica um conjunto articulado de relações (fundamentalmente contraditórias) que a constituem como uma prática educacional e cujo sujeito é a classe trabalhadora do campo” (OLIVEIRA, 2018, p. 23).

A Educação do Campo destina-se, principalmente, a pessoas que possuem grande identificação com o espaço rural, ou populações agrícolas, em que a agricultura é o principal meio de subsistência. A partir do momento em que é inserido um modelo educacional, ou política pública, nesse ambiente, é possível de fornecer informações e conhecimentos básicos, tal como leitura, interpretação textual, escrita, operações básicas da matemática, que esses indivíduos ainda desconhecem. Além de reduzir os altos índices de analfabetismo, é preciso pensar em oferecer novas oportunidades aos camponeses, para que busquem melhorias de vida (PINHEIRO; SILVA, 2021).

Segundo Sanceverino, Ribeiro e Laffin (2020), até meados de 1920, mais da metade da população brasileira era analfabeta e a grande maioria presente nesses dados era representada por trabalhadores do campo, da cidade e mulheres. A elite, naquela época, pouco demonstrava importância ou interesse para com a educação da classe trabalhadora. Mesmo com toda a evolução do sistema educacional, que aconteceu ao longo daquele tempo,

a população rural ainda era esquecida, sobretudo devido aos movimentos de industrialização da zona urbana. Quem vivia no campo era considerado atrasado, conservador ou alienado, não devendo fazer parte desse meio representativo do Brasil (SANCEVERINO; RIBEIRO; LAFFIN, 2020).

Em 1998, dois anos depois da promulgação da Lei de Diretrizes e Bases (LDB), segundo Carcaioli (2018), o Governo Federal cria o Programa Nacional de Educação na Reforma Agrária (PRONERA), “[...] que trazia como um de seus objetivos a educação de jovens e adultos em áreas de reforma agrária, a alfabetização de todos e o direito de continuarem seus estudos em todos os níveis de ensino” (p. 49). Nesse momento, a EJA passa a fazer educação junto aos indivíduos do campo. Da mesma forma, “[...] muitos relatos de experiência dos movimentos sociais demonstram que a EJA é uma demanda concreta ocorrendo de forma efetiva, a partir da organização de luta dentro da comunidade” (CARCAIOLI, 2018, p. 49).

Os jovens e adultos que vivem no ambiente rural, ainda hoje, são vistos como participantes de um sistema excludente do próprio modelo de ensino do Brasil. Esses indivíduos, por algum motivo, não tiveram acesso aos estudos, ou abandonaram, por situações específicas e particulares, não concluindo em tempo próprio. As políticas públicas para educação no campo transformam esse espaço em um local formativo e que também pode preparar e fazer surgir pessoas amplamente capacitadas e preparadas. O surgimento dessas políticas pode fazer com que haja uma diminuição significativa nas desigualdades que ainda persistem, além de disparidades na educação de jovens e adultos do campo (PINHEIRO; SILVA, 2021).

Dentre muitos desafios e expectativas também é importante ressaltar a importância de um currículo reconfigurado para a EJA campo que passe por uma construção de um projeto político pedagógico onde se valorize cada especificidade e saberes de cada discente e docente envolvidos no processo de ensino aprendizagem e claro esta reconfiguração do currículo passando também pela formação continuada dos educadores. [...]. A mesma, deve ser norteada com base numa política pública pautada em continua formação de professores para a atuação da realidade das turmas camponesas de EJA do campo, onde cada profissional irar mediar conhecimentos, para com isso desenvolver o olhar crítico do educando ante ao meio em que vão fazendo com que o mesmo seja protagonista de grandes transformações sociais (GONÇALVES; BEZERRA, 2021, p. 4).

Apesar de ainda estar em construção gradativa, sob a responsabilidade de cada município, a Educação do Campo é uma importante política pública, marcada por uma espécie de dívida histórica e social da população urbana, que excluiu os moradores rurais. Ofertar a

educação para os camponeses, além de lhes garantir um direito básico, também é uma forma de oferecer caminhos para melhoria de vida, apesar de não resolver todos os problemas das famílias que vivem no campo. No entanto, ainda é necessário melhorar bastante, levando o nome da EJACAMPO a outros ambientes, atingindo um público ainda maior (BISPO; FARIA; GARCIA, 2021).

CONCLUSÃO

A partir de todas as análises e discussões previamente realizadas na presente pesquisa, é preciso salientar que a Educação de Jovens e Adultos (EJA), com destaque para a Educação do Campo, é de fundamental importância para a garantia dos direitos desses cidadãos. O contexto sócio-histórico-cultural do Brasil se mostra bastante seletivo e delimita uma quantidade de pessoas que possuem acesso mais facilitado aos seus direitos. A aproximação educacional do campo é uma marca relevante para o exercício da cidadania, demonstrando que esses sujeitos também são importantes para a sociedade e devem ser tratados como tal.

É preciso destacar, ainda, que o Estado brasileiro não pode reduzir o alcance do sistema educacional do país. Para que a educação seja transmitida com qualidade e haja plenitude na garantia dos direitos de cada cidadão, é preciso que a população tenha suas necessidades assistidas, atendendo a um público cada vez maior. Quando se fala na redução dos índices de analfabetismo do país, não se deve pensar somente em números que coloquem o Brasil em uma posição de prestígio, mas em corrigir os erros cometidos no passado e ampliando o alcance educacional.

Conclui-se, a partir de tudo o que foi exposto e analisado na pesquisa em questão, que os objetivos (geral e específicos) inicialmente traçados, puderam ser alcançados. Ficou claro que a Educação do Campo, através da EJA, consegue promover uma igualdade com relação às oportunidades entre campo e cidade, afirmando que todos precisam e podem ter as mesmas condições. Além de levar o ensino para o campo, a EJA pode diminuir as desigualdades sociais, além das diferenças econômicas e educacionais entre as pessoas, permitindo que um número maior de indivíduos possa lutar por melhores condições de vida.

REFERÊNCIAS

BISPO, S. V. S.; FARIA, E. M. S.; GARCIA, E. E. B. Políticas públicas de Educação de Jovens e Adultos: entre o ideal e o real. **Revista Retratos da Escola**, Brasília, v. 15, n. 32, pp. 305-320, mai./ago. 2021.

CARCAIOLI, Gabriela Furlan. Educação de jovens e adultos no campo: da extensão universitária às políticas públicas. **Revista Eletrônica de Extensão – Extensio UFSC**, Florianópolis, v. 15, n. 28, pp. 45-63, 2018.

CHAVES, Micksilane Teixeira Prado. O docente da educação de jovens e adultos (EJA) do campo: formação profissional x prática docente. **Congresso Internacional e Congresso Nacional de Movimentos Sociais & Educação**, v. 1, n. 1, 2021.

GONÇALVES, Maria Edna; BEZERRA, Maria Aparecida Dantas. Educação de jovens e adultos: na prática educacional da EJA CAMPO. **VII Congresso Nacional de Educação – CONEDU**, Maceió/AL, 2021. Disponível em: <https://www.editorarealize.com.br/editora/anais/conedu/2021/TRABALHO_EV150_MD1_SA112_ID7234_15092021233510.pdf>. Acesso em: 18 de jun. 2023.

LIMA, Lisângela Silva. *et al.* Formação para professores da educação de jovens e adultos do campo: Um estudo realizado no grupo de estudos e pesquisas movimentos sociais, diversidade e educação do campo e cidade (GPEMDECC). **Braz. J. of Develop.**, Curitiba, v. 6, n. 6, pp. 37213-37232, jun. 2020.

MARCA, Dayana Debora Kiernieff Pereira; SANCEVERINO, Adriana Regina. Educação de jovens e adultos: formação integral e o mundo do trabalho. **I Simpósio de Pós-graduação do Sul do Brasil**. Evento on-line, 23 a 26 de novembro de 2021. Disponível em: <<https://portaleventos.uffs.edu.br/index.php/simpos-sul/article/view/16051/10480>>. Acesso em: 20 de jun. 2023.

MARQUEZ, Nakita Ani Guckert; GODOY, Dalva Maria Alves. Políticas públicas para educação de jovens e adultos: em movimento e disputa. **Ver. Ed. Popular**, Uberlândia, v. 19, n. 2, pp. 25-42, maio/ago. 2020.

OLIVEIRA, Ivanilde Apoluceno de. Educação de Jovens e Adultos e sua interface com a Educação do Campo: análise da produção em periódicos. **Educar em Revista**, Curitiba, v. 38, e82106, 2022.

OLIVEIRA, Livia Maria de Souza. **A EJA e a educação do campo**: um estudo bibliográfico. Monografia (Licenciatura em Pedagogia). Universidade Federal da Paraíba – UFPB. Departamento de Educação do Campo. João Pessoa/PB, 2018.

PAIVA, Jane; HADDAD, Sérgio; SOARES, Leôncio José Gomes. Pesquisa em educação de jovens e adultos: memórias e ações na constituição do direito à educação para todos. **Revista Brasileira de Educação**, v. 24, e240050, 2019.

PINHEIRO, Márcio Fernando Duarte; SILVA, José Bittencourt da. Educação de jovens e adultos do campo: identidades e resistência em cena. **Revista Humanidades & Inovação**, v. 8, n. 45, pp. 258-270, mar./mai. 2021.

SANCEVERINO, Adriana Regina; RIBEIRO, Ivanir; LAFFIN, Maria Hermínia Lage Fernandes. Estado do conhecimento das pesquisas sobre aprendizagem de pessoas jovens e adultas no campo da EJA. **Revista do Centro de Ciências da Educação – PERSPECTIVA**, Florianópolis, vol. 38, n. 1, pp. 01-24, jan./mar. 2020.

SANTOS, Silvany Silva dos; AMORIM, Antonio. Políticas públicas da EJA: um processo reflexivo sobre o chão da escola. **Anais da 22ª Semana de Mobilização Científica – SEMOC**, Universidade Católica do Salvador – UCSAL, 2019.

SANTOS, Cleibiane Lopes da Silva; SOUSA, Célia Ferreira de. Oficinas pedagógicas: valorizando e estimulando os sujeitos da EJA CAMPO. **Revista Prática Docente – RPD**, Confresa/MT, vol. 1, n. 1, jul./dez. 2016.

SILVA, Josias Pedro da. **Ensino de função afim em turmas de educação de jovens e adultos do campo – EJA – Campo ensino médio**. Dissertação (Mestrado em Educação). Universidade Federal de Pernambuco – UFPE. Caruaru/PE, 2017.

Sobre o Organizador

Prof Dr. Bruno Matos de Farias



Doutor em Desenvolvimento Local (Ciências Ambientais), Mestre em Desenvolvimento Local pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Possui Graduação em Arquitetura e Urbanismo e Especialização em Docência OnLine: Tutoria em EAD pelo Centro Universitário Augusto Motta (UNISUAM). Editor chefe na Editora Eptaya. Tem experiência na área de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil, com ênfase em Construção Civil, atuando principalmente no seguinte tema: Autovistoria Predial, Perícia e Assistência Técnica. Especialista em Registros de Patentes, Marcas e Programas de Computador. Professor Auxiliar na Universidade Estácio de Sá (UNESA) no Curso de Arquitetura e Urbanismo e Engenharia Civil.

Professor Auxiliar na UNISOCIESC no Curso de Arquitetura e Urbanismo. Organizador de oito livros na área da arquitetura e engenharia, com quarenta e dois capítulos de livros publicados, 16 artigos em revistas científicas, 11 patentes registradas e 7 programas de computador criados.

Link do Currículo Lattes: <https://lattes.cnpq.br/8157069396993825>

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 

**ENTRE SABERES E
INOVAÇÃO: UM OLHAR
MULTIDISCIPLINAR**

BRUNO MATOS DE FARIAS


epilaya
Editora

