

MONUMENTA

REVISTA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

VOLUME 2 - NÚMERO 4 - JUL/DEZ 2021





Faculdade
Guilherme
Guimbala
APRENDE ENQUANTO ENSINA



MONUMENTA – REVISTA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

Publicação semestral da Faculdade Guilherme Guimbala

Volume 2, número 4, Julho-Dezembro de 2021 (ISSN eletrônico 2675-7826)

EDITOR-CHEFE

Charles Henrique Voos

COMISSÃO EDITORIAL

Charles Henrique Voos (FGG)

Moisés Alves Soares (UFJ)

Roselaine Pietra (FGG)

Caroline Sommerfeld-Ostetto (FGG)

Allan Henrique Gomes (FGG)

Rafael Mendonça (UNIVILLE e FGG)

Ícaro Gabriel da Fonseca Engler (UFV)

Anthony Boanada-Fuchs (University of St. Gallen)

SECRETÁRIOS-EXECUTIVOS

Cíntia Chaicka

Nelson Nemes

REVISÃO

Nelson Nemes

FOTO DE CAPA

“Roda de Bicicleta”, de Marcel Duchamp (1913)

ARTE DE CAPA

Bruna Israel

Monumenta: revista de estudos interdisciplinares / Faculdade Guilherme Guimbala, Centro de Pós-graduação, pesquisa e extensão – CEPPE. – V. 2, n. 4 (jul./dez. 2021)-. Joinville-SC : FGG, 2020- . [online].

263 p.

Semestral.

ISSN 2675-7826 (online)

1. Interdisciplinariedade – Periódicos 2. Ciências Sociais. 3. Educação. 4. Fisioterapia. 5. Psicologia. 6. Terapia Ocupacional. I. Título. II. Faculdade Guilherme Guimbala-FGG III. Associação Catarinense de Ensino-ACE. IV. Centro de Pós-Graduação, pesquisa e extensão - CEPPE

Contato

Faculdade Guilherme Guimbala

Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão

Rua São José, 490 – Anita Garibaldi – Joinville/SC

CEP 89.202-010

Telefone: (47) 3026-4000

E-mail: ceppe@fgg.edu.br

Site: <http://www.fgg.edu.br>

Sumário

Editorial6

//Artigos

Arte, vida e cidade: as percepções do trabalho no campo da cultura.....8

Bruno Pomoceno Odelli, Amanda Wendorff Lucci, Daniela Bissoli Veiga Martins, Allan Henrique Gomes

As instituições sociais e a necessidade de sustentabilidade na administração de bens comuns26

Anir Gava , Victor Di Pierre Lima Mendes

A Importância da Fisioterapia nos Cuidados Paliativos: Uma Revisão de Literatura.....48

Ana Paula Parucker, Thais Karoline Iocca Assunção , Eduardo Lafaiette de Oliveira

Fatores comuns associados ao suicídio na adolescência no contexto pós-moderno.....68

Tatiane Brand dos Santos , Talita Macedo Diniz, Emanuely Zelir Pereira da Silva

Racismo estrutural e moradia em Joinville.....94

Felipe Cardoso, Hernandez Vivan Eichenberger

//Dossiê "Processos Educacionais"

Apresentação do dossiê “Processos educacionais” 114

Gabriela Kunz Silveira, Camila Hofmann, Gelson Fiorentin, Michele Scheffel Schneider, Paulo Dias, Rosana Cecchini de Castro

Mães-estudantes: a luta pelo direito à educação..... 125

Ana Paula Rosa da Silva, Juliano Agapito

A formação do vínculo como estratégia de ensino-aprendizagem: relato de experiência de estágio em licenciatura em Psicologia 152

Emanuelle Cristine do Vale, Débora Teixeira Barbosa, Eliane Bohr, Frida Serafina Franke de Lima, Gabriele Nair Santana, Kamila Barros Tizzato

Autismo, educação e seus enlaces com a psicanálise: manejos com um aluno na educação infantil 173

Francieli Loureiro Ramos, Fabiano Furlan, Gabriela Kunz Silveira

Processo de inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios da articulação intersetorial 194

Luiza Camila de Souza, Caroline Evelyn Sommerfeld-Ostetto, Roselaine Maciel Regis Pietra

A atuação do Conselho Tutelar no sistema escolar municipal em Joinville/SC 214

Evelyn de Lima Machado Alves, Charles Henrique Voos

Gênero e educação: uma breve análise das políticas educacionais e os marcos legais 236

Maria Angela Nolli, Iana Gomes de Lima, Jane Mery Richter Voigt

//Resenhas

Olhos e portões abertos para a educação: curta metragem “O cadeado” 260

Beatriz Migliorini Anacleto, Gabriela Kunz Silveira

Editorial

Charles Henrique Voos

Com esta edição, A Monumenta completa, o quarto semestre com publicações e contribuições ao debate acadêmico. No último semestre, obtivemos uma expansão considerável no número de downloads em nossa página virtual, e esta edição contou com o recorde no número de artigos submetidos para apreciação dos pareceristas em *peer-review*.

Para esta edição, preparamos o dossiê temático “Processos educacionais”, com seis artigos e uma resenha. Nestes tempos pandêmicos, em que a educação se viu ameaçada em diversas frentes, abordar questões emergentes sobre a educação se faz essencial. Além disso, apresentamos cinco artigos de temática livre. Por fim, é uma edição que apresenta pequenas revisões na diagramação, visando tornar a leitura mais atrativa, além de evidenciar a identificação deste periódico nos artigos e demais materiais publicados.

Agradecemos, mais uma vez, ao corpo diretivo da Faculdade Guilherme Guilherme Guimbala, em especial aos senhores Guilherme Guimbala Netto e André Ricardo Rieper, pela manutenção deste projeto, e também aos coordenadores do dossiê “Processos educacionais”, pareceristas, aos autores e ao corpo editorial, que contribuem para esta revista alcançar seus objetivos e continuar levando ciência à comunidade.

Boa leitura!

//ARTIGOS



Arte, vida e cidade: as percepções do trabalho no campo da cultura

Art, life and city: the perception of work in the field of culture

Bruno Pomoceno Odelli

Amanda Wendorff Lucci

Daniela Bissoli Veiga Martins

Allan Henrique Gomes

Resumo: O presente artigo tem como propósito retratar as percepções da arte para profissionais do setor de cultura na cidade de Joinville – SC. A pesquisa realizada consiste em um levantamento qualitativo que teve como procedimento a realização de entrevistas com cinco profissionais do setor cultural. As entrevistas foram realizadas através de um roteiro semiestruturado, foram gravadas, transcritas e categorizadas tematicamente. Das categorias geradas neste processo, três núcleos temáticos receberam o tratamento analítico e se constituem resultados desta pesquisa, a saber: 1) trajetórias no campo da arte, refletindo a ligação da arte com a vida e quais questões impulsionaram a inserção profissional dos participantes da pesquisa no contexto cultural; 2) as redes e interações com a arte local, que reflete o relacionamento que os entrevistados tecem entre si e como essas mesmas interações promovem outros projetos de arte e cultura; e 3) significação no trabalho no setor cultural e as motivações nesta área. Com base nas análises, percebe-se que estar inserido no contexto cultural produz realização pessoal e profissional e, apesar dos percalços, trabalhar com a arte nos setores culturais possibilita a relação contínua com o campo, bem como, o fazer artístico. A pesquisa apresenta evidências relevantes sobre o contexto local e significativas contribuições à interface Psicologia e Arte.

Palavras-chave: arte, cidade, cultura, psicologia.

Abstract: This article aims to depict the perceptions of art for professionals in the culture sector in the city of Joinville, state of Santa Catarina, Brazil. The research carried out consists of a qualitative survey whose procedure was conducting interviews with five professionals from the cultural sector. The interviews were conducted through a semi-structured script, were recorded, transcribed, and categorized

thematically. From the categories generated in this process, three thematic cores received the analytical treatment and constitute the results of this research, namely: 1) trajectories in the field of art, reflecting the link between art and life and which issues boosted the professional insertion of research participants in the cultural context; 2) networks and interactions with local art, which reflect the relationship interviewees build among themselves and how these same interactions promote other art and culture projects; and 3) meaning at work in the cultural sector and motivations in this area. Based on the analyses, it is noticed that being inserted in the cultural context produces personal and professional fulfilment, and despite the setbacks, working with art in cultural sectors enables a continuous relationship with the field, as well as with the artistic practice. The research presents relevant about the local context and significant contributions to the Psychology and Art interface.

Keywords: art, city, culture, psychology.

INTRODUÇÃO

A arte é tema de longos debates, trazendo inúmeras formas às mãos de quem a tocam, aos ouvidos de quem a escuta, e aos olhos de quem a aprecia. Diante de tantas produções, continua sendo um assunto que encanta, atrai e cativa o pensamento e a sensibilidade. Feitosa (2004) discutindo a presença da arte na reflexão filosófica, afirma que a arte em si é uma expressão viva, singular e mobilizadora de diferentes efeitos. É uma contestação cultural que, visa tratar a realidade frustrante, onde o artista pode expressar (novos) significados ao mundo.

Tendo em vista o arcabouço sensorial, a percepção é “uma experiência dotada de significação, isto é, o percebido é dotado de sentido e tem sentido em sua história de vida” (CHAUÍ, 2000, p. 154). Essa percepção remete ao significado, que por sua vez, está associado ao interesse, ao prazer e a realização com a arte.

No campo da arte, além dos artistas propriamente ditos, temos produtores, curadores, críticos e outros profissionais com funções administrativas ou educacionais que trabalham nos setores culturais, e esses mesmos podem ser, ao mesmo tempo, artistas e consumidores. Esses profissionais estabelecem uma teia de vínculos sociais (DESAULNIERS, 2000) – ou grupos – e a partir desta, constroem sua identidade. Segundo Hall (2006) o termo “identidade” dá a impressão de ser uma coisa acabada, estanque, por

isso a nomenclatura “identificação” é uma expressão coerente com a ideia de uma condição contínua, inacabada e multidimensional. Sendo assim, o autor apresenta que a noção do sujeito pós-moderno não possui uma identificação fixa e permanente, ou seja, “a identidade plenamente unificada, completa, segura e coerente é uma fantasia” (HALL, 2006, p. 13). Portanto, o processo de “identificação” é o que mais se adequa a perspectiva de um sujeito que está em constante mudança.

Esse processo complexo de constituição da pessoa é o resultado de um contexto histórico-cultural dinâmico e diverso, que através de identificações e diferenças, vai produzindo outras formas de estar sujeito no mundo. Logo, é possível afirmar que a constituição do sujeito se configura por meio das relações sociais, sendo estes sujeitos também operadores e produtos destas relações (ZANELLA, 2020). Nas palavras de Vigotski (2000, p. 33) “a pessoa é um agregado de relações sociais encarnadas num indivíduo”.

O campo desta pesquisa é a cidade de Joinville, situada na região norte de Santa Catarina, com população estimada em 604 mil pessoas (IBGE, 2021). O município tem a sua economia voltada para as indústrias de fundição, fabricação de eletrodomésticos e produtos de material plástico, além de outros setores em expansão, como é o caso da área de tecnologia. A cidade experimenta, desde os anos 70, um aumento populacional significativo, especialmente, em virtude da chegada de novos habitantes por conta das oportunidades de trabalho e emprego (COELHO, 2011).

Referente a questões históricas, no processo de colonização, Joinville teve a participação de povos alemães, escandinavos, noruegueses, portugueses e suíços. Contudo, o início de um processo ordenado e intenso de colonização se deu pelos suíços, pois em meados do século XIX (1851 a 1857) constituíam um número maior de migrantes. Posteriormente, com a chegada dos povos germânicos – tornaram-se superiores ao número de colonizadores suíços –, a cultura suíça foi tendo um enfraquecimento e, por conseguinte, resultando em um desaparecimento cultural desse grupo (CUNHA, 2003)..

Pode-se pensar em alguns fatores que contribuíram para esse processo de fagocitação da cultura suíça em Joinville, como o número de habitantes

alemães ser superior aos suíços, a participação massiva na política local da colônia, a implantação de igrejas Protestantes e a língua alemã. Apesar dos suíços terem sua própria língua e seus costumes diferentes, houve um processo de aculturação, ou seja, tiveram que se adequar a maioria para que fosse estabelecida uma comunicação entre eles (CUNHA, 2003).

Ainda no processo de constituição de Joinville enquanto cidade, Rodrigues (2015) diz que há registros informando sobre de presença de povos originários, grupos de matrizes africanas e ainda outros provenientes de outras regiões da Europa. Depois do centenário da colonização, com a demanda de mão de obra gerada pelo ciclo industrial, Joinville se torna a cidade mais populosa de Santa Catarina.

Com respeito ao setor cultural, há iniciativas públicas e privadas, com destaque ao Festival de Dança, um evento que mobiliza a economia, o turismo e promove a cidade como capital brasileira da dança. Em razão da tradição germânica e por conta de ser um sítio arqueológico importante da história dos sambaquis, a cidade conta, além de alguns museus e galeria de artes, com espaços de memória e ações no campo do patrimônio cultural.

Neste contexto e com o olhar da Psicologia Sociocultural, a proposta do trabalho é retratar as percepções da arte para profissionais do setor de cultura na cidade de Joinville – SC, observando suas trajetórias no campo da arte, as redes e relações que os participantes da pesquisa tecem entre si, a percepção do trabalho no setor cultural e as motivações nesta área.

MÉTODO E PROCEDIMENTO

A pesquisa consistiu em um levantamento qualitativo, por fontes documentais e bibliográficas para a fundamentação teórica e uma pesquisa de campo com interlocução por meio de entrevista semiestruturada. A pesquisa de campo se deu por amostra intencional, mediante escolha que privilegiasse diferentes espaços e órgãos do setor cultural e a acolhida da pesquisa pelos participantes. Para tanto, fez-se uso do Termo de Consentimento Livre e

Esclarecido – TCLE, garantindo sigilo das informações, privacidade, respeito e conforto aos participantes.

As entrevistas semiestruturadas seguiram um roteiro de perguntas mobilizadoras, foram gravadas e posteriormente transcritas, literal e integralmente. O local das entrevistas foi definido pelos participantes, que preferiram receber os pesquisadores no espaço de trabalho, permitindo a visita ao setor. Esta possibilidade ampliou a noção de pesquisa de campo, permitindo observar o fenômeno em seus detalhes e conhecer o contexto na sua concretude, qualificando a análise da pesquisa (MARKONI; LAKATOS, 2003).

O contato com os participantes foi efetuado inicialmente por telefone, indicado pelos próprios entrevistados. As entrevistas duraram em torno de 30 a 40 minutos cada uma. Com respeito ao perfil, os entrevistados possuem 22 a 39 anos, três homens e duas mulheres, os quais serão chamados por nomes de artistas do século XX, sendo eles Henri Matisse, Pablo Picasso, Frida Kahlo, Salvador Dali e Tarsila do Amaral.

Contextualizando o perfil e a ocupação de cada entrevista, Henri Matisse tem 39 anos, é formado em Teatro e atualmente cursa Educação Artística, atua em uma companhia de teatro e tem seu próprio negócio que também, está vinculado escopo cultural, sendo uma empresa de *tickets* de ingresso. Pablo Picasso também possui 39 anos, é formado em Publicidade e Propaganda, pós graduado em *Marketing*, Planejamento Estratégico e outros cursos de Assistência Cultural. Atualmente Pablo trabalha em uma unidade da Secretaria de Cultura e Turismo. Frida Kahlo tem 22 anos, atualmente cursa o último ano de Designe de Moda e trabalha em um centro de Artes e de Cultura. Salvador Dali tem 25 anos, é formado em Teatro com Licenciatura e atualmente trabalha no setor de Educação e Cultura. E Tarsila do Amaral, com 33 anos, bailarina, formada em Artes Cênicas e concluindo seu Mestrado em Teatro, atualmente tem uma empresa de Produção Cultural, não estando vinculada a nenhuma instituição específica.

Em sua maioria, os profissionais possuem vínculo empregatício com o setor cultural, atuando em funções administrativas ou educacionais. Outro

aspecto, não intencional no processo de seleção dos participantes, é a atuação artística que marca a trajetória e o perfil destes trabalhadores do setor cultural.

As temáticas da entrevista trataram das ocupações, histórias de vida, formações, atuações no setor – tanto da função exercida como do trabalho artístico realizado – e suas percepções referentes ao que é ser um profissional neste campo. Como dito, são funcionários do setor, mas também mobilizados por outras inserções artísticas, atuando como produtores culturais, elaborando e tendo seus próprios projetos; alguns já realizados e outros ainda em andamento. Deste modo, encontram-se em uma intrínseca relação entre gestão, produção, atuação e ainda, como público das artes locais.

A pesquisa documental ocorreu no período de quatro meses, concomitante ao trabalho de campo e visava suplementar conhecimentos sobre o setor cultural. O processo de análise foi iniciado com a transcrição, leitura fluante das informações, codificação de temas, definição de categorias temáticas dialogadas com projeto e revisão de literatura e, finalmente, a escrita temática. Das categorias geradas neste processo, três núcleos receberam o tratamento analítico, constituindo-se resultado desta pesquisa: 1) a constituição do sujeito em suas trajetórias pessoais, contendo seu histórico familiar como o processo de incentivo para a inserção e permanência nesse contexto até os dias de hoje, sua formação acadêmica e sua relação com o trabalho sendo ela impulsionada pela formação; 2) redes de relações com a arte local, sendo ela o entrosamento que estes profissionais têm entre si, e suas relações com o público e; 3) a significação no trabalhar com a arte. Neste último ponto, será discutido sobre as representações, as percepções e os significados que a arte representa para estes profissionais que trabalham neste setor.

RESULTADOS E DISCUSSÕES

Arte e vida em suas trajetórias pessoais

Durante as entrevistas, ao questioná-los sobre suas trajetórias pessoais, obteve-se relatos que indicam similaridades entre os participantes. Boa parte deles, a inserção artística se deu a partir de questões familiares, como o receio da mãe de um deles em deixá-lo sozinho na infância, e assim, matriculando o filho na aula de dança folclórica por intermédio de uma vizinha (Henri), a trajetória de uma criança que foi matriculada em uma escola de balé (Tarsila). Algo que se evidenciou nas falas, foi a influência da família, com olhar voltado principalmente aos pais. Estes os transmitiram segurança, apoiando e acolhendo-os em suas decisões pelo setor cultural.

Por meio desses relatos, podemos identificar a relação que os entrevistados estabeleceram com suas famílias, seu primeiro vínculo de relações, demarcação significativa em suas trajetórias pessoais. Esses marcos, denominados como atividade humana, produzem cultura e em meio a esse processo, objetiva e subjetiva o sujeito, fazendo assim, parte de sua constituição identitária (ZANELLA, 2020).

Quanto ao processo inicial de suas histórias no setor cultural, faz-se necessário ressaltar as questões direcionadas ao contato que tiveram com artistas, especialmente em situações educacionais. A admiração que os participantes cultivam por alguns nomes, marca a trajetória pessoal e profissional, inspirando suas vidas.

Relacionado as formações acadêmicas, quase todos eles possuem formação completa – exceto Frida, que estava em processo de conclusão. Alguns com formação específica na arte, como Teatro e Artes Cênicas, outros com cursos que dialogam com o setor, tais como Publicidade e Propaganda e, ainda, Designer de Moda.

Imbrizzi (2016) discorre acerca da relação entre a arte e a formação. Esse deslocamento entre a arte e a vida se mostra dialeticamente, permeando as ações do sujeito sendo atravessadas pela dimensão histórica do contemporâneo. É processo reflexivo, fazendo-o constante indagação sobre suas relações e sentidos, a produção artística e o projeto de vida. No campo da pesquisa pode-se observar os imbricamentos arte e vida nas trajetórias pessoais e profissionais, ecoando e reverberando questões próximas ao texto acima citado.

A relação que os profissionais possuem com o trabalho artístico, é marcado pelo desafio: “*não é fácil viver de cultura, não é fácil*”, “*a gente vive com um medo constante de passar fome*” e até mesmo “*a gente sempre está se questionando né [...] porque a gente está fazendo isso ainda*”. Nestas falas, há expressão de desabafo, ressoando preocupação financeira e, por efeito, com a manutenção de suas vidas, diante de tantas instabilidades e inseguranças.

Entre os participantes da pesquisa, dois deles encontraram meios rentáveis também na arte que produzem (Henri e Tarsila), já os demais, dependem do vínculo empregatício associado a função que realizam no setor cultural, com características administrativas. Neste segundo caso, há desdobramentos de projetos culturais autônomos ou coletivos, que não dependem do trabalho que os vinculam ao setor cultural.

Mesmo permeados por essas dificuldades, há falas que expressam realização e satisfação com o trabalho neste contexto. O relato aponta para o processo de imaginação e criação, onde o artista se auto realiza por intermédio desse processo. A atividade que o sujeito estabelece torna-se um processo dialético, que acaba (re)constituindo a si mesmo, pois em meio a essa dinâmica – criando, imaginando e (re)constituindo -, o sujeito vai tendo uma participação na transformação da realidade social estando ativamente participando (ZANELLA, 2020).

Relacionado às trajetórias pessoais apresentadas, dá-se a entender que há uma relação entre as trajetórias pessoais, as formações acadêmicas e o trabalho realizado. Essas relações se constituem como campo de tensões e invenções, afetando a vida e as atividades, relacionamentos e projetos. Esses imbricamentos, ao mesmo tempo que desenham condições semelhantes na relação arte, vida e trabalho, mobilizam uma diversidade de possibilidades no desenho da singularidade e das percepções do trabalho no campo da arte e cultura.

Redes de relações: arte, público e cidade

Nesse núcleo de análise, serão refletidos os pontos sobre as relações que esses profissionais exercem com seus colegas de trabalho – de outros setores ou instituições – e a percepção para com contexto artístico e cultural da cidade.

No decorrer das análises, pôde-se perceber a relação que estes profissionais têm um com o outro, pois ao longo das falas, eles foram mencionando parcerias, sem serem instigados a evocarem tais nomes. Mencionavam artistas, projetos e afetos, relatando atuações:

[...] faz aulas na Casa da Cultura, me formei ceramista ano passado e esse ano é participei da revoada de inverno, um projeto da [nome da artista], [...] com um grupo de artista participando agora da primavera de museus no museu Fritz Alt, expondo os trabalhos no jardim do museu, então isso é um pouco da minha relação com a arte (Pablo).

A admiração que a entrevistada Frida tem com um determinado artista, fazendo menção de seu trabalho e seus objetivos para com arte em Joinville: “*Existem pessoas assim com Juarez Machado também que veem que existe essa carência e meio que... Que estão investindo; e percebem que tem que trabalhar isso né, e criam coisas e tudo mais*”.

Ainda na questão dos afetos, temos uma citação de admiração que um dos entrevistados faz sobre outro: “*Um exemplo para mim, é o trabalho do [cita Henri], pra mim tem uma certa garra de tá lá. Uma garra positiva de tá lá*” (Salvador). Por meio dessa fala e de outras, observa-se uma relação que estes profissionais possuem um com o outro e, ainda, o modo como participam em projetos coletivos e, ainda, acompanham o trabalho dos colegas.

Desaulniers (2000, p. 114), chama de “teia de relações sociais” essas redes, compreendendo-as como um fenômeno social interativo, um processo de trabalho e cooperação, de “tecer juntos”. Paugam (2003) ao relacionar vínculos e proteção social, define a participação eletiva como uma forma de relação em que se escolhe pessoas para conviver. Este mesmo autor, fala de participação orgânica ao fazer referência aos vínculos de trabalho. Ao que parece, no setor

artístico essas formas de participação estão amalgamadas, camuflando relações de trabalho e amizade.

A participação eletiva tem nela uma convivência fraternal. É por essa base de vínculos que uma pessoa projeta relações de familiaridade que não perpassadas pela filiação e parentesco. Esse vínculo não está ligado ao trabalho em si, mas pode ser um desdobramento dele e, neste caso, criam-se relações amalgamadas. Ao mesmo tempo em que essas circunstâncias indicam uma indiferenciação entre trabalho e vida, são elas que podem dar subsídios às práticas solidárias e às ações coletivas no campo da arte e da cultura.

Um ponto evidente na pesquisa, pois todos os entrevistados citaram, foi a percepção deles sobre o baixo envolvimento do público local com a arte produzida na cidade. Segundo Henri, o que eles percebem, é que em Joinville há certa falta de interesse por parte do público no teatro local, valorizando mais um artista global em relação ao artista local.

Eles não vão. E por quê? Tem uma coisa que acho que assim [...], gente tem esse enfrentamento que é a questão do status talvez, entendeu? Acho que a comunidade, ela prefere pagar o ingresso de sei lá, sessenta, setenta, cem reais pra ir num teatro [cita dois teatros da cidade] assistir um espetáculo com um ator global, porque ela não vai pra ver o espetáculo, ela vai pra, ela vai pra ver o ator (Henri).

Na entrevista, ao ser questionado sobre qual seria a percepção nessa “falta de interesse”, Pablo diz que talvez seja por ter “*coisas melhores*” pra fazer, como o espaço de descaso em meio ao trabalho, o tempo que levariam de locomoção até o local e entre outros.

Então é... mais é difícil, é difícil as pessoas tem que sair de casa, elas tem que vim, tem que né decidir ou eu fico descansando ou eu vou curtir cultura e arte então esse é o que as pessoas tem que decidir no seu final de semana [...], mas é as pessoas tem que vir, elas tem que sair de casa.

Um dos entrevistados toca no ponto dizendo que um dos motivos da falta de interesse do público para com a arte é a “*glamourização*” dela, ou seja, ela é uma arte elitizada, erudita, tendo o imaginário de algo que é de difícil compreensão:

A gente vê uma glamorização da arte né, a arte é glamourizada, principalmente pras pessoas que são mais leigas, até o momento que o teu filho vai fazer a faculdade. Então, até esse ponto é muito glamourizada e eu acho que é uma mistura né, do deslumbre, chegar a ponto, fazer a arte (Salvador).

Embora alguns partilhem de uma percepção semelhante do porquê o público não se interessa, é evidente a preocupação deles em conquistar esse público local. Tanto por intermédio dos meios de comunicação – que segundo eles, não há uma abertura midiática que favoreça a propagação dos eventos –, como pelo foco educacional potencializado pela arte.

Um ponto importante que teve relação nas falas deles quando o assunto estava voltado ao público, foi a arte ligada ao ensino, sendo por projetos nas escolas, nas comunidades e nas instituições que trabalham, sendo teatro infantil, visitas com intuito de incentivo a cultura, contação de histórias, apresentações de dança, oficinas estéticas e entre outros. A intenção desses profissionais é fazer uma “*formação de público*” (Henri, Pablo, Salvador e Tarsila), pois acreditam que através dessa formação, haverá um importante crescimento do interesse com a arte, perspectivando o amanhã.

O termo usado por eles como *formação de público* ou de *plateia* pode ser relacionado com o que Zanella (2020) traz quando fala sobre formação estética, pois a autora aponta sobre a promoção em diferentes contextos educacionais, juntamente com a atividade criadora. Essas contribuições são importantes ferramentas para o desenvolvimento humano, para transformação da realidade social e modos de vida. Também, a autora reitera que essa formação produz movimentos para a produção de novos sentidos, contribuindo para o estabelecimento de novas formas de relação com a realidade.

Fritzen (2008) contribui quando apresenta a relevância da arte para a formação do ser humano, por meio do ensino, entende que os sujeitos podem ser mais críticos e participativos na sociedade. Portanto, a relação que esses profissionais estabelecem com a arte local, está marcada pela relação com os seus colegas e o constante objetivo deles, é a busca de reconhecimento por parte do público, visando aí a constituição de uma cidade mais implicada com sua própria condição de cidadania.

Significação no trabalho com a arte

Neste núcleo de análise, aborda-se a significação dos profissionais em trabalhar com a arte local, em como este profissional se percebe nesse contexto e quais suas realizações em estar inserido no setor da cultura de Joinville. No decorrer das entrevistas, apesar de aparecer a constante preocupação financeira por alguns dos participantes, notou-se nas falas a realização pessoal e como essa satisfação instiga a continuar atuando neste setor.

Segundo Feitosa (2004), na arte a questão dos sentimentos parece ter mais peso do que a reflexão e a racionalidade. Apesar dessa aparência, a arte não está voltada para uma parte em detrimento de qualquer outra, antes, ela trata de uma relação entre o senso (pensamento, racionalidade e significação) e o sensível (afetos, sentidos e sentimentos), integrando a complexidade dos afetos, da vontade e da cognição.

Esta relação entre o senso e o sensível é retratada nas falas dos participantes, tanto na condição de funcionários como artistas. Essas percepções são relatadas nos mais diversos sentidos, sendo ela uma motivação pessoal, realização e até mesmo, em ver a reverberação nas pessoas sob o efeito provocado pela arte.

Pablo apresenta a percepção que possui sobre a arte dizendo que:

Arte é vida, é vida, é vida é contexto é [...] hoje eu olho o mundo e não consigo dizer que não existe arte nele, em tudo existe né, em todos os segmentos têm um pouco

de arte um pouco de de... têm que ter um um... uma veia artística, um um... trabalho ligado, alguém que pensou naquele num segmento né que envolva arte, que envolva alguma coisa né ligada a cultura e arte, eu acho que a vida imita a arte e a arte imita a vida.

É demonstrada a relação que a arte tem com a vida, conforme Frida comenta: “*que pra mim, a arte é tudo que toca, eu não vou dizer que arte é tudo, porque pra mim arte não é tudo, mas é tudo que toca, tudo que me emociona, e é isso*”. Já para Salvador, a arte é uma forma de expressão, ele a vê como um meio de mudança e algo que o motiva:

Eu acho que é uma mistura né, do deslumbre, chegar a ponto... fazer a arte, vê que é uma forma de expressão e você consegue se expressar de uma, que não necessariamente seja sentar e conversar, mas através de um trabalho, e como esse trabalho pode ser gratificante tanto pra você como pras pessoas, porque querendo ou não o artista tem um ego, e então também, alimenta o ego dele, mas também auxilia em uma mudança cultural e social, e pra mim foi isso que mais me motivo.

No entanto, Tarsila apresenta a arte como uma possibilidade de olhar para as coisas não só como forma de implicar a razão, mas como uma forma de um “*respiro em meio ao caos*” sendo um meio paliativo no enfrentamento de tempos tão abruptos.

Ah eu acho que uma maneira de existência né, um, um respiro em meio ao caos assim hã eu acho que... é encontrar novas possibilidades de olhar pras coisas né, hã eu acho que... é uma maneira de aguçar a nossa sensibilidade em tempos tão brutos né, e eu acho que a arte tem essa função é não só de reflexão mas as vezes de trabalhar com o incômodo com o relações que você de repente nunca tinha imaginado, te transporta pra outras situações né, eu acho que o mundo sem arte seria extremamente triste [risos] triste e chato né, há é isso basicamente!

Henri explicita que a arte é uma forma de promover mudança a partir do ensino escolar tendo como um dos recursos recurso o teatro (como mencionado anteriormente no segundo núcleo de análise), salientando que se trata de um dos fatores que o motiva:

O teatro coloca tudo maior no palco né, e isso é proposital também, porque esse maior acaba te educando né? te acaba te, espelhando ali, e de uma certa forma ali você consegue, opa, peraí, pode ser que isso seja, isso seja o que tá acontecendo comigo. Então eu acho que, ter essa oportunidade de você fazer um espetáculo um exemplo meu mesmo, de educação de trânsito que a gente faz trabalho de educação de trânsito, que a gente apresenta pra educação infantil, apresenta pro ensino fundamental um, é se todo a plateia que já assistiu, dois ou três chegar em casa, e, cobrar o pai pra não falar no celular quando tá dirigindo, entendeu, colocar o sinto de segurança no banco de trás, eu acho que já, o nosso papel já tá sendo feito. É quase que uma coisa de educador, quase que uma coisa de professor, mas isso que gratifica, acho que, eu já escutei muitos artistas falando isso, é um pouco clichê falar, e agora, eu também, mas eu acho que é isso que me motiva.

Diante dessas falas, podem-se perceber algumas das perspectivas expressas pelos entrevistados e a satisfação que eles extraem da arte sob a perspectiva apresentada por Feitosa (2004) sobre o senso e o sensível.

Retomando algumas questões do primeiro núcleo de análise, podemos adentrar mais acerca da satisfação destes profissionais ao estarem inseridos nesse contexto. Apesar dos percalços, tais como a questão financeira, do pouco público e da falta de apoio dos órgãos governamentais, estas condições de fato atrapalham, mas outros aspectos desse lugar mobilizam neles a persistência e o desejo de prosseguir na arte.

A satisfação pessoal e profissional pode estar associada às possibilidades de reinvenção da vida, sendo um ato de (re)significação feita por pessoas concretas, que se relacionam com a realidade. Essa produção de sentido é evidenciada no objeto – resultado de um trabalho estético – onde o sujeito

necessita do objeto e vice-versa. Portanto, o que existe no caso é a experiência que o objeto evoca no sujeito na relação estética (ZANELLA, 2020).

Ainda na questão estética, Faria, Dias e Camargo (2019) trazem a percepção que Vigotski aborda sobre o prazer pela arte, sendo uma relação de catarse. Embora o termo catarse seja atribuído a uma descarga de energia emocional, o entendimento desse termo não deve ser reduzido a uma simples descarga de sentimentos, mas para além disso, demarcando uma transição do desprazer ao prazer. Na reação estética o artista transpõe seus sentimentos em uma “catarse que suscita o prazer na arte” (FARIA; DIAS; CAMARGO, 2019, p. 159), culminando em uma contemplação satisfatória.

Deste modo, Pablo apresenta essa ação de fazer arte como um subterfúgio; uma relação catártica, que lhe traz um bem-estar, uma auto realização por meio de suas produções enquanto artista.

Eu agora como tô envolvido com essas questões é ele passa a ser um subterfúgio quando eu tenho minhas horas de criação com argila eu me pego criando, [...], é eu não posso dizer que é um trabalho que é um trabalho fixo, um trabalho que rende pra mim, não, é um trabalho que rende pra minha alma, que rende pro meu ser, pro meu ser artístico.

Há a questão do sentir-se bem com o próprio corpo, como relata Salvador, sendo uma forma que ele usa – além do ambiente de trabalho – para realizar-se artisticamente na figura do circo:

O circo, querendo ou não ele é uma escapada artística porque é bem, físico né!? Ele tá no limite entre a arte e a educação física, o esporte, então ele acaba ajudando tanto no... na questão física, em você se sentir mais, mais confortável com o seu corpo, e trabalhar a força, a flexibilidade, quanto na questão de suprir essa demanda artística que as vezes falta um pouquinho assim.

Por meio das entrevistas, é perceptível que o trabalho no campo da arte se mostra desafiador, feito de forma híbrida ao conciliar funções

administrativas e educacionais com projetos culturais como forma de se manter neste campo. Mas, para além disso, opera também a realização no que se produz, especialmente, nos imbricamentos e nas relações entre arte e vida, promotores de sentidos, formas e desejos, impulsionando os sujeitos a criarem na arte, as relações que irão tecendo em suas vidas.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

O falar acerca da arte é um assunto que já foi reproduzido por poetas, músicos, escritores e entre outros, onde embora seja um assunto no qual não se finda, por ser uma expressão viva, que toma forma, gostos e desejos, tornando-se uma questão bastante curiosa os sentimentos que a mesma provoca aos seus admiradores. Desta forma, buscou-se entender qual a percepção dos profissionais que estão inseridos no setor cultural para aspectos constitutivos das relações arte, vida, cultura e cidade.

No processo de categorização, verifica-se que os entrevistados não estão inseridos neste setor por acaso, o processo de inserção deles no contexto da cultura está atrelado as suas trajetórias pessoais, interligando experiências da infância com o presente e, definindo em alguns casos, suas formações em curso superior. Por si só, este processo implica modos diversos de constituição do sujeito.

No decorrer do ofício de suas funções, estes profissionais estabelecem entre si uma teia de relações, criando assim, uma rede de amizades com artistas locais. No momento das entrevistas, expressaram que tiveram oportunidade de trabalhar com determinadas pessoas, que possuíam profunda admiração, tanto pela carreira profissional, papéis desempenhados, ou por serem artistas.

A percepção que os participantes possuem sobre o amplo público local é, aparentemente, negativa – marcada pela falta de interesse. Contudo, apesar dessa realidade cultural apresentada pelos entrevistados, percebe-se o desejo por fazer a arte acontecer, convocando e formando o público, divulgando os

eventos culturais, desenvolvendo projetos e levando a arte para grupos que ainda não têm esse acesso.

Com respeito ao significado da arte nas suas vidas, as respostas apontam para uma ideia comum, sintetizada em “*tudo o que toca*”. Arte, para esses profissionais é a representação de um viver, uma constante identificação nesse contexto, mobilizadora de criação, vida e relações.

REFERÊNCIAS

- CHAUI, Marilena. **Convite à Filosofia**. Ed. Ática, São Paulo, 2000.
- COELHO, Ilanil. **Pelas Tramas de Uma Cidade Migrante**. Joinville: Ed. Univille, 2011.
- CUNHA, Dilney, **Suíços em Joinville: o duplo desterro**. Joinville: Letradágua, 2003.
- DESAULNIERS, Julieta Beatriz Ramos. **Fenômeno: Uma teia complexa de relações**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2000, p. 114. Disponível em: <http://www.pucrs.br/edipucrs/online/fenomeno.pdf>. Acesso em: 29 set. 2019.
- FARIA, Paula Maria; DIAS, Maria Sara; CAMARGO, Denise de. Arte e catarse para Vigotski em Psicologia da Arte. **Arquivos Brasileiros de Psicologia**, Rio de Janeiro, v. 71, n. 3, p. 152-165, 2019. Disponível em: <http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1809-52672019000300012>. Acesso em 20 nov. 2021.
- FEITOSA, Charles. **Explicando a Filosofia com arte**. São Paulo: Ediouro, 2004.
- FRITZEN, Celdon; MOREIRA Janine. **Educação e Arte: as Linguagens Artísticas Na Formação Humana**. 2. ed. São Paulo: Papyrus, 2008.
- HALL, Stuart. **A identidade cultural na pós-modernidade**. 11. ed. Rio de Janeiro: DP & A. 2003.
- INSTITUTO BRASILEIRO DE GEOGRAFIA E ESTATÍSTICA (IBGE). **Santa Catarina, Joinville**. Disponível em <https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/panorama> Acesso 21 nov. 2021.
- IMBRIZZI, Jaquelina. As relações entre arte e formação: desafios e perspectivas da universidade. In: MONFREDINI, Ivanise (Org.). **A Universidade como espaço de formação do sujeito**. Editora Universitária Leopoldiana: Santos, 2016, p. 49-69.
- MARCONI, Maria de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de Metodologia Científica**. 5. ed. São Paulo: Editora Atlas, 2003.
- PAUGAM, Serge. **Desqualificação social: Ensaio sobre a nova pobreza**. São Paulo: Educ & Cortez, 2003, p. 323.
- RODRIGUES, Bruno Ramos. A Joinville do tempo presente sob a ótica da migração: disputas, tramas e conflitos a partir do Grafite e do Movimento Hip-Hop. **Anais do XXVIII Simpósio Nacional de História**, Florianópolis.

p. 1-12, 2015. Disponível em:

<https://anpuh.org.br/index.php/documentos/anais/category-items/1-anais-simposios-anpuh/34-snh28?start=240>. Acesso em: 09 abr. 2019.

VYGOTSKY, Lev S. Manuscritos de 1929. **Educação & Sociedade**. v. 21, n. 71, p. 21-44. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/es/a/hgR8T8mmTkKsNq7TsTK3kfC/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em 20 de nov. de 2021.

ZANELLA, Andrea. **Psicologia histórico-cultural em foco**: aproximação a alguns de seus fundamentos e conceitos. Florianópolis: Edições do Bosque/UFSC, 2020.

Bruno Pomoceno Odelli

Acadêmico do Curso de Psicologia pela Faculdade Guilherme Guimbala – Associação Catarinense de Ensino (ACE). Joinville, SC, Brasil.

Amanda Wendorff Lucci

Acadêmica do Curso de Psicologia pela Faculdade Guilherme Guimbala – Associação Catarinense de Ensino (ACE). Joinville, SC, Brasil.

Daniela Bissoli Veiga Martins

Acadêmica do Curso de Psicologia pela Faculdade Guilherme Guimbala – Associação Catarinense de Ensino (ACE). Joinville, SC, Brasil.

Allan Henrique Gomes

Doutor em Psicologia (UFSC), professor do curso de Psicologia (ACE/FGG), docente do Programa de Pós-Graduação em Educação (UNIVILLE). E-mail: allanhg@gmail.com

Recebido em 21 de novembro de 2021.

Aceito em 21 de dezembro de 2021.



As instituições sociais e a necessidade de sustentabilidade na administração de bens comuns

Social institutions and the necessity of a sustainable administration of the common goods

Anir Gava

Victor Di Pierre Lima Mendes

Resumo: O objetivo desse trabalho é contemplar o conceito de instituição social e a sua construção baseando-se no autor Douglass C. North e John Rawls bem como o seu papel prático em uma sociedade. Para uma compreensão mais pragmática de instituições sociais, abordar-se-á a contextualização de alguns casos de administração de bens comuns, de caráteres empíricos a partir de Elinor Ostrom e sua obra *El Gobierno de los Bienes Comunes*. Como objetivo final, compreender-se-á importância da adoção de certas instituições sociais sustentáveis, com uma perspectiva de exaltar os casos em que a administração dos bens comuns ocorreu de forma sustentável e denotar que há uma ligação inexorável do sucesso dos casos trabalhados com a sustentabilidade.

Palavras-chave: Instituições Sociais; Administração dos Bens Comuns; Sustentabilidade.

Abstract: The main goal of this article is understand firstly the concept of Social Institutions and your historical construction based in Douglass C. North and John Rawls, as well acquire some notion about the practical functions of Social Institutions in the society. Deepening, this theme would be having an analysis of some of the empirical cases of the administration of common goods worked by Elinor Ostrom in your book *El Gobierno de los Bienes Comunes*. Reaching the pinnacle of this work, will be sought the importance of Social Institutions have some features of sustainable and, demonstrating this way, those successful empirical cases analysed have straight connection of sustainability.

Keywords: Social Institutions; Administrations of the Common Goods; Sustainability.

INTRODUÇÃO

É possível compreender diversos conceitos a partir da ideia de Instituição Social, inclusive, é comum a compreensão que termos como por exemplo, instituição, organização social e sistema social referem-se igualmente à Instituição Social. Independente da linha doutrinária específica, ou até mesmo ramo de estudo, há uma similaridade nos conceitos no que tange à compreensão social de certa afirmação. Para uma Instituição Social conceber-se dessa forma é necessário que ela compreenda características como publicidade e que algum direcionamento ao conjunto social em que este instituto esteja inserido, por ela seja dado. Introdutoriamente denota-se que a instituição social possui um caráter simplificado de organização geral por vezes, pendendo ao aspecto socioeconômico, por vezes, sociocultural.

Douglass C. North (1991, p. 7) salienta que as Instituições são compreendidas como restrições feitas pelo homem para aspectos econômicos, interações sociais e estruturas políticos, ou seja, são afirmações que visam situar em um contexto específico certas diretrizes organizacionais para aquilo que se fosse decidido pela arbitrariedade ou apenas deixado ao acaso poderia, ou, certamente danificaria a vida humana.

Contudo, a completa compreensão de Instituições Sociais e as suas complexas e quase infinitas variações não serão o foco do presente trabalho pois, deste buscar-se-á apenas estabelecer o link entre as instituições sociais, tal qual estabelecida por North e, mais adiante, por John Rawls, e as bem-sucedidas administrações de bens comuns elencadas por Elinor Ostrom.

O CONCEITO DE INSTITUIÇÕES SOCIAIS

Como descrito anteriormente a ideia de Instituição Social possui uma complexidade própria e que, caso fosse o intuito deste trabalho, possibilitaria

determinar as mais diversas e antigas concepções de instituto aceito socialmente. Porém, para suficientemente sustentar este o presente é possível utilizar a conceitualização de Douglass C. North e John Rawls.

Primeiramente, em sua obra *Institutions*, North (1991 p. 97) estabelece que instituições são “limitadores” organizacionais da sociedade e que estas limitações podem ser agrupadas em duas vertentes, formais ou informais:

Institutions are de humanly devised constrains that structure political, economic and social interaction. They consist both informal constraints (sanctions, taboos, customs, traditions, and codes of conduct), and formal rules (constitutions, laws, property rights). Throughout history, institutions have been devised by human beings to create order and reduce uncertainty in exchange¹

Para o Autor, compreender a evolução institucional é, basicamente, compreender a história da humanidade e não é possível compreender a estruturas econômicas que não por este caminho cronológico pavimentado pelas instituições (NORTH, 1991, p. 97). Não é possível observar de forma diferente, afinal, desde a mais tenra comunidade formada nos primórdios da vida humana inteligente poderíamos conceber institutos sociais dos mais diversos, como a caça e etc.. Compreender a história através dos principais Institutos Sociais se demonstra coerente e até mesmo um facilitador. Ademais, a inclinação dada pelo Autor às instituições sociais é econômica. North elaborou a teoria Institucional de Economia, portanto, o principal viés para este conceito de universal abrangência é diretamente econômico.

Voltando para a construção do conceito de Instituição Social, North (1991, p. 97) compreende que a existências destas restrições, tais quais ele entende por Instituição, não só possibilitam que uma estrutura econômica exista através da estabilidade que estas provêm como também incentivam a atividade econômica. A linha de raciocínio do autor continua: “Institutions provide the incentive structure of an economy; as that structure evolves, it

¹ Instituições são restrições humanamente planejadas na estrutura política, econômica e nas interações sociais. Elas consistem em restrições informais (sanções, tabus, costumes, tradições e códigos de conduta), e em regras formais (constituições, leis, direito de propriedade). Através da história, instituições têm sido planejadas pelos seres humanos para criar ordem e reduzir a incerteza na troca. (Tradução Livre)

shapes the direction of economic change towards growth, stagnation, or decline”².

Toda a toada das instituições sociais pensadas pelo autor compreende um conjunto de normas que estabilizariam as relações sociais. É facilmente entendível a necessidade de padronização quando cogitamos, por exemplo, um sistema de trocas sem um padrão aceito por todos os indivíduos que compartilham desse sistema não seria possível estabelecer valores de trocas e o colapso do mesmo é incontestável.

North (1991, p. 97) idealiza a teoria dos jogos (de forma sucinta) para explicar as consequências positivas e negativas em relação à estabilidade fornecida por uma Instituição Social. Segundo o autor, jogadores que buscam a maximização dos seus ganhos tendem a considerar a cooperação com outros jogadores se há uma estabilidade nesta relação, por exemplo, se este jogador conhece o histórico de relação dos outros jogadores ou se as relações passadas mantiveram um padrão neste sistema. Por outro lado, quando não possui informações dos atos passados dos outros jogadores ou se não há uma repetição nas relações, ou, até mesmo, quando o número de jogadores é muito grande não haveria incentivo para que este primeiro jogador buscasse uma cooperação.

As relações entre indivíduos, tais quais demonstradas acima, podem ser consideradas o âmago das Instituições Sociais. Direta ou indiretamente as consequências destes institutos são sentidas e vivenciadas pelos integrantes deste contexto social ao qual instituiu-se alguma limitação.

Em Uma Teoria de Justiça, John Rawls (1971, p. 66) traz uma definição de Instituição que permite reconhecer que sua finalidade é com as interações sociais, mesmo havendo um possível microssistema em cada instituição, inexoravelmente, ela é concebida para determinar, organizar e até mesmo, justificar, certas relações entre indivíduos:

Por uma instituição, entendo um sistema público de normas que define cargos e funções com seus direitos e deveres, poderes e imunidades etc. Essas normas

² As instituições provêm o incentivo estrutural para uma economia, a evolução da estrutura molda a direção das mudanças econômicas através do crescimento, estagnação ou até mesmo declínio. (Tradução Livre)

especificam que certas formas de ação são permissíveis e outras, proibidas; e estipulam certas penalidades e defesas, e assim por diante, quando ocorrem transgressões. Como exemplo de instituições ou, de forma mais geral, práticas sociais, podemos citar jogos, ritos, julgamentos e parlamentos, mercados e sistemas de propriedades. (RAWLS, 1971, p. 66)

Quando há regras sociais, ou práticas preestabelecidas, uma instituição é formada e a partir deste momento os indivíduos que estão ingressos neste sistema social devem praticá-las ou não, compreendendo que poderá haver inclusive, caso cabível, punições em resposta a determinada ação. Ainda, o autor abre em debate a existência de duas possíveis formatações no que tange às instituições sociais (RAWLS, 1971, p. 66):

Podemos considerar as instituições de duas maneiras: em primeiro lugar, como um objeto abstrato, ou seja, como uma forma possível de conduta expressa por um sistema de normas; e, em segundo lugar, como a efetivação dos atos especificados por essas leis no pensamento e na conduta de certas pessoas em determinado momento e lugar.

Para Rawls (1971), as Instituições Sociais são de fundamental importância para sua renomada obra. O autor determinou toda a sua ideia de justiça baseando-se em princípios que determinariam a formação, execução e administração das Instituições, ou seja, dada tal interpretação é possível determinar se uma sociedade é ou não bem-ordenada dependendo da forma que seus sistemas de normas/práticas são desenhados a priori e executados pelos seus integrantes a posteriori.

A RELAÇÃO DE INDIVÍDUOS SOB UM SISTEMA DE NORMAS SOCIAIS

Um problema que assola as Instituições Sociais é a capacidade dos indivíduos em executar as estipulações fornecidas por suas normas. Como promover a prática de normas sociais por indivíduos que, muitas das vezes,

podem estar sofrendo perdas significativas nesta interação com o sistema Institucional? De certa forma o conhecimento que os indivíduos devem possuir em relação às normas e a outros indivíduos tende a estabelecer um certo padrão nas interações, como estabelecido por North. Porém, a publicidade por si só pode estabelecer uma certa segurança às Instituições Sociais?

A criação e a prática Instituições Sociais influi em um sistema de cooperação entre os indivíduos, ou seja, quando aqueles indivíduos que compartilham uma sociedade determinam as normas sociais e agem conforme suas estipulações, um sistema de cooperação social é formado e, portanto, ocorre a divisão dos benefícios sociais (RAWLS, 1971, p. 14). Esta perspectiva tem uma inferência direta com a participação adequada dos indivíduos nos parâmetros da Instituição. Esta capacidade de cooperação entre os indivíduos, para North, se demonstra como uma questão de peculiar importância e que possui sua resposta na administração das instituições que possibilitam uma maior eficiência em sua administração (NORTH, 1991, p. 98).

Afunilam-se para uma espécie de cooperação entre indivíduos as respostas para uma execução perfeita das Instituições Sociais. Porém, quais ferramentas estas normas sociais dispõem para a promoção de uma ação com caráter coletivo nos dias de hoje?

Even if everyone had the same objective (like maximizing the firm's profits), transacting would take substantial resources; but in the context of individual wealth0maximizaing behavior and asymmetric information about the valuable attributes of what is being exchanged (or the performance of agents) transactions costs are critical determinant of economic performance. Institutions and the effectiveness of enforcement (together with technology employed) determine the cost of transacting. Effective institutions raise the benefits of cooperative solutions of the cost of defection, to use game theoretic terms. (NORTH, 1991, p. 98)³

³Mesmo se todos tivessem os mesmos objetivos funcionais (como maximizar os lucros da empresa), transação custaria recursos substanciais; porém, em um contexto de comportamentos que visam a maximização individual dos ganhos e uma assimetria em relação as informações sobre o valor atribuído ao que se está trocando (ou a performance de com quem está trocando) as transações custam determinações críticas da performance econômica.

Neste assunto, Robert Axelrod (1984), examinou a problemática da cooperação com um novo olhar sobre dilema do prisioneiro, com a tentativa de justamente conceber uma resposta para as questões como: Como incentivar um contexto social a cooperar de forma a todos indivíduos, mesmo que egoístas e individualistas, sigam as normas sociais pré-determinadas.

Inicialmente, é demonstrado pelo autor a já relatada visão em relação aos indivíduos e suas respectivas atitudes “We all know that people are not angels, and that, they tend to look after themselves and their own first. Yet, we also know that cooperation does occur and that our civilization is based upon it. But, in situations where each individual has a incentive to be selfish, how can cooperation ever develop?”⁴ (AXELROD, 1984, p. 3)

Estas afirmações ensejam o que seria, até o momento, o ponto de conversão sobre o tema dentre os autores trabalhados.

O PROBLEMA DA COOPERAÇÃO

O egoísmo é uma premissa que é aceita e baseada pela grande maioria dos autores que buscam dar uma resposta a um contexto social. Desde autores clássicos como Hobbes até as filosofias mais contemporâneas como a própria “Uma Teoria de Justiça” de John Rawls e os últimos trabalhos de Utilitarismo, o individualismo é levado em consideração quando é necessário obter um denominador comum para a sociedade.

Instituições e a sua aplicação efetiva (junto com o emprego de uma tecnologia) determinam o custo de transação. Instituições efetivas aumentam os benefícios de soluções cooperativas ou o custo da deserção, para usar os termos da teoria dos jogos. (Tradução livre)

⁴Todos nós sabemos que as pessoas não são anjos, e por isso, tendem a buscar seus respectivos ganhos primeiro. Porém, nós também sabemos que a cooperação ocorre e que nossa civilização é baseada nisto. Mas em situações os indivíduos são incentivados a serem egoístas, como a cooperação pode se desenvolver? (Tradução Livre)

A construção das Instituições Sociais por si só já demonstra que não é possível estabelecer um laço de confiança entre indivíduos que dividem do mesmo contexto social, e assume-se, para utilizar a nomenclatura de North, que um indivíduo em um sistema de trocas, não fará as transações de forma estável se não houver uma regulamentação social sobre as transações. É facilmente compreensível que sua intenção, caso não houvesse uma imperatividade do sistema social, seria de obter sempre o maior lucro pessoal nas transações, mesmo não havendo mudança em relação ao objeto de troca ou o agente com que se está trocando, por exemplo.

De certa forma, o surgimento de Instituições Sociais estabeleceu um mínimo de organização aos contextos sociais e que com as suas respectivas evoluções, atualmente compreendemos termos como Cooperação Social e Sustentabilidade, por exemplo, como demonstrativos de uma preocupação com um conjunto social que vêm adquirindo força e atenção da produção intelectual e até mesmo de políticas para a sua promoção ou adequação à sociedade.

Contudo, em uma análise que se esquivava de objetivos sociais ou princípios genéricos, como estabelecer um ímpeto racional para aqueles integrantes de um determinado contexto social a agirem de forma que os objetivos alcançados não sejam apenas próprios e egoístas? Ou que o lucro alcançado seja minimamente dividido e não recebido apenas por um indivíduo?

O DILEMA DO PRISIONEIRO

O Dilema do Prisioneiro é um clássico teorema quando há uma possibilidade de que dois ou mais indivíduos possam obter bens ou sucesso dependendo de uma relação de disputa preestabelecida. O famoso Dilema do Prisioneiro foi criado por Albert W. Tucker, contudo, utilizar-se-á a visão de Robert Axelrod do dilema.

A construção de Axelrod permanece similar com a clássica. Há dois jogadores que possuem duas opções de ação possível, cooperar ou desertar. As decisões ocorrem simultaneamente e têm suas consequências na quantidade de recurso que cada indivíduo obterá, ambas as decisões influenciam em nós valores de cada um.

One player chooses a row, either cooperating or defecting. The other player simultaneously chooses a column, either cooperating or defecting. Together, these choices result in one of the four possible outcomes shown in that matrix. If both players cooperate, both do fairly well. [...]

If one player cooperates but the other defects, the defecting player gets the temptation to defect, while the cooperating player gets the sucker's payoff. (AXELROD, 1984, p. 8)⁵

O valor que cada indivíduo poderá receber segue uma constante: o valor de desertar enquanto o outro escolhe cooperar sempre será o maior, o valor de cooperação mútua segue como o segundo maior valor, já a deserção mútua segue com um valor consideravelmente menor e o valor de cooperar enquanto o outro deserta é zero.

Logicamente, é compreensível que o que se deve evitar ao máximo é receber o “pagamento do perdedor”, e isso é facilmente solucionável: sempre escolher desertar. Quando escolhe-se desertar, o pior cenário que é possível é receber a “punição por mútua deserção”, porém, se ambos os jogadores sempre escolherem a deserção para evitar o pior cenário, que seria o “pagamento do perdedor”, ambos perderiam um valor considerável por não escolher cooperar.

⁵Um jogador escolhe uma opção, cooperar ou desertar. O outro jogador escolhe simultaneamente uma opção entre cooperar ou desertar. Juntas essas escolhas resultam em um de quatro possibilidades possível nesta matriz. Se ambos os jogadores escolheram cooperar, ambos agem com justiça. Os dois jogadores receberam R, que seria o resultado pela “cooperação mútua”. [...]

Se um jogador escolher cooperar, mas o outro escolher desertar, o jogador que tivera escolhido desertar receberá a “tentação por desertar” enquanto o jogador que tivera escolhido cooperar receberá a “recompensa do perdedor”. [...]

A deserção se demonstra a opção com a maior chance de ser escolhida, tendo em vista o cenário apresentado e que em um jogo onde haverá um número de amostragens finito não haverá incentivos para ambos os jogadores escolherem a cooperação, tendo em vista que a deserção será potencialmente mais escolhida. Porém, a lógica pode mudar caso o número de amostragens seja indefinida, se aproximando um pouco mais da realidade. (AXELROD, 1984, p. 9)

Independentemente da intenção inicial da possível escolha de cada jogador um fator determinante para a escolha de uma das opções é a experiência que cada um teve nas amostragens anteriores e que eles irão encontrar-se em amostragens futuras.

Para obter a resposta que é pertinente para este trabalho de forma sucinta pois, o Dilema do Prisioneiro é de infinitas variantes, Axelrod (1984, p. 12) estabelece um parâmetro para obtenção de uma maior chance para a cooperação:

What makes it possible for cooperation to emerge is the fact that the players might meet again. This possibility means that the choices made today not only determine the outcome of this move, but can also influence the later choices of the players. The future can therefore cast a shadow back upon the present and thereby affect the current strategic situation.⁶

Quando se busca estabelecer uma configuração mais adequada a realidade do Dilema do Prisioneiro, pode-se constatar que as jogadas (aqui entende-se por interações sociais) são infinitas, portanto, a possibilidade de se escolher a opção de cooperação se torna muito mais viável, pois o jogador pode estar afetando negativamente os seus possíveis ganhos por uma simples

⁶O que faz a cooperação mais possível de ser realizada é o fato de que os jogadores se encontrarão novamente. Essa possibilidade significa que as escolhas feitas hoje não só determinam a amostragem atual como também podem influenciar as futuras escolhas dos jogadores. O futuro pode, portanto, estabelecer uma sombra no presente e acabar por afetar a estratégia atual. (Tradução livre)

decisão egoísta. Nesta toada, obtemos uma possível resposta no âmbito racional que permite conceber a opção por cooperação.

Ainda, em um âmbito filosófico, Rawls (1971, p. 5) soluciona o caso da cooperação estabelecendo uma simples lógica aos indivíduos: a cooperação social se torna a melhor opção para atingir os benefícios próprios. Nesta perspectiva, contrapondo ao Dilema do Prisioneiro, seria como estabelecer que o melhor resultado fosse escolher a cooperação, não restando motivos para que não fosse essa a escolha.

Mesmo que brevemente, estabeleceu-se uma resposta à racionalidade na opção de seguir as Instituições Sociais de forma a cooperar sempre que haja esta opção. Indiscutivelmente haverão contrapontos notáveis, não esgotou-se todas as variantes referentes ao Dilema do Prisioneiro e, mesmo que o fizesse, ainda não seria uma garantia para uma conclusão assertiva de todas as decisões humanas a certa de seguirem ou não os sistemas sociais.

Contudo, para a completude deste trabalho, feito um arcabouço teórico-racional que possibilita o entendimento de que, mesmo sendo egoístas e individualistas, há razões (aqui entende-se racionalidade) para que indivíduos escolham moldar-se às Instituições Sociais e entrar em um sistema de cooperação.

A ADMINISTRAÇÃO DE BENS COMUNS

Dando início a parte do trabalho mais prática analisar-se-á, de forma sucinta, a ideia de Elinor Ostrom sobre a administração de bens comuns, construída no livro “El gobierno de los bienes comunes”. É de imensa valia uma análise sobre este tema pois, toda a compreensão de Instituição Social, cooperação e interação restam em sua prática a casos como os trabalhados por Ostrom.

Destarte, salienta-se que o seu motivo para elaborar um trabalho desta magnitude é a imensa dificuldade em elaborar uma administração dos recursos e bens coletivos de forma duradoura e sustentável. Nesta perspectiva, Ostrom (2000, p. 26) estabeleceu objetivos para seu livro que clarearão a utilização do mesmo nesta empreitada:

1) criticar los fundamentos del análisis político tal como se aplica a muchos recursos naturales, 2) presentar ejemplos empíricos de esfuerzos exitosos y desafortunados de regulación y administración de esos recursos, y 3) iniciar un esfuerzo para desarrollar mejores instrumentos a fin de comprender las capacidades y limitaciones de las instituciones de autogobierno en la regulación de distintos recursos.⁷

Dar-se-á devida atenção ao que tange as capacidades institucionais de regulação dos recursos comuns com o viés de compreender que, através do exemplo escolhido, o êxito que esta administração logrou deu-se, também, pelo caráter sustentável nas interações dos indivíduos e normas sustentáveis.

Em um breve resumo acerca da introdução teórica que, para problemas como Dilemas do Prisioneiro entre outros teoremas, envolvem uma coletividade e a solução de um impasse, Ostrom (2000, p. 43-44) estabelece uma solução própria onde os jogadores deste novo jogo estipulam por si mesmos um contrato vinculante de comprometimento com a cooperação social entre si. Este contrato deve estipular a maneira, a disposição dos recursos e o valor de custo, bem como deve ser aceito de forma unânime. Todas as opções de contrato estipuladas pelos jogadores devem dividir de forma igual os ônus e os bônus, portanto, apenas o simples procedimento estipulado acaba por gerar um equilíbrio, independente das variações e especificações adotadas pelos participantes. Porém, ainda reconhecendo a capacidade de solução de problemas, a autora admite que

⁷¹) criticar os fundamentos das análises políticas tal qual aplicadas a muitos recursos naturais; 2) apresentar exemplos empíricos de esforços bem-sucedidos e falhos de regulação e administração desses recursos; 3) iniciar um esforço para desenvolver melhores instrumentos a fim de compreender as capacidades e limitações das instituições de autoadministração na regulação de recursos distintos. (Tradução Livre)

esta não é a única solução para este gênero de dilema, é apenas mais uma forma de solução.

Por uma via ou outra o que constata-se, indubitavelmente, é a inexistência de uma resposta que supra todas as necessidades envolvendo a formação institucional de uma comunidade e uma cooperação estável que permita um desenvolvimento adequado e sustentável. Nesta nova proposta de Ostrom, por exemplo, poderia arguir-se contra a efetiva prática do contrato formado por esses jogadores. Quem seria o árbitro que decidiria ou constataria a falta de compromisso de um dos jogadores e a sua evidente punição.

De qualquer sorte, ainda é possível denotar que a possibilidade de solucionar ou não problemas como estes na prática pode ter relação com fatores externos, ou seja, que não estão à disposição dos jogadores ou, trazendo para a realidade, para aquelas pessoas afetadas diretamente por estes Institutos Sociais a respeito de recursos (OSTROM, 1991, p. 51).

O VALOR DA ANÁLISE DOS CASOS EMPÍRICOS

Boa parte da doutrina criada por Elinor Ostrom baseia-se na análise de casos empíricos a respeito desta administração dos bens comuns. Não poderia ser de outra forma, quando se trata Instituições Sociais a abstração *a priori* ou *a posteriori* será superada e as diretrizes terão consequências práticas na vida daqueles que estão sendo por elas regulados:

Los científicos políticos enfrentan un importante reto que consiste en desarrollar teorías de organización humana basadas en una evaluación realista de las capacidades y las limitaciones humanas para manejar una variedad de situaciones que al principio comparten

algunos o todos los aspectos trágicos de los comunes^{8,9}
(OSTROM, 1991, p. 55)

Neste ponto, como em muitos outros, a elaboração teórica é indistinguível da determinação prática subsequente. É inabdicável, em um contexto de determinações sociais a respeito de bens comuns, que se cogite de forma teórica as possíveis variantes que determinada norma trará para a administração ou a própria consideração abstrata da “área” abarcada por este contexto. Sem estas formulações não se torna possível delimitar uma área de aplicação das Instituições Sociais ou o caráter genérico que estas normas sociais devem ter. Por outro lado, sem a capacidade prática as Instituições Sociais serão apenas uma utopia na funcionalidade de determinar a sustentabilidade dos bens comuns.

O compromisso com a prática dos Institutos possibilita uma breve esperança quando se busca uma organização das atividades humanas de forma eficiente. As teorias que compartilham desse objetivo são muito mais abastadas quando se há uma certa validação empírica de sua tese, portanto, se a ciência por trás desse estudo possui uma incorporação prática necessária quando se cogita estabelecer os limites de certas ações humanas (OSTROM, 1991, p. 55).

A CAPACIDADE INSTITUCIONAL NA AUTO-ORGANIZAÇÃO

⁸A Autora faz citação ao artigo escrito por Garrett Hardin “A tragédia dos comuns”, onde o Hardin busca uma solução para problemas que envolvam algo compartilhado pela sociedade. Inicialmente o Autor constata que estes problemas não possuem soluções técnicas, ou seja, baseadas em uma aplicação de conceitos de ciências naturais. Ostrom utiliza os problemas levantados por Hardin em diversos momentos e é de extrema valia o conteúdo trazido em A tragédia dos comuns.

⁹Os cientistas políticos enfrentam um importante desafio que consiste em desenvolver teoria de organização humana baseada em uma avaliação realista das capacidades e limitações humanas de administrar uma variedade de situações que compartilham alguns ou todos os aspectos trágicos dos comuns. (Tradução Livre)

Para a compreensão dos casos empíricos de sucesso na administração abordados por Ostrom, é necessário constituir o conceito de sucesso.

Destarte, a complexidade versa-se através de alguns conceitos que se determinam como elementos de um arranjo institucional para a autogestão de uma comunidade em específico. Desta forma, como Ostrom (1991, p.65) mesmo se autointitula, a teoria baseia-se majoritariamente em uma estratégia inovadora no campo institucional.

Inicialmente, a compreensão de “RUC”, conceito que será central nos exemplos empíricos pode ser explicado como um conjunto de recursos usufruídos pelo homem:

El término recurso de uso común alude a un sistema de recursos naturales o hechos por el hombre que es lo suficientemente grande como para volver costoso (pero no imposible) excluir a destinatarios potenciales de los beneficios de su uso. Para la comprensión de los procesos de organización y gobierno de los RUC es esencial distinguir entre el sistema de recursos y el flujo de unidades de recurso producidas por el sistema, al mismo tiempo que se reconoce su mutua dependencia.¹⁰ (OSTROM, 1991, p. 66)

De forma a simplificar, sistemas de recursos e fluxo de unidades são facilmente compreendidos como a capacidade de um RUC de produzir-se a manter-se de forma a possibilitar uma utilização que não prejudique este recurso. Respectivamente, unidades de recurso são a quantidade de RUC que o homem se apropria.

Esta apropriação enseja o conceito de apropriadores como aqueles que extraem estas unidades de recurso, bem como provedores os que de certa forma administram os recursos e produtores os que trabalham em prol de estabelecer uma forma sustentável de extrair os recursos. Possivelmente aqueles que se

¹⁰ O termo recurso de uso comum refere-se a um sistema de recursos naturais ou feitos pelo homem que são significativamente grandes para tornar caro (mas não impossível) para excluir potenciais destinatários dos benefícios de seu uso. Para compreender os processos de organização e governança dos RUCs, é essencial distinguir entre o sistema de recursos e o fluxo de unidades de recursos produzidos pelo sistema, embora reconhecendo a sua dependência mútua. (Tradução livre)

encaixam como provedores frequentemente executam os trabalhos dos produtores, porém, não devem ser necessariamente a mesma pessoa (OSTROM, 1991, p.68).

Destes conceitos compreendemos um sistema formado por indivíduos que, dada a sua capacidade e colocação em um contexto social, se apropriam, provêm ou produzem (leia-se aqui da forma que a autora compreende os termos) os recursos naturais. Com base nesta relação entre indivíduos e recursos obtêm-se os sistemas de recursos e as unidades de recursos. Todas as “classes” trazidas por Ostrom possuem demasiada importância, não é possível imaginar um contexto social que não possua nenhum destes. Evidentemente que a forma que cada indivíduo age para com os recursos e/ou normas institucionais pode prejudicar profundamente o contexto social compartilhado por este indivíduo, porém, ainda não invalida a sua necessidade.

Há, ainda, diversos outros termos recorrentes para a completude da obra de Ostrom, contudo, com estes termos iniciais referentes aos “elementos” das Instituições Sociais é possível determinar a capacidade de sucesso de uma administração de recursos.

O CASO DOS BOSQUES E PRADARIAS DE TORBEL, SUÍÇA

O primeiro caso empírico que é caracterizado como um sucesso e adequado da administração de RUC de forma sustentável se refere aos bosques e pradarias de Torbel, Suíça. A autora baseou-se em artigos escritos por Robert McC. Netting. Segundo Netting (, 1972, p. 133) as principais características do local são: morros íngremes com uma grande variedade de microclimas devido a altitude, precipitação esporádica escassa e exposição ao sol.

A organização dos 600 habitantes aproximados do local é explicada por Ostrom (1991, p. 110) da seguinte maneira:

Durante siglos los campesinos de Torbel sembraron sus propias parcelas con granos de pan, huertos de verduras, árboles frutales heno para forraje de invierno. El queso, producido por un pequeño grupo de pastores encargados del apacentamiento del ganado de la aldea en las praderas alpinas comunales durante el verano, constituye una parte importante de la economía local¹¹

Inicialmente caracteriza-se como uma comunidade de baixa complexidade diante das atuais, porém, a título de validação de certos aspectos podemos compreender com um contexto de grande valia¹².

No estudo de Ostrom (1991, p. 112), foram apresentadas regulamentações referentes aos espaços que eram utilizados para a plantação nas montanhas, já em 1483 haviam sido escritas normas referentes aos campos e em 1507 já haviam sido bem delimitadas as terras de cada proprietário. Todas estas estritas restrições eram observadas por um funcionário local que era responsável por aplicar multas em casos de não observância de algumas das normas referentes aos pastos e campos.

No quesito das propriedades privadas o sistema era o de herança, comum para a época e região, porém, a prática de acordos para utilização de terras era presente e tornava mais ampla a gama de aldeões que tinham a possibilidade de exercer a subsistência. Essencialmente a produção dos recursos que tornava a aldeia de Torbel autossustentável era exercida também em maior escala, tornando o ciclo de exploração dos recursos naturais, em especial o pasto, menos concentrado e assim evitando a sobrecarga e conseqüentemente a sua destruição (OSTROM, 1991, p. 113).

A capacidade de se autorregular possibilitou uma notável forma de sobrevivência ao vilarejo de Torbel. O contexto social presenciado pelos aldeões

¹¹ Durante os séculos, os camponeses de Torbal plantaram seus próprios lotes com grãos de pão, hortas e árvores frutíferas e heno para forragem de inverno. O queijo produzido por um pequeno grupo de pastores encarregados de apacentar o gado da aldeia nas pastagens alpinas comuns durante o verão é uma parte importante da economia local. (Tradução livre)

¹² Vide exemplos como os da pesca costeira na Turquia, em especial em Bodrum que continha cerca de 400 pescadores e que não conseguiu lograr um êxito significativo em relação aos recursos de pesca, mesmo com a elaboração de uma cooperativa. (OSTROM, 1991, p. 234)

era de uma restrição avantajada e inerentemente aos meios de subsistência de todos que utilizavam os pastos e a terra para plantação. As normas adotadas referentes a utilização dos recursos eram votadas por todos os cidadãos da aldeia, que promoviam uma segurança aos recursos naturais concomitantemente com a limitação da ideia de que apenas um pequeno grupo seria capaz de produzir os recursos necessários para a obtenção da sustentabilidade ao passar dos séculos.

Quando acordos são feitos sobre uma propriedade privada para que outros cidadãos produzam em suas terras os proprietários dos pastos não buscam essencialmente o lucro, tendo em vista a pequena capacidade de gerar rendimentos nas terras de Torbel, mas sim a possibilidade de uma exploração mais inteligente de recursos que permitirá: a) desconcentrar a exploração dos recursos; b) garantia de subsistência própria com a subsistência de outros exploradores¹³. Dessa forma, nota-se uma complexidade maior do que apenas partilha de terreno para plantação ou espaço para pastoreio, mas sim uma sociedade bem-ordenada e autogerenciada.

AS CARACTERÍSTICAS INSTITUCIONAIS SUSTENTÁVEIS

De certa maneira, é possível assimilar certas regularidades em relação a regras institucionais sustentáveis e a gestão dos bens comuns estabelecida por Elinor Ostrom. Com o prévio aprofundamento em relação às instituições sociais a conclusão inevitável é que a estabilidade de um sistema de limitações e a capacidade de as tornarem públicas são fatores determinantes quando são presenciadas condições de mútua dependência, tais quais nos sistemas sociais modernos.

Quando os pastores de Torbel estabeleceram uma limitação referente ao uso dos bens comuns de forma “democrática”, ou seja, todos aqueles que seriam

¹³Utilizando a nomenclatura de Elinor Ostrom chama-se de apropriadores.

afetados pelas limitações foram consultados, possibilitou que o conhecimento sobre os institutos sociais ali estabelecidos fosse genérico e inclusivo. A transformação de propriedades privadas e bens comuns fomenta, além de uma possível melhora no respeito entre os indivíduos, a possibilidade de que haja mais pastores preocupados com os recursos de uso comum.

De forma prática, mesmo que dotados de egoísmo e individualismos¹⁴, os cidadãos de Torbel criam uma estabilidade referente as relações entre si e para com a extração de recursos de maneira tal que a incidência de conflitos e de não observância das normas institucionais diminua consideravelmente. (OSTROM, 1991, p. 115)

Em detrimento de uma sociedade bem-ordenada estabelece-se limites aos indivíduos que cumprem de forma recíproca, as instituições são responsáveis para buscar esta justiça social que envolve os indivíduos de uma comunidade através dessa limitação de comportamento. (SEN, 2009, p. 111)

Havendo instituições sociais que possuem regras formuladas por aqueles que são de fato afetados por estas regulamentações e estas por sua vez são reconhecidas por todos os integrantes desta sociedade, a possibilidade de haver um sistema de cooperação que perdure é inexoravelmente maior. Um impasse é encontrado quando justamente estas estipulações são desprezadas. Se houvesse, de certa forma, agentes reguladores externos à comunidade de Torbel e que não tivessem nenhum benefício direto com uma maior produção dos recursos pela comunidade seria inconcebível que se estipulasse limites de terra ou repartições de pastos tendo em vista o papel prioritário que a propriedade privada exerce nas legislações atuais.

A PREOCUPAÇÃO COM AS GERAÇÕES FUTURAS

¹⁴John Rawls estabelece que há uma identidade de interesses, mesmo nestes casos onde deseja apenas buscar a própria subsistência, por compreenderem que a cooperação entre os indivíduos é um dos melhores meios para, inclusive, atingir objetivos próprios. Salvo casos onde os objetivos próprios se conectam com prejudicar outros indivíduos (caso para ele impossível pois a adoção dos princípios de justiça por ele elaborados não abarcaria prejudicar indivíduos deliberadamente). (RAWLS, 1972, p. 5)

O trâmite referente às normais sociais requer por si só uma série de procedimentos para que uma possível sociedade seja sustentável, ou seja, que ela perdure ao longo do tempo de forma autônoma e, quiçá, justa.

Inicialmente preocupa-se com as instituições sociais que serão escolhidas e de que forma serão feitas estas escolhas. Sobre isto o que foi constatado é que, respectivamente, ela deve restringir a capacidade dos componentes desse contexto social de se causarem danos a si e aos recursos de uso comum para que tenham formas de subsistir e que as restrições devem ser estabelecidas por todos os afetados pela regulamentação.

No próximo passo para o objetivo, naturalmente, as instituições sociais devem ser seguidas e a publicidade deve ser plena, tanto para que não haja influências para um desequilíbrio referente ao que foi pré-determinado como para que o superávit de recursos de uso comum seja mantido.

Contudo, neste procedimento há um critério decisório da razão comum que ao passar dos anos vêm adquirindo um peso demasiadamente maior: o direito das gerações futuras em receber um justo valor da geração anterior, incluído em justo valor um meio ambiente saudável e propício ao bem-estar destes indivíduos que ainda não existem.

Sendo de matéria intrinsecamente relevante e complexidade admitida publicamente, a ideia de manter uma sociedade sustentável esbarra neste desafio filosófico e prático, como pensar um arranjo social que permaneça ao longo dos séculos e venha, por ventura, a ter alguma melhora. O caso Torbel apresenta esta dificuldade, apesar de sua manutenção ter perdurado séculos a comunidade possui ainda seus pouco mais de 500 habitantes e de certa forma, não apresenta uma evolução covalente aos 500 anos que se passarem desde a sua primeira regulação interna referente os seus recursos de uso comum.

A questão aqui levantada é de resposta complexa de maneira que as produções teóricas acerca do assunto não possuem uma congruência definida, porém, falar em uma sociedade bem-ordenada, que se sustente e perdure ao

longo do tempo é falar, intrinsecamente, na busca por sustentabilidade¹⁵ para que as gerações futuras tirem proveito de todos os recursos que foram dispostos para a humanidade.

CONCLUSÃO

Como conclusão deste trabalho, atinge-se o objetivo de demonstrar que quando instituições sociais estipulam limitações referentes aos bens de uso comum de forma que ocorra uma necessária cooperação, há uma ligação intrínseca com o possível sucesso de uma comunidade que busque obter maneiras de subsistir ao longo dos séculos. Destaca-se a importância referente ao modelo adotado para estabelecer as instituições sociais e quem deveria os estabelecer, sendo paralelo com a possibilidade de sofrer diretas consequências quando desta razão pública de escolha.

Por fim demonstrou-se que a simples sustentação de uma sociedade e seus recursos de uso comum esbarram em uma dificuldade ainda maior que é conveniência dessa sustentação para um futuro melhor do que o presente. Há intrínseca necessidade concomitante à sustentabilidade de predeterminar uma possibilidade de que gerações que ainda estão por vir tenham também escolhas referentes a manutenção de seus recursos e/ou sua melhoria.

REFERÊNCIAS

AXELROD. Robert. **The Evolution of Cooperation**. .New York: Basic Books, Inc. Publishers, 1984.

HARDIN. Garrett. **The Tragedy of the Commons**. Science, vol. 162. 1968.

NORTH. Douglass C. **Institutions**. The Journal of Economic Perspectives, Vol. 5. 1991. <http://links.jstor.org/sici?sici=0895->

¹⁵ Aqui utilizando o conceito amplo e multidimensional, e não apenas ambiental.

[3309%28199124%295%3A1%3C97%3AI%3E2.0.CO%3B2-W](#). Acesso em: 16 ago. 2021.

NETTING, R. McC., **Of Men and Meadows: Strategies of Alpine Land Use**, *Anthropological Quarterly*, vol. 45, 1972, pp. 132-144.

OSTROM, Elinor. **El Gobierno de los Bienes Comunes: La evolución de las instituciones de acción colectiva**. 1ª Ed. Cambridge University Press, 1990.

RAWLS, John. **Uma Teoria da Justiça**. São Paulo: Martins Fontes: 2016.

SEN, Amartya. **The idea of justice**. Massachusetts. Harvard University Press, 2009.

Anir Gava

Doutoranda em Ciência Jurídica pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali) e pela Università degli Studi di Perugia (Itália). Mestre em Ciência Jurídica pela Universidade do Vale do Itajaí (Univali), Especialista em Direito Civil e Processo Civil pela Associação Catarinense de Ensino e especialista em Direito Previdenciário pelo Instituto Nacional de Ensino Superior e Pesquisa (INESP). Professora na ACE/FGG Faculdade Guilherme Guimbala. Professora e de Pós-Graduação em diversas instituições. E-mail: anirgava@terra.com.br.

Victor Di Pierre de Lima Mendes

Acadêmico da ACE/FGG Faculdade Guilherme Guimbala. E-mail: victordipierre@gmail.com.

Recebido em 28 de setembro de 2021.

Aceito em 21 de dezembro de 2021.

A Importância da Fisioterapia nos Cuidados Paliativos: Uma Revisão de Literatura

The Importance of Physiotherapy in Palliative Care: A Literature Review

Ana Paula Parucker

Thais Karoline Iocca Assunção

Eduardo Lafaiette de Oliveira

Resumo: Com o aumento do envelhecimento populacional, pandemia e doenças que ameaçam a vida, os cuidados paliativos têm se mostrado cada vez mais evidentes, possuindo grande importância na sociedade. Trazendo melhor qualidade de vida para seus pacientes e auxiliando seus familiares, também refletindo melhor sobre o luto. A Organização Mundial da Saúde conceitua como cuidados aos pacientes diante de uma doença que ameace a vida, quando o controle da dor e de outros sintomas como psicológicos, sociais e espirituais tem mais prioridade e o objetivo é alcançar uma melhor qualidade de vida para os pacientes. Objetivo: evidenciar e levantar a discussão da fisioterapia nos cuidados paliativos na atualidade. Métodos/ Resultados: Trata-se de uma revisão bibliográfica sobre a importância da fisioterapia nos cuidados paliativos, utilizando as bases de dados Scielo, Pubmed e Lilacs, entre os anos de 2011 a 2021. Encontrou-se 7 artigos que relatam a vivência dos pacientes em cuidados paliativos e também os tratamentos realizados pelos fisioterapeutas. Conclusão: As publicações sobre os cuidados paliativos têm se multiplicado nos últimos anos, sendo discutido ainda mais durante a pandemia de corona vírus 2019, onde a fisioterapia mostrou ser fundamental para estes pacientes, juntamente com uma equipe multidisciplinar. No entanto, ainda é notável a necessidade de mais artigos evidenciando sua importância, quebrando o tabu sobre pacientes paliativos e o luto.

Palavras-chave: fisioterapia; cuidados paliativos; reabilitação.

Abstract: With the increase in population aging, pandemics and life-threatening diseases, palliative care has become increasingly evident, having great importance in society. Bringing a better quality of life to their patients and helping their families, also reflecting better on grief. The World Health Organization conceptualizes patient care in the face of a life-threatening disease, when the control of pain and other symptoms such as psychological, social and spiritual has more priority and the objective is to achieve a better quality of life for patients. Objective: to highlight and raise the discussion of physical therapy in palliative care today. Methods/Results: This is a literature review on the importance of physical therapy in palliative care, using the Scielo, Pubmed and Lilacs databases, from 2011 to 2021. Seven articles were found reporting the experience of patients in palliative care and also treatments performed by physiotherapists. Conclusion: Publications on palliative care have multiplied in recent years, being discussed even more during the 2019 corona virus pandemic, where physical therapy proved to be essential for these patients, together with a multidisciplinary team. However, the need for more articles highlighting its importance is still notable, breaking the taboo on palliative patients and grief.

Keywords: physiotherapy; palliative care; rehabilitation.

INTRODUÇÃO

Juntamente com o surgimento do cristianismo e sua difusão segundo Rodrigues (2018), iniciou-se o ato de acolher e ajudar as pessoas doentes e desfavorecidas, como um compromisso cristão. Por um longo período antes do cristianismo, tratar ou cuidar de um paciente à beira da morte era considerado perigoso, pois havia a crença de que seriam castigados por desafiar as leis da natureza, por isso médicos não atendiam pacientes à beira da morte, não era ético, pois a morte não poderia ser desafiada. Por isso, após o cristianismo, criou-se lugares para abrigar peregrinos que passavam, e ao longo do tempo também aceitavam moribundos no hospitallium, palavra de origem do latim hospice, no qual tem sentido de hospitalidade e atendimento. Esses locais eram centros ou hospitais especializados em cuidados paliativos, que abrigavam estes pacientes.

Para Rodrigues (2018), o conceito de cuidados paliativos (CP) teve origem no movimento hospice, com grande marco por Cecily Saunders, médica e enfermeira, que no final de 1950 em Londres, iniciou atendimentos para pacientes com câncer terminal. Em 1967, Dame Cicely fundou o hospital

especializado em cuidados paliativos, St Christopher's Hospice, pioneiro em controle de dor, demais sintomas e referência em cuidados paliativos. No ano de 1969 criou o programa de cuidados paliativos domiciliários, engajado no modelo moderno dos hospices, modelo de cuidados paliativos, onde o foco das competências de atendimento era além da dor, compreendendo os demais problemas relacionados à terminalidade da vida, incluindo a família nesse processo. Elisabeth Kubler-Ross, psiquiatra suíço-americana, em 1969, preocupada em compreender e ouvir pacientes em fase terminal definiu este momento em cinco etapas: negação, raiva, barganha, depressão e aceitação. Já no Brasil, segundo Rodrigues (2018), os cuidados paliativos começaram a ser discutidos somente em 1970. Entretanto, apenas nos anos de 1990 que surgiram os primeiros serviços organizados em cuidados paliativos, porém só como projeto piloto ainda. Foi então na década de 90 que o professor Marco Túlio de Assis Figueiredo criou os primeiros cursos e atendimentos com filosofia paliativa na Escola Paulista de Medicina da Universidade Federal de São Paulo (UNIFESP/ EPM). Além disso, o Instituto Nacional do Câncer (INCA), do Ministério da Saúde, inaugurou em 1998 o Hospital Unidade IV, no qual foi exclusivo para os cuidados paliativos.

Segundo a Organização Mundial de Saúde, em 1990 foi conceituado os cuidados paliativos e atualizado em 2002, como cuidados aos pacientes diante de uma doença que ameace a vida, quando o controle da dor e de outros sintomas como psicológicos, social e espiritual tem mais prioridade e o objetivo é alcançar uma melhor qualidade de vida para os pacientes (INCA 2020).

De acordo com Niemeyer-Guimarães (2019) retrata em seu estudo que o envelhecimento populacional, apresenta uma perspectiva de aumento considerável na população com idade superior a 65 anos, gerando um crescimento de idosos que irão chegar ao fim da vida com uma idade avançada, onde muitas dessas pessoas chegarão nessa idade com fragilidades na saúde, diante disso, os sistemas de saúde precisam se esforçar constantemente para atender o aumento da demanda de tratamento.

Rodrigues (2018), o tratamento dos cuidados paliativos, é de extrema importância que se trabalhe com uma equipe multidisciplinar, devido a uma grande complexidade do cuidado no final da vida, considerando que cada profissional da saúde tem um papel essencial e características importantes para a melhoria da qualidade de vida do paciente e dos seus familiares.

Segundo Florentino (2012) a fisioterapia tem o intuito de atuar prevenindo as complicações, de natureza muscular, respiratória, e até mesmo por desuso, que possam a vir causar danos físicos e funcionais ao indivíduo. Sendo assim, a fisioterapia nos cuidados paliativos tem como objetivo gerar uma melhor qualidade de vida em pacientes com doença avançada ou em progressão.

O Conselho Regional de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (CREFITO) da quarta região (2015) relata que as condutas da fisioterapia devem estar relacionadas com a prevenção e o tratamento de distúrbios funcionais dos movimentos, além de suas repercussões orgânicas e sistêmicas no corpo humano. Além disso, a Resolução recente do Conselho Federal de Fisioterapia e Terapia Ocupacional (COFFITO) nº 539, de 27 de setembro de 2021, reconhece a atividade do fisioterapeuta em Cuidados Paliativos como uma área de atuação própria da fisioterapia, o que pode gerar mais estudos sobre a atuação do fisioterapeuta nos CP.

De acordo com Carvalho e Colaboradores (2018), o fisioterapeuta pode fazer ajustes de parâmetros ventilatórios invasivos e não invasivos, tanto para pacientes a domicílio quanto para hospitalizados. Além disso, retrata que todo tipo de paciente possui indicação para fisioterapia, sendo que o momento mais adequado para iniciar esse acompanhamento deve ser desde o diagnóstico, mesmo que o paciente possua uma capacidade funcional bastante preservada, pois é comum que as reservas fisiológicas do organismo tenham diminuição durante o decorrer da doença, gerando um declínio funcional ao longo do tempo.

Atualmente o tema Cuidados Paliativos (CP) vem sendo frequentemente abordado diante de condições como a pandemia de Corona Vírus 2019 (COVID-

19). O Ministério da Saúde (2020) cita que a pandemia por COVID-19 é a maior crise humanitária dos últimos tempos, e é de extrema importância a inclusão de cuidados paliativos e controle de sintomas, sendo integrados com tratamentos sustentadores de vida para aqueles que enfrentam condições que ameaçam a sua existência. Muitos pacientes e familiares puderam vivenciar o chamado luto antecipatório, que ocorre devido a uma ameaça de perda, com uma doença que traz ameaças à vida. Uma das maiores dificuldades durante a pandemia foi o luto com distanciamento, evitando contato e rituais de despedidas, mesmo com os cuidados para suporte ao luto, utilizando a tecnologia. Por isso, a importância de compreender os cuidados paliativos e o luto, que o paciente e seus familiares enfrentam, assim como os profissionais da saúde e a importância de uma rede de apoio. Dessa forma, cuidados paliativos e salvar vidas não devem ser vistos como tratamentos opostos.

Diante desse panorama, o objetivo deste artigo é evidenciar e levantar a discussão da fisioterapia nos cuidados paliativos atualmente, os tratamentos que são utilizados e a sua importância, abordando a visão de pacientes e profissionais fisioterapeutas atuantes nos cuidados paliativos (CP).

METODOLOGIA

Trata-se de uma pesquisa de revisão bibliográfica a partir do levantamento de referências publicadas por meios eletrônicos: Scielo, Pubmed e Lilacs, além de embasamento teórico a partir do Ministério da Saúde, livros, cartilhas, tendo como objetivo coletar informações evidenciando a importância da fisioterapia nos CP.

No levantamento foram selecionadas publicações científicas que foram publicadas nos anos de 2011 a 2021. Os idiomas escolhidos dos artigos foram: português, inglês e espanhol, com as palavras-chaves: “cuidados paliativos” e “fisioterapia”. Na pesquisa os critérios de exclusão foram artigos de pediatria, patologias específicas (oncologia, doença pulmonar obstrutiva crônica (DPOC),

cardiologia) e revisões bibliográficas. A coleta de dados foi realizada no período de 20 de abril de 2021 até 26 de maio de 2021.

RESULTADOS

Na busca inicial foram encontrados um total de 324 artigos, 4 artigos na plataforma Scielo, 28 na plataforma Lilacs e 292 artigos na Pubmed, destes apenas 80 artigos eram referentes ao tema “fisioterapia e cuidados paliativos”. Ao final da análise dos artigos, foram selecionados criteriosamente 7 artigos, dos quais se enquadravam nos critérios de inclusão, onde abordavam os cuidados paliativos, a fim de evidenciar o real papel da fisioterapia nos CP de forma abrangente.

O levantamento bibliográfico demonstrou que o tema vem sendo mais frequentemente abordado nos últimos anos. Dos 7 artigos selecionados, um foi publicado em 2014, um em 2016, dois em 2018, dois em 2020 e um artigo em 2021. Os artigos foram apresentados a seguir retratando as técnicas de reabilitação utilizadas pelos profissionais fisioterapeutas, dos quais estão descritos em duas tabelas a seguir uma evidenciando a visão de fisioterapeutas e pacientes terminais através de questionários e entrevistas (Tabela 1), e a outra tabela evidencia os métodos de tratamento a partir de estudos, evidenciando tratamentos utilizados nos CP (Tabela 2).

A Tabela 1 a seguir apresenta estudos a partir de entrevistas evidenciando perspectivas de profissionais da fisioterapia e suas experiências com pacientes.

Hogdal et al. (2020), demonstraram em seu estudo as necessidades não atendidas por pacientes de cuidados paliativos em 2019, identificando potenciais de reabilitação na fisioterapia e na terapia ocupacional (TO). Usando escalas para ansiedade e depressão, qualidade de sono, atividade física, avaliação funcional e fadiga e um Questionário de Três Níveis de Necessidade

(3LNQ), dinamarquês, para avaliar sintomas dos pacientes com câncer, por ser mais da metade dos entrevistados, sendo 12 sintomas listados: dor, falta de ar, náuseas, falta de apetite, fadiga, depressão, preocupações, dificuldade de concentração, problemas com execução de atividade física, dificuldades em vida familiar e contato com amigos, problemas com o desempenho do trabalho e tarefas diárias, problemas com a vida sexual, ao final, os pacientes caracterizaram em média 6 dos 12 sintomas como graves. Além disso, pacientes relatam dificuldade para atividades no dia a dia, para mobilidade, vestir-se, banho, relatam dor, fadiga severa, dificuldade para atividade física, linfedema, fibrose, marcas, lesões vasculares, pele fina, coceira na pele, falta de conexão com o corpo, sensação de inquietação corporal, tontura, saliva, pressão arterial baixa, palpitações cardíacas e afrontamentos (Tabela 1).

Na Tabela 1 a seguir demonstra também, o estudo de McLeod e Norman (2020) que descreve percepções de fisioterapeutas sobre os CP, no qual foram realizadas entrevistas com 16 participantes, abordando três temáticas: O valor percebido da contribuição do fisioterapeuta nos CP; A experiência de prestar fisioterapia em CP; Reflexões sobre o sistema de CP. Dessa forma, os fisioterapeutas entrevistados salientam que os cuidados são focados na qualidade de vida, na experiência dos pacientes e familiares e principalmente nos objetivos de cada paciente. Eles notaram a importância da atuação interprofissional de colaboração e redes de apoio com outros fisioterapeutas. Além disso, os participantes identificaram necessidade de recursos adequados para a reabilitação, relataram também que trabalhar com cuidados paliativos os fez sentir que estavam fazendo uma diferença importante na vida dos pacientes e familiares. Evidenciam a importância de habilidades não técnicas como a comunicação e a conexão com pacientes e seus familiares, orientações dadas ao paciente, familiares e cuidadores para melhora de sintomas e função, a importância de encaminhamento cedo para a fisioterapia. Por fim, realça a relevância de promover a conscientização e a compreensão da fisioterapia e CP.

Tabela 1: Artigos relacionados aos cuidados paliativos na perspectiva de fisioterapeutas e pacientes entrevistados:

AUTORES	OBJETIVOS	RESULTADOS	CONCLUSÃO
Hogdal et al. 2020.	Relatar as necessidades e os benefícios dos pacientes em CP atendidos por fisioterapeutas e TO.	Os participantes relataram sintomas e PG de fadiga, EF prejudicadas, realização de atividades laborais e diárias, dor e preocupações. Além disso, a necessidade de ajuda em relação à EF.	Pacientes encaminhados para equipe especializada (CP) relataram necessidades não atendidas (sintomas). Que potencialmente poderiam ser aliviadas por fisioterapeutas ou TO implementados na EI.
Mc Leode Norman. 2020.	Entrevistas sobre a experiência e as percepções de fisioterapeutas em CP.	Reflexões foram categorizadas em três grandes temas no CP: valor percebido pelo fisioterapeuta; experiência da fisioterapia; e reflexões sobre o cuidado.	Resultados no CP estendem a compreensão do valor e significado da fisioterapia, para pacientes, famílias e os próprios fisioterapeutas, para pacientes.
Möller et al. 2018.	Benefícios da fisioterapia para pacientes em CP.	Visam, por meio do cuidado com o corpo, das necessidades físicas, psicológicas, sociais e existenciais do paciente, contrariando o declínio da função física e do bem-estar do paciente.	Fisioterapeutas (CP) auxiliam pacientes e familiares a fazer a ponte entre sua vida cotidiana real e ideal com o objetivo de maximizar a segurança, autonomia e bem-estar.

Legenda: CP:cuidados paliativos; TO: terapia ocupacional; PG: problemas graves; EF: exercício físico; EI: equipe interdisciplinar.

Segundo Möller et al. (2018) fisioterapeutas especializados em CP devem estar atentos a sinais e sintomas dos pacientes, dentre eles a fadiga, dispneia, dor, falta de energia, fraqueza e perda de apetite sendo os principais. Além disso, auxiliar o paciente e seus familiares fazendo uma ponte entre sua vida cotidiana real e ideal com o objetivo de maximizar a segurança, autonomia e bem-estar, neutralizando uma função física em declínio, cuidar das necessidades básicas, avaliar e reavaliar os pacientes, planejar, informar, educar e orientar os pacientes, além de ouvir, falar e compreender suas necessidades. As atividades da fisioterapia podem incluir uma mistura de atividades e exercícios físicos (EF) com o objetivo de acomodar várias necessidades, como físicas, psicológicas, sociais ou existenciais. Além disso, outras atividades descritas incluíram tratamento fisioterápico tradicional em CP, dentre elas a força, flexibilidade, equilíbrio, EF e funcional, alguns deles objetivando aspectos de segurança, como transferências seguras para reduzir quedas e medo de cair (Tabela 1).

Na Tabela 2 a seguir demonstra os estudos sobre as formas de tratamentos fisioterapêuticos utilizados nos pacientes em CP.

Real e seus colaboradores (2016) retratam que a presença de edemas como linfedema, edema não linfático e edema misto, em geral, é muito comum nos pacientes em CP, o edema gera um excesso de filtrado capilar com linfáticos normais ou um sistema linfático defeituoso com uma carga linfática inalterada, sendo assim, seu estudo traz métodos de avaliação e tratamento utilizado por fisioterapeutas, destacando a localização mais afetada pelo edema que são os membros inferiores com 89% de acometimento. As razões mais comuns para edema, com base na opinião clínica, foram os linfáticos bloqueados e imobilidade (Tabela 2).

Conforme a Tabela 2 demonstra a avaliação clínica o linfedema é identificado devido ao bloqueio de vias linfáticas em membros ou tronco, obtiveram uma abordagem terapêutica através de massagem linfática, bandagem, kinesiotape, sendo realizado proximal ao pescoço/abdômen. Já o edema não linfático na sua avaliação clínica não teve relação com o bloqueio de sistema linfático, sendo assim, sua abordagem consiste em reabsorção local de fluido, bandagem e compressão de roupas. O Edema misto nada mais é do que uma junção dos tipos de edema (REAL et al., 2016).

Sabe-se que a prática de EF possui inúmeros benefícios e que gera uma maior qualidade de vida a todos os indivíduos, diante disso, de acordo Rice e seus colaboradores (2014), os exercícios terapêuticos em pacientes em CP melhoram a aptidão física, o bem estar psicológico e a qualidade de vida. No estudo foram realizados circuitos, que é um programa de exercícios intervalados em nove sessões, conduzidos em grupos de até nove pessoas. Cada sessão de uma hora de tratamento compreende um aquecimento, nove estações de exercícios por aproximadamente 3 minutos cada, seguidas de um relaxamento e uma breve palestra educacional que compreende tópicos como força, alongamento, resistência, mobilidade, equilíbrio e coordenação (Tabela 2).

De acordo com a Tabela 2, descreve os indicativos que podem resultar em sobrevida do paciente, e isso foi evidenciado na pesquisa de Golčić et al. (2018) onde pacientes que realizavam exercícios ativos na sessão inicial de fisioterapia viveram, em média, 9 dias a mais do que os pacientes que não realizavam essas práticas, proporcionando uma melhora no desempenho físico, funcionamento emocional, percepção da dor e fadiga física e também por meio de outras modalidades, como exercícios respiratórios, massagem ou eletroterapia.

Tabela 2: Artigos de fisioterapia em cuidados paliativos com os respectivos tratamentos fisioterápicos.

AUTORES	INTRODUÇÃO	RESULTADOS	TRATAMENTO
Real, Cobbe, Slattery, 2016	Edema em pacientes em CP é um sintoma comum.	O local mais comum de edema foi nos membros inferiores.	As formas de tratamentos abordados foram para edemas dos tipos: linfedema, edema não linfático e edema misto.
Rice et al. 2014.	Exercício pode beneficiar pacientes com doença progressiva avançada e alguns serviços diários de hospital agora fornecem espaço dedicado à academia.	Pacientes sentiram que os fisioterapeutas deram explicações claras, entenderam suas necessidades e recomendariam o atendimento aos outros.	Foi realizado circuitos em nove sessões, com relaxamento e breve palestra educacional.
Golčić et al. 2018.	Benefício da fisioterapia nos CP. Diferença de atividade durante o EF pode ser usada como biomarcador da sobrevivência no cuidado hospitalar.	EF foram realizados por quase 70% dos pacientes do <i>hospice</i> . Pacientes que inicialmente realizaram EA viveram mais tempo, em média, em comparação com pacientes que só realizaram EP.	EA (mínimo 5 repetições) para serem considerados eficazes. EP (alongamento e posicionamento).
Myrcik et al. 2021.	Avaliou o impacto da EF nos pacientes de CP.	Pacientes em estágio avançado de câncer. Na quarta visita houve um aumento significativo de pacientes sem limitações na realização de suas AVDs.	Propor um programa educacional sobre EF, foi melhora na qualidade de vida, redução da dor e melhora do humor.

Legenda: CP: cuidados paliativos; EF: exercícios físicos, EA: Exercícios ativos, EP: Exercícios passivos, AVDs: atividades da vida diárias.

Os exercícios abordados na pesquisa de Golčić et al. (2018) foram ativos e passivos no qual iriam variar entre os indivíduos, que no mínimo deveriam possuir a capacidade de mover pelo menos um dos membros superiores ou dos membros inferiores contra a gravidade. Os exercícios ativos precisavam ser repetidos pelo menos 5 vezes para serem considerados concluídos. Já os exercícios passivos foram divididos em alongamento e posicionamento, onde os exercícios de alongamento deveriam ser realizados de 5 a 10 repetições de elevação passiva e alongamento de pelo menos, todas as grandes articulações das extremidades. Os exercícios de posicionamento incluem colocar o paciente em uma posição ergonômica, a fim de evitar ferimentos de decúbito, objetivando o alívio da dor ou auxiliando na respiração (Tabela 2).

Na Tabela 2, Myrcik et al. (2021) teve o intuito de avaliar o impacto da atividade física nos pacientes de CP, obtendo uma atenção especial à avaliação subjetiva da gravidade da dor total e da qualidade de vida, essa pesquisa contou com 92 pacientes, onde foi utilizado um questionário com foco na área de sua independência e habilidades motoras, tentando assim entender se uma atividade física adequada e com proposta de um programa educacional sobre EF com instrução dos pacientes e dos seus familiares melhorariam seu quadro, o que de fato resultou em melhor qualidade de vida, redução na intensidade da dor total e humor dos pacientes. O resultado da pesquisa foi obtido através das 31 respostas enviadas no formulário do Google Forms, preenchido por pais ou responsáveis de pessoas com TEA. Dos participantes, 27 (87,1%) correspondiam a pessoas com TEA do sexo masculino e 04 (12,9%) correspondiam ao sexo feminino, e a prevalência na resposta sobre a faixa etária ficou entre 08 e 11 anos. A idade média para o diagnóstico foi de 2,96 anos.

DISCUSSÃO

Conforme Cruz (2014) é correto afirmar que a fisioterapia presta cuidados a pessoas com o intuito de desenvolver, manter e restituir o máximo de movimento e capacidade funcional ao longo da vida. Estar em CP não está vedado ao fim da vida, a abordagem paliativa deve ser indicada o mais breve possível, abrangendo diferentes patologias, com isso, a reabilitação em CP tem como objetivo reduzir a dependência nas atividades da vida diária (AVDs), associando com o conforto e apoio emocional.

Em concordância, Carson e Mc Ilfatrick (2013) citam que o fisioterapeuta tem um papel fundamental na reabilitação de pacientes paliativos, onde a reabilitação também inclui apoiar os pacientes e suas famílias enquanto enfrentam os efeitos da doença, impactando positivamente na sensação de bem-estar e qualidade de vida dos pacientes. Segundo Cruz (2014) a doença incurável, muitas vezes pode gerar atos médicos dolorosos, no entanto, nota-se que o toque e o tempo de convivência criam vínculo entre o fisioterapeuta e o doente, podendo interferir de forma positiva no tratamento.

Silva et al. (2019) aborda em seu estudo a importância de que todos os profissionais da área da saúde e que tenham contato com pacientes em fase terminal, apresentem um olhar ético e bioético ao lidarem com a morte, salientando sempre a fragilidade que o paciente e seus familiares estão vivenciando. Destaca também que quanto mais próximo o contato entre o fisioterapeuta e o paciente, mantendo um diálogo, de forma humanizada, mais emotiva e também sofrível pode ser essa relação. Deste modo, tais sentimentos podem estar presentes nesses profissionais que estão atuando com CP, sentimentos estes como angústia e também a sensação de fracasso ou não aceitação, quando se esgotam todos os recursos terapêuticos e técnicas possíveis para o paciente.

Marques et al. (2020) demonstra que a compreensão de fisioterapeutas sobre os CP ainda é pouco compreendida até mesmo por profissionais que lidam

diretamente com tal realidade, evidenciando a importância do aumento no número de pesquisas nesse campo da fisioterapia.

A partir deste panorama, em 2018 o Ministério da Saúde publicou a Resolução Ministério de Saúde- Comissão Intergestores Tripartites (MS- CIT) nº 41/18, onde normatiza a oferta de CP, sendo parte de cuidados que integram o Sistema Único de Saúde (SUS). Desta forma, o objetivo é garantir a oferta dos CP aos pacientes com diagnósticos de doenças ou até em fase terminal, possibilitando melhor qualidade de vida a esses pacientes. Além disso, a resolução também tem como objetivo, incentivar à equipe multidisciplinar, ofertar educação permanente para profissionais que atuam nos CP, disseminar a informação à sociedade, abordar sobre o tema com as equipes e familiares dos pacientes.

Sobre o envelhecimento populacional brasileiro, o estudo de Miranda, Mendes e Silva (2014) evidencia um alerta de que no futuro o envelhecimento demandará mais dos cuidados paliativos. Uma vez que haverá o envelhecimento da população, com uma menor relação entre população ativa e população dependente, muitas vezes sem uma estrutura familiar apta para suporte aos idosos e carentes de estruturas de apoio para essa população. Destaca-se assim a importância de políticas públicas capazes de garantir atenção integral, reconhecerem necessidades específicas e melhora da qualidade de vida da população. Sendo assim, para Paiva, Júnior e Damásio (2014) expõem a importância e a necessidade de equipes especializadas para atuarem em CP e também evidenciam os CP como uma questão de saúde pública.

Nickel et al. (2016) descreve que ainda hoje, os CP são muito associados à área oncológica, porém deve ser designado a qualquer situação de terminalidade ou doença que ameace a vida. Tal associação dos CP com a oncologia ainda se dá pelo fato do número de óbitos e por ser uma doença conhecida, que afeta milhões de pessoas, sendo na sua maioria acompanhada por dor e sofrimento. A partir dessa estimativa, segundo os autores, existem

cerca de 7.000 serviços de CP em mais de 90 países, no entanto no Brasil, existem apenas 40 centros especializados nesta terapêutica.

Tritany et al. (2021), faz uma abordagem de como compreender os CP em situações de crises humanitárias como a vivenciada durante a pandemia da COVID-19, eventos de grande escala que podem resultar em um colapso do sistemas de saúde e perante a sociedade, gerando deslocamentos forçados, mortes e sofrimento. Situações de emergências e crises podem gerar lacunas assistenciais, ou prestação de serviços inadequados, onde o isolamento dos pacientes nos hospitais e as restrições de visitas impõem às famílias a mudarem a dinâmica de cuidados dos seus entes queridos, minimizando a compreensão sobre a morte. Estar despreparado nesse momento pode gerar um luto com alto nível de complicação. No qual os CP por sua vez, podem auxiliar no preenchimento dessas lacunas, onde o alívio intensivo dos sintomas e os CP, nessas situações, podem não só proporcionar conforto, mas gerar uma melhor qualidade de vida, devido a criação de vínculos entre os profissionais, pacientes e seus familiares, beneficiando assim para um controle de infecção.

Marques et al. (2020) apontam a importância do profissional fisioterapeuta dentro da Unidade de Terapia Intensiva (UTI) e discorrem sobre os CP também dentro da unidade. Segundo o estudo, muitos profissionais ainda têm dificuldades em atuar nos CP, tratando por vezes apenas o paciente, esquecendo a importância de todo o contexto familiar e também dos cuidadores. A pesquisa evidenciou ainda, dificuldades na prestação de assistência a pacientes em CP na UTI, sendo uma delas a falta de protocolo padrão e também um discurso da equipe multiprofissional na padronização das tomadas de decisões, sendo esses os obstáculos mais enfrentados.

Tritany et al. (2021), ainda ressalta a importância de lembrar que o princípio dos CP é proporcionar alívio do sofrimento humano. Sendo assim, o ato de salvar vidas, é a melhor forma de atingir esse objetivo, mas, sabe-se que não é a única forma. Os CP devem ser considerados um direito humano básico e componente primordial de cuidados abrangentes, sendo abordado o mais antecedentemente possível, além de integrar ao longo da vida, deve ser

desempenhado por todos os profissionais da saúde, constituindo equipes multiprofissionais. O autor cita em seu estudo que quase a metade das pessoas que morrem por ano, poderiam ter se beneficiado dos CP, pelo fato que se encontravam doentes e em sofrimento, além disso, retrata que em média 80% dessas pessoas estão em circunstâncias de média e baixa renda.

A capacitação dos profissionais atuantes em CP é muito importante, por isso Oliveira et al. (2019), apontam que ainda possui a existência de uma fragilidade de preparo dentro da graduação de fisioterapia, o que gera muitas vezes despreparo para com a realidade dos CP. Soares et al. (2020) também destaca a necessidade de acrescentar conhecimentos relacionados com os CP dentro da formação acadêmica, desde a teoria até a prática, para que o profissional esteja mais preparado possível para lidar com a complexidade que engloba o paciente e seus familiares em CP.

De acordo com Machado et al. (2021) as principais atuações do fisioterapeuta, levantadas em seu estudo foi, proporcionar alívio de dor, aspecto cognitivo-afetivo da dor, dispnéia, depuração de muco, fadiga, alterações linfáticas, edema entre outros, no qual são utilizadas diversas técnicas como terapias manuais, eletroterapia, termoterapia, cinesioterapia, apoio espiritual e emocional, técnicas para relaxamento, oxigenoterapia, exercícios de consciência respiratória, máscara de pressão expiratória positiva, assistência à tosse, drenagem postural, fisioterapia descongestiva, entre outras diversas técnicas, no qual será analisado de forma individualizada, juntamente com a equipe, conforme a necessidade do paciente. Além disso, Silva et al. (2021) também destaca a importância da fisioterapia e a sua extensa área de conhecimentos que podem ser colocados em prática prestando assistência a esses pacientes.

Em relação às finalidades fisioterapêuticas, Machado et al. (2021) descreve a existência de diversas técnicas que podem ser usadas para o tratamento dos CP, como terapias manuais onde enquadra a liberação miofascial, cinesioterapia e eletroestimulação transcutânea para alívio da dor. Programas de treinamento físico, integrando caminhadas e subidas de escadas,

exercícios de resistência para os membros, assim como treinamentos de força geral, treinamentos de musculatura respiratória e aeróbicos de baixa intensidade, organização das atividades para redução do gasto energético, além da realização da prática de exercícios diários, no qual apresenta eficácia na redução da fadiga e dispnéia. Recursos utilizados na facilitação da remoção de muco em pacientes colaborativos é a máscara com pressão expiratória positiva. Já em pacientes secretivos com tosse ineficaz a tosse manualmente assistida se torna preferenciais à aspiração, possibilitando maior conforto. A terapia descongestiva complexa para a melhora de edemas, que abrange a drenagem linfática manual, além de incluir cuidados com a pele, compressão com faixas e elevação do membro. Soares et al. (2020) ainda destaca, além das técnicas já descritas, a facilitação neuromuscular proprioceptiva para melhora de fadiga muscular e dentre outras técnicas que podem ser utilizadas para pacientes em CP.

De acordo com o estudo realizado por Machado et al. (2021) a fisioterapia possui diversos recursos disponíveis para as intervenções, no entanto, alguns destes recursos ainda necessitam de maior evidência comprovando a indicação e eficácia evitando a exposição dos pacientes.

CONCLUSÃO

As pesquisas relacionadas aos cuidados paliativos vêm crescendo nos últimos anos, devido ser uma área de grande expansão e que cada vez mais, necessitam de um olhar mais cuidadoso. No entanto, mesmo com essa expansão nota-se ainda a falta de estudos relacionados à fisioterapia em CP, retratando o tratamento de forma abrangente, uma vez que muitos dos artigos ainda fazem referência à oncologia.

É notório que devido a pandemia da COVID-19, o assunto sobre os CP foi mais exposto e discutido, seja na mídia, artigos ou na internet, assim como

a importância da fisioterapia em CP. Podendo gerar uma gama de novas pesquisas a serem estudados, em conjunto com uma equipe multidisciplinar, visando o paciente como um todo, salientando o objetivo de cada paciente em CP, auxiliando no enfrentamento da doença junto com os familiares e também com auxílio ao luto.

Desta forma, essa revisão evidenciou a importância da fisioterapia, juntamente com a visão dos pacientes sobre os cuidados oferecidos a eles durante o tratamento em CP, salientando que a fisioterapia possui uma gama de tratamentos a serem explorados, utilizados e estudados, com papel fundamental na equipe multidisciplinar, buscando sempre a melhor qualidade de vida possível para seus pacientes em cuidados paliativos.

REFERÊNCIAS

CARVALHO, Ricardo T. et al. **Manual da residência de cuidados paliativos - Abordagem Multidisciplinar** - Barueri, SP: Manole, 2018.

CARSON, Kathryn e MCILFATRICK, Sonja. **More than Physical Function? Exploring physiotherapists' experiences in delivering rehabilitation to patients requiring palliative care in the community setting.** Journal of Palliative Care. Institut universitaire de gériatrie de Montréal. 2013. DOI: 10.1177/082585971302900106.

CREFITO 4 Conselho Regional de fisioterapia e terapia ocupacional da 4ª região, 20. Disponível em: <https://crefito4.org.br/site/definicao/#:~:text=Defini%C3%A7%C3%A3o%20de%20Fisioterapia%20e%20%C3%81reas,m%C3%A9dia%20complexidade%20e%20alta%20complexidade>

CRUZ, Helena Alexandra Gomes. **Relatório de Prática Clínica Papel do Fisioterapeuta nos Cuidados Paliativos.** Instituto Politécnico de Castelo Branco. Escola Superior de Saúde Dr. Lopes Dias. 2014. Disponível em: https://repositorio.ipcb.pt/bitstream/10400.11/2752/1/Relat%c3%b3rio%20de%20Pr%c3%a1tica%20Clinica_Papel%20do%20fisioterapeuta%20nos%20Cuidados%20Paliativos_.pdf.

- FLORENTINO, Danielle de M. et al. **A Fisioterapia no Alívio da Dor: Uma Visão Reabilitadora em Cuidados Paliativos**. Revista do Hospital Universitário Pedro Ernesto, UERJ. 2012.
- GOLČIĆ, Marin. et al. **Physical Exercise: Na Evaluation of a New Clinical Biomarker of Survival in Hospice Patients**. Am J Hosp Palliat Care. 2018. 35(11):1377-1383. DOI: 10.1177/1049909118772566. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29699417/> >.
- HOGDAL, Nina. et al. **Occupational therapy and physiotherapy interventions in palliative care: a cross-sectional study of patient-reported needs**. BMJ Support Palliat Care. 2020. DOI: 10.1136/bmjspcare-2020-002337. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/32788277/> >.
- INCA - INSTITUTO NACIONAL DE CÂNCER. **Cuidados paliativos**. 2020. Disponível em: < <https://www.inca.gov.br/controle-do-cancer-do-colo-do-utero/acoes-de-controle/cuidados-paliativos> >.
- MACHADO, Vívian Maria Siqueira. et al. **Atuação do fisioterapeuta nos cuidados paliativos em pacientes adultos: revisão integrativa**. Revista Eletrônica Acervo Saúde. ISSN 2178-2091. Vol.13(3). 2021. DOI:<https://doi.org/10.25248/REAS.e6493.2021>.
- MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Manual de Cuidados Paliativos**. São Paulo: Hospital SírioLibanês; 2020. Disponível em: < <https://antigo.saude.gov.br/images/pdf/2020/September/17/Manual-Cuidados-Paliativos-vers-o-final.pdf> >.
- MARQUES, Clébya Candeia De Oliveira. et al. **Cuidados Paliativos: Discurso de Fisioterapeutas que Atuam em Unidade De Terapia Intensiva**. VerFunCare Online. 2020. DOI: 10.9789/2175-5361.rpcfo.v12.9446.
- MCLEOD, Katherine E. NORMAN, Kathleen E. **"I've found it's very meaningful work": Perspectives of physiotherapists providing palliative care in Ontario**. Physiother Res Int. 2020. DOI: 10.1002/pri.1802. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/31343804/> >.
- MIRANDA, Gabriella Morais Duarte; MENDES, Antonio da Cruz Gouveia; SILVA, Ana Lucia Andrade da. **O envelhecimento populacional brasileiro: desafios e consequências sociais atuais e futuras**. Rev. Bras. Geriatr. Gerontol., Rio de Janeiro, 2016. DOI: <https://doi.org/10.1590/1809-98232016019.150140>.
- MÖLLER, U Olsson. et al. **Bridging gaps in everydaylife - a free-listing approach to explore the variety of activities performed by physiotherapists in specialized palliative care**. BMC PalliatCare. 2018. DOI: 10.1186/s12904-018-0272-x. Disponível em: < <https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/29378566/> >.
- MYRCIK, Dariusz. et al. **Influence of Physical Activity on Pain, Depression and Quality of Life of Patients in Palliative Care: A Proof-**

of-Concept Study. J Clin Med. 2021. 10(5):1012. DOI: 10.3390/jcm10051012. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/33801357/>>.

NICKEL, Luana. et al. **Grupos de pesquisa em cuidados paliativos: a realidade brasileira de 1994 a 2014.** Universidade Federal de Santa Catarina. Florianópolis - SC, Brasil. Escola Anna Nery. 2016. DOI: 10.5935/1414-8145.20160010.

NIEMEYER-GUIMARÃES, Márcio. **Envelhecimento Populacional e a Demanda por Cuidados Paliativos.** Revista da Jopic. vol. 02. n 05. 2019.

OLIVEIRA, Talita de; BOMBARDA, Tatiana Barbieri; MORIGUCHI, Cristiane Shinohara. **Fisioterapia em cuidados paliativos no contexto da atenção primária à saúde: ensaio teórico.** Cad. Saúde Colet., 2019, Rio de Janeiro, 27 (4). DOI: 10.1590/1414-462X201900040166.

PAIVA, Fabianne Christine Lopes de; JÚNIOR, José Jailson de Almeida; DAMÁSIO, Anne Christine. **Ética em cuidados paliativos: concepções sobre o fim da vida.** Rev. bioét. (Impr.). 2014. DOI: 10.1590/1983-80422014223038.

REAL, Shirley. COBBE, Sinead. SLATTERY, Sinead. **Palliative Care Edema: Patient Population, Causal Factors, and Types of Edema Referred to a Specialist Palliative Care Edema Service.** Journal of Palliative Medicine. Vol. 19. n. 7. 2016. DOI: 10.1089/jpm.2015.0337.

RESOLUÇÃO. BRASIL. Ministério da Saúde. Gabinete do Ministro. Resolução Nº 41, de 31 de outubro de 2018. Dispõe sobre as diretrizes para a organização dos cuidados paliativos, à luz dos cuidados continuados integrados, no âmbito Sistema Único de Saúde (SUS). **Diário Oficial da União.** 23 de novembro de 2018; Seção 1.

RESOLUÇÃO. BRASIL. Conselho federal de fisioterapia e terapia ocupacional-COFFITO. Resolução COFFITO Nº 539, de 27 de outubro de 2021. Dispõe sobre a atuação do fisioterapeuta em ações de Cuidados Paliativos e dá outras providências. **Diário Oficial da União.** 25 de outubro de 2021; Seção 1.

RICE, Helena Talbot. et al. **Na evaluation of the St Christopher's Hospice rehabilitation gym circuits classes: Patient up take, outcomes, and feedback.** Prog Palliat Care. 2014. 22(6):319-325. DOI: 10.1179/1743291X14Y.0000000083. Disponível em: <<https://pubmed.ncbi.nlm.nih.gov/25414550/>>.

RODRIGUES, Karine Mendonça. **Princípios dos cuidados paliativos –** Porto Alegre: SAGAH, 2018.

SILVA, Helen Cristina de Araújo. et al. **Abordagem Fisioterapêutica e Psicológica nos Cuidados Paliativos: Um Olhar Bioético.** XVI Mostra Acadêmica do Curso de Fisioterapia. v. 7, n.02, 2019.

SILVA, RandressonJadson Ferreira. ET AL. **Atuação da fisioterapia nos cuidados paliativos em pacientes oncológicos: Uma revisão integrativa.** Research, SocietyandDevelopment, v. 10, n. 6. 2021 | ISSN 2525-3409 | DOI: <http://dx.doi.org/10.33448/rsd-v10i6.15914>

SOARES, Juliane Silva. et al. **Processos de intervenção em fisioterapia e terapia ocupacional 2 - Atuação da Fisioterapia em Cuidados Paliativos: Uma Revisão Integrativa da Literatura.** Ponta Grossa: Atena. 2020.

TRITANY, Érika Fernandes; FILHO, Breno Augusto Bormann de Souza; MENDONÇA, Paulo Eduardo Xavier de. **Fortalecer os Cuidados Paliativos durante a pandemia de Covid-19.** Interface (Botucatu). 2021. DOI: <https://doi.org/10.1590/Interface.200397>.

Ana Paula Parucker

Bacharela em Fisioterapia pela Faculdade Guilherme Guimbala.

Thais Karoline Iocca Assunção

Bacharela em Fisioterapia pela Faculdade Guilherme Guimbala.

Eduardo Lafaiette de Oliveira

Fisioterapeuta, Mestre em Saúde e Meio Ambiente (Univille) e Professor do curso de Fisioterapia da Faculdade Guilherme Guimbala. E-mail: Eduardo.oliveira@fgg.edu.br.

Recebido em 13 de dezembro de 2021.

Aceito em 21 de dezembro de 2021.

Fatores comuns associados ao suicídio na adolescência no contexto pós- moderno

*Common Factors Associated with Adolescent Suicide in the
Postmodern Context*

Tatiane Brand dos Santos

Talita Macedo Diniz

Emanuely Zelir Pereira da Silva

Resumo: Segundo a Organização Mundial da Saúde (OMS), a adolescência compreende a segunda década da vida, dos 10 aos 20 anos, tendo início com as mudanças corporais e terminando com inserção social, profissional e econômica na sociedade adulta. Além disso, é um período da vida marcado pela reorganização física e psíquica, refletindo em conflitos internos. A adolescência também se configura como um período de fragilidade e instabilidade, o que pode contribuir com as tentativas de suicídio em adolescentes. Este estudo teve como objetivo analisar os fatores comuns no suicídio em adolescentes, presentes na literatura, no contexto pós moderno, que contribuem para o suicídio na adolescência. Para tanto, foi realizada uma revisão integrativa qualitativa, partindo do contexto pós-moderno e referenciado pela perspectiva de Bauman para compreender a influência da era líquida na adolescência e sua relação com o suicídio nesta fase da vida. Foi realizado um levantamento bibliográfico em periódicos nas bases de dados da Biblioteca Virtual da Saúde e da Biblioteca Eletrônica Científica (Scielo). As buscas foram realizadas em junho de 2021, envolvendo artigos dos últimos dezesseis anos (2005-2021), em espanhol, português e inglês. Para traçar um direcionamento nas buscas, foram utilizados os descritores: (1) “suicídio”, (2) “adolescência”, (3) “pós modernidade” e (4) “psicologia”. Através do resultado, foram analisadas as categorias: Conflitos familiares, Relação de Pares e Depressão, sendo depressão o fator em comum em todos os artigos. Conclui-se que a análise e identificação dos fatores em comuns, presentes na literatura, possibilita que a tendência ao suicídio possa ser reconhecida a tempo de intervenções, que devem ser realizadas com o auxílio de profissionais capacitados.

Palavras-chave: adolescência; suicídio; psicologia; pós-modernidade.

Abstract: According to the World Health Organization (WHO), adolescence comprises the second decade of life, from 10 to 20 years old, starting with bodily changes and ending with social, professional and economic insertion in adult society. Furthermore, it is a period of life marked by physical and psychic reorganization, reflecting internal conflicts. Adolescence is also a period of fragility and instability, which can contribute to suicide attempts in adolescents. This study aimed to analyze and identify common factors in adolescent suicide in the literature. Therefore, an integrative qualitative review was carried out, based on the post-modern context and referenced by Bauman's perspective to understand the influence of the liquid era on adolescence and its relationship with suicide at this stage of life. A bibliographic survey was carried out in journals in the databases of the Virtual Health Library and the Scientific Electronic Library (SciELO). Searches were carried out in June 2021, involving articles from the last sixteen years (2005-2021), in Spanish, Portuguese and English. To trace a direction in the searches, the following descriptors were used: (1) "suicide", (2) "adolescence", (3) "post-modernity" and (4) "psychology". Through the result, the following categories were analyzed: Family conflicts, Peer Relationships and Depression, with depression being the common factor in all articles. It is concluded that the analysis and identification of common factors, present in the literature, allows the tendency to commit suicide to be recognized in time for interventions, which must be carried out with the help of trained professionals.

Keywords: adolescence; suicide; psychology; post-modernity.

INTRODUÇÃO

O suicídio, segundo a Organização Mundial de Saúde (OMS), é caracterizado como: "[...] um ato deliberado executado pelo próprio indivíduo, cuja intenção seja a morte, de forma consciente e intencional, usando um meio que acredita ser letal" (OMS, 2018). São cerca de 800 mil mortes causadas por suicídio anualmente no mundo, o equivalente a uma morte a cada quarenta segundos. O Brasil encontra-se no oitavo lugar no ranking mundial de mortes por suicídio, com cerca de 40 mil mortes anuais, considerando as mortes que não são registradas. (CICOGNA, 2019).

É um fenômeno que sempre esteve presente nas civilizações, porém seu demasiado crescimento entre a população jovem tem se tornado problema de saúde pública. De acordo com dados epidemiológicos, as mortes por suicídio têm aumentado nos últimos anos não apenas na população em geral, mas especificamente em adolescentes e jovens com idades entre 15 e 19 anos, e

entrando na faixa etária de 10 a 14 anos. Embora os fatores que levam ao suicídio variem em grupos demográficos e diversas populações, os adolescentes compõem atualmente um grupo que está em grande vulnerabilidade (CICOGNA, 2019).

Segundo Bauman (2007) a era pós-moderna é marcada por conflitos baseados em individualismo, consumismo, fragmentação, solidão e instabilidade emocional, um contexto que produz frustrações com facilidade. Vive-se no tempo da coisificação humana e da humanização de coisas. Vidas e relações humanas são tratadas como coisas descartáveis, líquidas e com validades pré-estabelecidas.

Por conseguinte, a adolescência simboliza um período de enredamento do sentido da vida, onde o adolescente percebe que não pertence mais a infância, e nem é reconhecido como tal, porém, não se encontra e tampouco é reconhecido como adulto. Ainda assim, é uma fase na qual existe a expectativa de que os adolescentes formulem sonhos para o futuro e gozem de sua juventude. Entretanto, sendo uma fase transitória marcada por diversas mudanças físicas, sociais e emocionais, a adolescência se torna esse período de intensa vulnerabilidade. Outra característica relevante é que se experiencia tudo com muita intensidade, de forma imediatista e impulsiva (SAKAMOTO, 2018).

Importante ressaltar que dentre as definições de adolescência e seus conceitos, existe a multiplicidade de processos no que representa o adolecer, ou seja, cada adolescente vive esse período de maneira singular, mas expostos aos mesmos aspectos de mudanças hormonais e emocionais. Isto é, para alguns, uma fase de mudanças e experiências conturbadas e para outros apenas mudanças e experiências. As possibilidades presentes na adolescência demonstram que se trata de uma construção única de cada indivíduo e não um fenômeno universal (DUTRA, AZEVEDO, 2012).

Posto isto, é uma fase em que doenças físicas são relativamente baixas, se comparada a outras fases da vida, entretanto, é um momento de forte incidência de transtornos mentais (DUTRA, AZEVEDO, 2012). Dessa forma, o

aumento do suicídio entre os adolescentes tem expandido, sendo a terceira principal causa de morte no Brasil. Entretanto, essas estatísticas são relativas apenas à mortalidade, e além das mortes por suicídio existem outros fenômenos, como ideação e tentativa de suicídio que não constam nas estatísticas.

Diferentes entendimentos acerca da morte coexistem em diversas crenças. A psiquiatria define como um fenômeno individual, enquanto que as ciências sociais o descrevem como um comportamento coletivo. De acordo com Émile Durkheim (2000, apud VARES, 2017) o suicídio é resultado de comportamentos coletivos, sintomas de uma patologia social e não apenas um problema pessoal ou individual. Apesar das divergências, entra-se em um consenso ao defender que o suicídio é um fenômeno multideterminado, presente em todas as faixas etárias, culturais e sociais, e de grande complexidade, o que atravança que seja estabelecido uma relação causal entre o ato (suicídio consumado) e um motivo causador (DUTRA, 2002).

Em vista dessa realidade, é de suma importância que existam estudos voltados à análise das possíveis causas que favorecem o suicídio, considerando que as pessoas possuem motivações distintas para o ato (BAPTISTA, 2004). Por conta disso, estudos têm sido feitos com o propósito de constatar os fatores de risco para esse comportamento (BORGES e WERLANG, 2006).

Diante do exposto a presente pesquisa teve como objetivo analisar os fatores comuns no suicídio em adolescentes, presentes na literatura, no contexto pós moderno, que contribuem para o suicídio na adolescência. Para isso faz-se necessário a compreensão do contexto que os adolescentes vivenciam e seus respectivos aspectos, através da revisão de artigos relacionados ao suicídio em adolescentes, visto que o aumento significativo dos índices de suicídio na adolescência se tornou um problema de saúde pública no Brasil e em diversos países.

FUNDAMENTAÇÃO TEÓRICA

A adolescência, compreendida como fase do desenvolvimento, tende a ser, por si só, um período de intensa complexidade, e evidencia-se nas expressões de incompreensão apresentadas pelos adultos frente a indivíduos nesta etapa (CESTANI, 2016). Entretanto, essa fase do desenvolvimento não deve ser reduzida apenas às dificuldades, visto que, existem vivências que não são necessariamente turbulentas (LIPP, 2014). Outrossim, apesar dos desafios inerentes, faz-se necessário salientar que é um estágio onde afloram diversas potencialidades, é neste período que os adolescentes se encontram na busca pela própria identidade, a fim de se diferenciar dos demais, porém buscando paradoxalmente, um grupo que se encaixe com essa identidade única (CESTANI, 2016).

De acordo com Aberastury e Knobel (1981), as objeções manifestadas durante a adolescência devem ser consideradas como “síndrome normal da adolescência”, que implica na busca: de identidade; a tendência grupal; necessidade de intelectualizar e fantasiar; crises religiosas; deslocação temporal; avanço da sexualidade; tendência antissocial; contradições de conduta; separação progressiva dos pais e humor inconstante. Em vista disto, pode-se dizer que os conflitos presentes na adolescência emergem no dia a dia na aceitação do próprio gênero, no estabelecimento das relações, no rompimento de vínculos sócio parentais, na escolha de uma profissão e no próprio desenvolvimento social, para que se sinta socialmente aceito (DOPFNER, LEHMKUHL e PETERMANN, 2002, apud. NEUFELD 2017). É importante ponderar que os aspectos biológicos exercem força nesse processo, mas igualmente as transformações psíquicas são excessivamente influenciadas pelo ambiente social e cultural que o adolescente está inserido (CESTANI, 2016).

Outro panorama desfavorável que acomete a adolescência é o sofrimento gerado pela percepção de não pertencer mais à infância e não ser incluído no universo adulto, levando o adolescente a não entender a estrutura

que compõe este estágio. Desse modo, é possível visualizar a fragilidade que permeia este momento conflituoso da vida, que se relaciona diretamente com os transtornos psicológicos decorrentes desta etapa, podendo ser confundido com as características consideradas normais para a adolescência (CESTANI, 2016).

Atualmente, com a ascensão da globalização e por conseguinte das redes sociais, os sujeitos recém saídos da infância são intermediados por meio eletrônicos que influenciam diretamente em um comportamento que busca conforto e prazer imediato. Isso pode resultar em uma tolerância muito baixa a possíveis frustrações nesses e demais âmbitos, prejudicando diretamente o processo de maturação e comprometendo os vínculos com pais, professores e amigos, visto que existe uma mudança de valores e interesses acontecendo a todo instante (CESTANI, 2016). Por conta disso, Bauman (2001), descreve a sociedade em que vivemos como líquida, caracterizada essencialmente pela fluidez de valores, pensamentos, julgamentos, interesses e sentimentos.

Antagonicamente a busca pela estabilidade acontece de forma instável, vagando entre diversas identidades conforme experiencia suas vivências, coexistindo em contradição consigo mesmo, sendo impulsionado em múltiplas direções (BAUMAN, 2001). Portanto, o homem da época líquida moderna é aquele que vive sem vínculos de relacionamentos, compromissos e que não está seguro quanto ao que realmente deseja (BAUMAN, 2005).

A lógica do consumo atinge consideravelmente os adolescentes, que adotam a ideia de analisar e serem analisados, pelo que possuem e não pelo que realmente são, uma noção de afeto e atenção comprados. Isto posto, esse sujeito adolescente pós-moderno não possui estabilidade em si nem em suas relações, as quais são chamadas por Bauman (2005), de conexões, para nomear as relações líquidas, que priorizam a quantidade e o acúmulo com superficialidade que seja suficiente para ter a liberdade de desligar-se a qualquer momento. O resultado é que a incompletude é constitutiva nessa era, por isso o consumo é imperativo, e a busca por conhecimento não tem mais como objetivo a lapidação do senso crítico ou a construção da intelectualidade, mas

sim um acúmulo de assuntos incompletos. Esse indivíduo é caracterizado como consumidor de produto e identidade e possui total liberdade de usar e descartar.

Nesse contexto pode-se pensar também na influência das redes sociais, que exercem a função de guiar os indivíduos na fluidez das identidades, para mostrar aquilo que o sujeito deve ser, mas sem mencionar que não é possível abarcar todas as possibilidades causando constante frustração, inadequação social e problemas psicológicos (BAUMAN, 2005).

O processo de construção da identidade ocorre durante toda a vida, mas é no espaço da adolescência que essa busca se funde às inúmeras transformações e dúvidas, impulsionada por essa profunda desestruturação, instabilidade e desequilíbrio (LIPP, 2014).

Neste cenário de constantes mudanças pode-se questionar a banalização da subjetividade singularizada, a desautorização de ser e a desistência do viver, como implicações de uma sociedade pós-moderna, que se interessa pela privacidade das pessoas, mas possui intolerância à diferença do outro. Dessa maneira, o suicídio na adolescência configura-se como um fenômeno que sempre esteve presente na história da humanidade, mas que no contexto atual tem aumentado significativamente com a contribuição da insensibilidade e indiferença ética, definida por Bauman:

Adiaforização é uma saída temporária de nossa própria zona de sensibilidade; a capacidade de não reagir, ou de reagir como se algo estivesse acontecendo não com pessoas, mas com objetos físicos, coisas, e não seres humanos. As coisas que ocorrem são desimportantes, não acontecem a nós ou conosco (BAUMAN e DONSKIS, 2014, p. 36).

A vivência desta pós-modernidade, onde há a predominância da transferência do que é privado em público, torna-se insustentável, visto que atualiza-se o Cogito Cartesiano, “Penso, logo existo” dá lugar a “Sou visto, logo

sou” (BAUMANN; DONSKIS, 2014, p.37). Essa insustentabilidade é fruto das dificuldades enrustidas em manter uma aparência conforme o padrão imposto pela mídia e sociedade: Existe um sofrimento gerado pela busca do Ser, pela própria identidade. É nesse meio conflituoso que fatores comuns podem tornar-se fatores de risco para o suicídio de adolescentes, podendo ser imperceptíveis, mas na grande parte perceptível, porém cobertos, que conforme Saramago, em seu livro *Ensaio sobre a cegueira* (1995), relata que as pessoas se tornam cegas no mundo moderno e indiferentes à realidade, intensificando assim a desvalorização do viver.

METODOLOGIA

De acordo com Marconi e Lakatos (2003) "método é o conjunto das atividades sistemáticas e racionais que, com maior segurança e economia, permite alcançar o objetivo (conhecimentos válidos e verdadeiros) traçando o caminho a ser seguido, detectando erros e auxiliando as decisões do cientista".

Este é um estudo bibliográfico de caráter exploratório, tendo como propósito proporcionar familiaridade com a temática ou obter uma nova percepção dele (GIL, 2019). O objetivo é apresentar maiores informações sobre o problema com a finalidade de esclarecer e construir ideias ou hipóteses, para facilitar a compreensão e desenvolvimento de ideias e conceitos (ANDRADE, 2017).

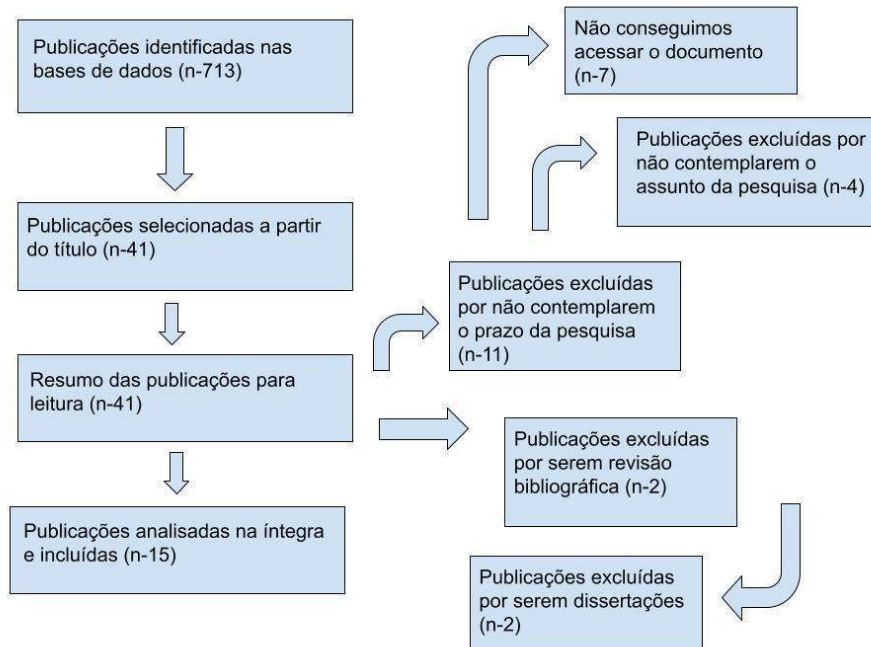
Foi utilizado para isso o método de pesquisa qualitativo, pois acredita-se que este vai ao encontro aos objetivos e necessidades do estudo proposto, considerando que, essa abordagem permite compreender a complexidade e os detalhes das informações obtidas. Essa forma de pesquisa não se apresenta rigidamente estruturada e permite que a criatividade proporcione aos investigadores ademais enfoques (GUNTHER, 2006).

Para a elaboração de informações e resultados, foi utilizada a revisão integrativa da literatura, pois auxilia na proposta central de realizar uma síntese de pesquisas disponíveis sobre determinado assunto e direciona a prática fundamentando-se em conhecimentos científicos. Esse método possui seis fases para a produção: pergunta norteadora, identificação de participantes, busca de resultados na literatura, análise crítica, discussão de resultados e apresentação da revisão integrativa (SOUZA; SILVA; CARVALHO, 2010).

A partir destes critérios, esta revisão integrativa teve como propósito responder a seguinte questão: Quais os fatores comuns no suicídio em adolescentes? Dessa forma, para responder a pergunta foi realizado um levantamento bibliográfico em periódicos nas bases de dados da Biblioteca Virtual da Saúde e Biblioteca Eletrônica Científica (Scielo). As buscas foram realizadas em junho de 2021, envolvendo artigos dos últimos dezesseis anos (2005-2021), em espanhol, português e inglês. Para traçar um direcionamento nas buscas, foram utilizados os descritores: (1) “suicídio”, (2) “adolescência”, (3) “pós modernidade” e (4) “psicologia”, combinados em suicídio e adolescência; suicídio e psicologia; psicologia e adolescência; adolescência e pós modernidade; suicídio e pós modernidade e suicídio, adolescência e psicologia. Os critérios de seleção foram realizados a partir da análise dos títulos e resumos dos artigos que resultaram das buscas, com artigos da área da saúde de qualquer idioma a partir de 2009 que abordavam a temática suicídio na adolescência. Os critérios de exclusão foram pesquisas bibliográficas, e dissertações. Após feita a seleção, os artigos foram lidos na íntegra para que fosse feita uma análise minuciosa do seu conteúdo.

A busca e seleção dos artigos foi realizada no mês de junho de 2021. A figura 1 demonstra o fluxograma de estratégia de busca na literatura.

Figura 1 - Fluxograma de estratégia de busca literária.



Fonte: das autoras.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

O presente estudo reuniu e sintetizou os resultados obtidos através da análise feita nos artigos selecionados com a temática referente ao suicídio de adolescentes, de maneira sistemática e ordenada para contribuir com o aprofundamento do conhecimento sobre o tema, conforme exposto no Quadro 1.

Quadro I - Identificação da amostra dos estudos segundo autor (es)/ ano, título, população, tipo de estudo e principais resultados.

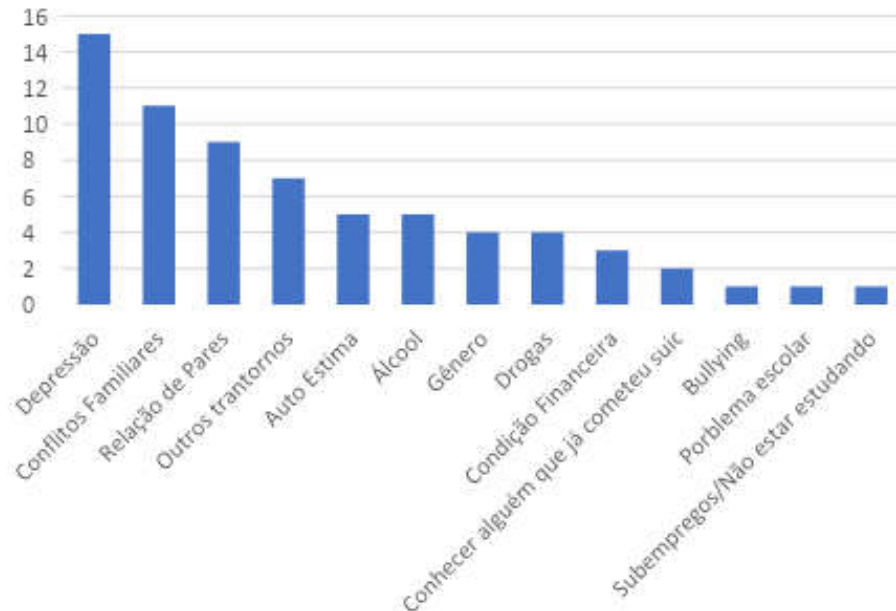
Autor	Ano	Título	População	Tipo de Estudo	Principais Resultados
Cordoví; et al	2021	Fatores de risco associados à tentativa de suicídio em adolescentes. Unidade de terapia intensiva pediátrica. 2018-2019	30 pacientes entre 12 e 19 anos de ambos os sexos	Estudo Observacional analítico caso-controle	Transtornos mentais, sentimentos de desesperança e desamparo, ansiedade e depressão. Problema escolar, uso de álcool e relacionamento com pares. Conflitos familiares e suicídio de familiar ou amigo e dinâmica familiar disfuncional com econômicas, sociais e culturais adversas; Artigo destaca que ideação suicida e tentativa de suicídio é um fator importante.
Souza; et al	2010	Ideação suicida em adolescentes de 11 a 15 anos: prevalência e fatores associados	1039 pessoas de 11 a 15 anos de ambos os sexos	Estudo Transversal de base populacional	Maior prevalência no início da adolescência, onde meninas apresentam maior taxa de ideação suicida. Transtornos mentais como depressão e transtornos de conduta com uso de álcool e drogas e vida sexual ativa. Artigo destaca que ideação e tentativa de suicídio é um fator importante
Crivelatti; et al	2007	O sofrimento psíquico na adolescência	Pessoas de 12 a 18 anos de ambos os sexos	Pesquisa Qualitativa descritiva exploratória	Falta de conhecimento sobre o próprio transtorno, principalmente depressão. Prevalência de ideação suicida no sexo feminino. Baixa renda familiar, conflitos familiares, pais ausentes e relação de pares. Artigo destaca que ideação suicida e tentativa de suicídio é um fator importante
Hernández; et al	2019	Psicodinâmica familiar e suporte social em adolescentes com comportamento suicida. Área VI	Adolescentes entre 15 e 18 anos de ambos os sexos	Estudo Observacional descritivo	O maior número de adolescentes com comportamentos suicidas são mulheres. Ser estudante e não ter namorado/namorada, depressão e conflitos familiares. Artigo destaca que ideação suicida e tentativa de suicídio é um fator importante
Amaral; et al	2020	Depressão e ideação suicida na adolescência: implementação	102 pessoas de ambos os sexos com idade entre 13 e 17	Estudo quase experimental	Depressão, baixa auto estima, solidão, humor negativo, desesperança e ideação suicida, transtornos mentais, conflitos familiares como falta de

		e avaliação de um programa de intervenção	anos. 30 selecionados com ideação suicida.		comunicação, agressividade dos pais e pares, relação com pares e problemas de conduta. Conhecer alguém que já cometeu suicídio, abuso físico e uso de substâncias.
Avanci; et al	2005	Perfil do adolescente que tenta suicídio em uma unidade de emergência	pacientes de tentativa de suicídio na HCFMRP-USP de ambos os sexos, com idade entre 10 e 19 anos	Estudo Quantitativo	Predomínio do sexo feminino. Relação com pares, baixa condição financeira, entre 15 e 19 anos, fase pós puberdade, subempregos, baixa auto estima, não estar estudando, conflitos familiares, transtornos psicológicos e relação de pares.
Doimeadios ; et al	2016	Caracterização clínico-epidemiológica do comportamento suicida em adolescentes da província de Holguín, 1996-2014	Pessoas de 10 a 19 anos de ambos os sexos	Estudo Transversal	Idade entre 13 e 18 anos, sexo feminino, depressão, conflitos familiares, alcoolismo, transtornos psicológicos, ideação e tentativa de suicídio.
Collado; et al	2014	Tentativa de suicídio em adolescentes, um problema de saúde na comunidade	75 pessoas entre 15 e 18 anos de ambos os sexos	Estudo Observacional descritivo	Conflitos familiares, álcool, drogas, depressão e ideação e tentativa de suicidio
Hildebrand t; et al	2011	A tentativa de suicídio na percepção de adolescentes: um estudo descritivo	3 pessoas de ambos os sexos entre 13 e 18 anos	Pesquisa descritiva	Conflitos familiares, relação de pares, utilização de drogas e álcool, depressão, alterações emocionais, transtornos psicológicos, tentativa de suicídio e ideação suicida.
Torre; et al	2009	Ideação suicida em uma população escolar infantil: fatores associados	631 alunos da quinta e sexta série de ambos os sexos entre 10 e 13 anos	Estudo descritivo, comparativo, observacional e transversal	Depressão, autoestima e ansiedade.
Borges; Werlang	2006	Estudo de ideação suicida em adolescentes de 15 a 19 anos	526 pessoas de ambos os sexos entre 15 e 19 anos	Estudo quantitativo, transversal de levantamento e associação entre variáveis	Conhecer alguém que tenha tentado suicídio ou que tenha cometido, depressão, desesperança. 15 anos é apresentada como a idade mais frequente de ideação suicida.

Baggio; et al	2009	Planejamento suicida entre adolescentes escolares: Prevalência e fatores associados	1170 alunos da sétima série de ambos os sexos	Estudo transversal	Conflitos familiares, bullying, uso de drogas ou amigos que utilizam drogas, relação de pares, solidão, depressão, baixa autoestima, exposição a violência, brigas e agressões, violência doméstica, problemas sexuais, baixo rendimento escolar, problemas de conduta e humor deprimido.
Herênio; Zanini	2020	Ideação e tentativa de suicídio em adolescentes	240 pessoas de ambos os sexos com idade de 12 a 18 anos	Pesquisa descritiva	Ideação e tentativa de suicídio, depressão, ansiedade e problemas de comportamento.
Araújo; et al	2010	Ideação suicida na adolescência: um enfoque psicossociológico no contexto do ensino médio	90 alunos do ensino médio de ambos os sexos com idade entre 14 e 18 anos	Pesquisa de campo de cunho qualitativo e quantitativo	Conflitos familiares e relação de pares, falta de amor e solidão.
Vieira; et al	2009	“Amor não correspondido” Discursos de adolescentes que tentaram suicídio	12 pessoas de ambos os sexos com idades de 10 a 19 anos	Pesquisa documental	Condição financeira, conflitos familiares, relação de pares, fragilidade de vínculos, baixa autoestima e depressão.

Na figura apresentada a seguir, é possível visualizar o resultado da análise feita dos artigos selecionados.

Figura 1. Gráfico dos fatores identificados na análise.



SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA E AMBIENTE FAMILIAR

Ao analisar os artigos pode-se compreender que o período da adolescência é marcado por mudanças biológicas, fisiológicas e cognitivas, e que estão ligadas diretamente ao desenvolvimento da autonomia do indivíduo, que inicia-se na infância, mas é intensificado na adolescência. O conceito de autonomia é visto como um aspecto multidimensional do desenvolvimento psicossocial durante a adolescência (STEPHEN, EASTMAN e CORNELIUS, 1988).

Para compreendermos a adolescência e a importância das relações familiares é necessário considerar a transição que o adolescente faz entre a dependência e a autonomia, que se configura em um processo longo e intenso a nível emocional e psicológico. Essa transição está ligada a um processo de individuação e separação em relação aos pais no âmbito emocional, comportamental e de valores. Contudo, essa independência dos pais não significa que não deva existir um relacionamento entre os mesmos,

considerando a importância do outro na formação do sujeito, os conflitos familiares e sociais, exercem grande influência no comportamento do adolescente. Sendo a família a instituição mais antiga da sociedade, é comum que seja compreendida como referência na vida das pessoas de afeto e proteção (STEINBERG, 1987, cit. por FLEMING, 2004).

É importante destacar que a configuração de família a qual esta revisão bibliográfica se refere é ampla e não limitada a laços sanguíneos, ou seja, esta definição vai muito além de fatores biológicos, tornando os aspectos de subjetividade um importante papel na definição da configuração familiar, pois são esses aspectos que integram os significados da convivência. Partindo desse conceito, pode-se constatar a vasta pluralidade dos núcleos familiares na atualidade, desconstruindo a ideia de que a configuração familiar determina possíveis conflitos (WAGNER, 2011).

Os artigos analisados discutem que, os adolescentes que possuem ideação suicida e já tentaram efetivar o ato, possuem demandas familiares relativas a falta de diálogo; sentimento de desaprovação da parte dos pais; sentimento de solidão; pais divorciados e ausentes; exposição a violência intrafamiliar; suicídio de um membro da família; baixa condição financeira e oposição familiar a relacionamentos (HERNÁNDEZ, *et al.*, 2019).

Questões relacionadas à família apareceram nos artigos (ARAÚJO, *et al.*, 2010; BAGGIO, *et al.*, 2009; AVANCI, *et al.*, 2005; AMARAL, *et al.*, 2020; HILDEBRANDT, *et al.*, 2011; DOIMEADIOS, *et al.*, 2016; VIEIRA, *et al.*, 2009; COLLADO, *et al.*, 2014; CORDOVÍ, *et al.*, 2021; CRIVELATTI, *et al.*, 2007) em primeiro lugar nos motivos descritos por adolescentes em pesquisas, como sendo ocasionador de sofrimento psíquico e que implicaria em pensamentos suicidas.

Sendo assim, pode-se compreender que o adolescente coexiste com os diversos atritos de seu contexto familiar, podendo esse vir a contribuir com transtornos psíquicos durante esse período, e podendo levar a ideação suicida e ao suicídio (CRIVELATTI, 2007).

Os conflitos familiares apresentados nos artigos (HILDEBRANDT, *et al.*, 2011; DOIMEADIOS, *et al.*, 2016; VIEIRA, *et al.*, 2009; COLLADO, *et al.*, 2014;) demonstram que tais demandas podem não ocorrer diretamente na adolescência, mas sim na infância. Porém, é na adolescência que essas questões são externalizadas, podendo a ser causadoras de transtornos psicológicos, como a depressão, ansiedade e síndrome do pânico que contribuem para que o adolescente considere o suicídio.

A fragilidade dos vínculos e da estrutura familiar, juntamente com tudo que a compõe, contribui como fator desencadeador de tentativa de suicídio em adolescentes, o que ressalta a importância da família enquanto espaço, no qual se dão as primeiras relações de afeto e se estabelecem as primeiras redes sociais (VIERA, *et al.*, 2009).

Desta forma, considerando o contexto pós-moderno, pode-se pensar que a estrutura familiar pode passar por mais conflitos decorrentes dos tempos de liquidez, devido a distanciação causada por meios eletrônicos que podem vir a dificultar o diálogo e a percepção de sinais que possam demonstrar algum risco para o adolescente (BAUMAN, 2007).

Dessa forma é possível compreender o quão intenso são as consequências de determinados conflitos familiares para o adolescente, visto que, se encontra em um período transicional, de alterações fisiológicas, psicológicas e emocionais, e que não estão preparados para absorver e entender estes acontecimentos, sofrendo forte impacto do estresse ambiental e familiar que contribuem para a ocorrência de episódios depressivos (HILDEBRANDT, *et al.*, 2011;).

Faz-se necessário enfatizar que esse estudo não compreende a totalidade dos adolescentes e suas relações familiares e não tem o objetivo de responsabilizar as famílias, mas sim destacar os fatores comuns entre os estudos analisados. Outrossim, a fase da adolescência pode ser harmoniosa, apesar de conflitos internos e externos, e devido a subjetividade do indivíduo e

sendo o suicídio um fenômeno multideterminado, não há como estabelecer um único fator determinante para o mesmo (CRIVELATTI, *et al.*, 2007).

RELAÇÃO DE PARES

O indivíduo quando na adolescência, vivencia mudanças biológicas e psíquicas, e tais mudanças o direcionam a buscar uma nova identidade, demarcada pela passagem da esfera familiar à esfera social. Neste momento em que acontece essa busca por dirigir a própria vida, juntamente com os conflitos subjacentes da idade, e conforme os artigos apontam (ARAÚJO, *et al.*, 2010; BAGGIO, *et al.*, 2009; AVANCI, *et al.*, 2005; AMARAL, *et al.*, 2020; HILDEBRANDT, *et al.*, 2011; VIEIRA, *et al.*, 2009; CRIVELATTI, *et al.*, 2007) a relação de pares é de suma importância para que o adolescente possa pertencer a um grupo e assim encontrar modelos para sua identificação.

De acordo com a análise (BAGGIO, *et al.*, 2009; AVANCI, *et al.*, 2005; AMARAL, *et al.*, 2020; HILDEBRANDT, *et al.*, 2011; VIEIRA, *et al.*, 2009;) os adolescentes sentem grande pressão em encontrar um grupo que os aceite, seja na escola ou demais ambientes. Além da pressão recorrente do exposto, o adolescente pode vir a se envolver com grupos que possuem condutas problemáticas, acentuando assim a conduta problemática do próprio se este já a possuir, ou incitando a mesma.

Os artigos (ARAÚJO, *et al.*, 2010; BAGGIO, *et al.*, 2009; AVANCI, *et al.*, 2005; AMARAL, *et al.*, 2020;) apresentam em seus resultados que pertença a grupos de pares para o desenvolvimento saudável da identidade na adolescência é essencial, contudo, pode ser conflituosa. Segundo os resultados, são nessas relações que é buscado a individuação, mas que pode vir a causar a perda da preferência individual, onde o adolescente precisa seguir as regras do grupo para pertencer ao mesmo, e submete-se a atitudes influenciadas pelos demais para alcançar a desejada aceitação. Essas atitudes incluem potenciais problemas, como consumo de drogas e álcool, que consta em 50% dos resultados

de pesquisa encontrados na literatura selecionada, sendo um outro fator de risco para a ideação suicida, a tentativa de suicídio ou o suicídio em adolescentes. É importante ressaltar que nem todos os grupos são configurados dessa forma, com influências a comportamentos de risco, visto que, os adolescentes também são influenciados pela sua história e comportamento.

As relações de pares também englobam as relações amorosas dos adolescentes, e essas contribuem com o desenvolvimento dos mesmos, sendo assim essenciais (VIEIRA; *et al*, 2009). Essas relações iniciadas na adolescência podem vir a ser a porta de entrada para uma vida sexual ativa, possibilitando, caso não haja orientação necessária devido a conflitos familiares, gravidez precoce e DSTs. Tais situações contribuem significativamente com o sentimento de desaprovação dos pais, conflitos internos, medo e contribuindo diretamente com ideação suicida ou tentativa de suicídio. A frustração recorrente de não encontrar um grupo de pares ou ter uma relação amorosa, também é descrita como fator influenciador. Questões relacionadas a essa frustração recorrente da não aceitação, podem ser causadas por bullying na escola e outros locais. O bullying, dependendo de seu grau, faz com que o adolescente se isole, não tenha confiança em si mesmo, e sinta-se solitário, levando a não participar dessa fase de novas descobertas presente na adolescência (BAGGIO, *et al.*, 2009).

SUICÍDIO NA ADOLESCÊNCIA E DEPRESSÃO

Em todos os artigos usados para essa revisão, a depressão foi identificada como fator que contribui para o suicídio dos adolescentes. Diante das transformações vividas na adolescência, pode surgir um sentimento de confusão consigo próprio, inquietação, solidão, baixa autoestima, podendo levar o mesmo a distanciar-se ainda mais de seus vínculos. Essas mudanças podem gerar sofrimento pois demonstram as perdas concernentes da imagem infantil e dos pais idealizados (LEVISKY, 2002; OUTEIRAL, 2008).

Ao viver esse momento, o adolescente perde suas referências que foram desenvolvidas ao longo da infância e precisa reorganizá-las, mas até conseguir encontrar a forma de fazê-lo, pode sentir um vazio, um sentimento de estranheza, de solidão e desesperança (BORGES, *et al.*, 2006; TORRE, *et al.*, 2009). A longo prazo e sem o desenvolvimento necessário, esses sentimentos juntamente com outros fatores, como a falta de suporte familiar, relações sociais, e em determinados casos, exposição a violência, baixa condição financeira ou ter que parar os estudos para ajudar na renda familiar em um subemprego, podem implicar em quadros de depressão (ARAÚJO, *et al.*, 2010; BAGGIO, *et al.*, 2009; AVANCI, *et al.*, 2005; AMARAL, *et al.*, 2020; HILDEBRANDT, *et al.*, 2011; DOIMEADIOS, *et al.*, 2016; VIEIRA, *et al.*, 2009; COLLADO, *et al.*, 2014; CORDOVÍ, *et al.*, 2021; CRIVELATTI, *et al.*, 2007).

Essa patologia, pode ser confundida pelos pais e outros, como uma conduta de rebeldia e indisciplina e assim não percebem que este decorre de outros fatores. Segundo os resultados obtidos na análise, a depressão é a consequência dos outros fatores, tais como conflitos familiares, pressão de pares, baixa autoestima, insegurança, condição financeira baixa, solidão, uso de álcool e drogas e a exposição a violência. A não identificação da doença, tanto para o adolescente quanto para os pais, acentua o risco à ideação suicida e ao suicídio.

PAPEL DA PSICOLOGIA FRENTE AO SUICÍDIO

Conforme o Conselho Federal de Psicologia (CFP, 2013), a clínica do suicídio é composta de desafios que dizem respeito não apenas ao paciente, mas também aos seus familiares e à equipe de saúde que o assiste. O psicólogo enfrenta tanto os obstáculos clínicos com o paciente, quanto o desconhecimento do fenômeno e o despreparo emocional dos familiares e da equipe de saúde. Em ambos os casos, o tabu em torno do suicídio gera o preconceito que é o maior dos desafios. Esse preconceito é gerado pela falta de informação que pode ser

observada tanto na equipe quanto na família sobre este fenômeno. Desta forma, o psicólogo precisa informá-los, instrumentalizá-los para impedir que se faça julgamentos prévios baseados em valores absolutamente equivocados e que irão provocar a condenação do paciente. Sendo assim, o CFP afirma que:

A clínica do suicídio é uma clínica do limite, da urgência, da dor psíquica extrema. Suas especificidades devem levar o psicólogo a uma reflexão não apenas sobre sua prática, mas também sobre a técnica e a ética que orientam seu exercício profissional. Diante de sujeitos decididos a morrer por meio de um ato radical como o suicídio, independentemente da abordagem adotada, o psicólogo deve estar advertido de que neste ato a dimensão do sofrimento está sempre presente, mesmo em casos em que não esteja configurado um transtorno mental. (CFP, 2013, p. 37)

O Código de Ética Profissional do Psicólogo (CFP, 2005) estabelece que o Psicólogo deve pautar sua conduta com base em princípios fundamentais, que versam sobre respeito, liberdade, dignidade, igualdade e integridade do ser humano. Este deve contribuir para eliminação da negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão, atuar com responsabilidade social, analisando crítica e historicamente a realidade, e buscar contínuo aprimoramento profissional. Além disso, indica que o Psicólogo deve contribuir para a universalização do acesso da população às informações, ao conhecimento da ciência psicológica, aos serviços e aos padrões éticos profissionais. Por fim, deve zelar para que o exercício profissional seja efetuado com dignidade e levar em conta as relações de poder nos contextos em que atua, bem como os impactos destas sobre suas atividades profissionais.

Rigo (2013) aponta que diante de um sujeito que se decide pela morte, o psicólogo deve primeiramente acolher a dor, o sofrimento, a queixa do paciente, por meio de uma escuta atenta e interessada, sem julgamentos ou expectativas. Para enfrentar os desafios na clínica, segundo ela, necessita-se de ânimo. Ânimo é uma sigla definida pela mesma que traz em si as letras que direcionam o trabalho do psicólogo. (A) de atenção, porque é fundamental estar atento ao percurso desse sujeito, tanto na vida quanto no tratamento, ou seja, o

profissional deve estar atento, ser ativo e atuante. (N) de neutralidade, ouvindo o paciente sem críticas ou julgamentos. (I) de interesse, onde o psicólogo deve estar interessado no que o paciente tem a dizer, na sua singularidade e na sua história. E, por fim, precisa ter (MO) de motivação, ser paciente para suportar sem pressa ou expectativas, o tempo do paciente e entusiasmo para sustentar o trabalho com essa clínica que é cercada de desafios.

A respeito do acolhimento, atendimento e encaminhamentos feitos aos usuários atendidos por tentativa de suicídio, Freitas e Borges (2017) discorrem que um apropriado atendimento a pacientes que chegam aos serviços de saúde por tentativa de suicídio é determinante para a recuperação e prevenção de que novas tentativas sejam cometidas. Uma escuta qualificada e uma construção de relações de confiança e de cuidado ainda no acolhimento dos serviços de urgência/emergência é de grande importância para o processo. As autoras ainda apontam que o trabalho interdisciplinar para a oferta de cuidado integral, é importante para a prevenção de novas tentativas e promoção de qualidade de vida dos pacientes, onde deve-se tornar o atendimento às pessoas que tentam suicídio mais qualificado e menos atravessado por preconceitos e/ou julgamentos morais, juntamente com o conhecimento teórico necessário. Portanto, é fundamental ao atendimento em saúde, a empatia e o vínculo e a percepção do sofrimento psíquico vivenciado pelo paciente implícito à tentativa de suicídio que vai possibilitar a oferta de cuidados mais acolhedores e menos punitivos (FREITAS; BORGES, 2017).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Ao longo do desenvolvimento deste trabalho, pode-se compreender a adolescência em interface com o contexto pós-moderno e analisar os fatores em comuns do suicídio na adolescência presentes na literatura. Diante dos artigos analisados, a adolescência implica em diversos conflitos biológicos, psíquicos, emocionais, que acontecem simultaneamente a desafios familiares e sociais,

podendo intensificar os sentimentos presentes nessa fase. Os dados mostram que os principais fatores em comum associados ao suicídio de adolescentes são: o ambiente familiar, a relação de pares e a depressão.

A depressão foi o fator que apareceu em todos os 15 resultados, enquanto os conflitos familiares constam em 11 artigos (73%) e a relação de pares apenas em 7 (47%). Ademais, foi possível identificar outros fatores influentes nesse fenômeno, tais como baixa autoestima, violência, condição financeira, problemas de conduta, álcool e drogas, bullying, transtornos psíquicos, não estar estudando, conhecer alguém que já cometeu suicídio e falta de conhecimento do mesmo.

É essencial ressaltar que além dos fatores em comum identificados, a ideação suicida e a tentativa de suicídio, decorrentes dos fatores analisados, são os determinantes de maior risco ante o suicídio do adolescente, presente em todos os artigos e antecedentes ao suicídio. Quando ocorrem devem ser vistos como sinalizadores de risco, indicando que há a possibilidade do adolescente vir a realizar o suicídio. Entretanto, isto não significa que todo o jovem que vivenciar estas mudanças e situações irão tentar ou cometer suicídio.

Em relação a variável gênero, os artigos abordam, de forma limitada, gênero masculino e feminino, tendo predominância de mulheres no que se refere a ideação e tentativa de suicídio, e homens que realizam o suicídio. Esse resultado é descrito por Crivelatti (2007), como reflexo da sociedade patriarcal que vivenciamos, e o peso social que recai sobre a mulher. O estudo de Cordoví (2021) cita que a idade e gênero não foram associados ao suicídio. É notória a falta de conteúdo presente na literatura que justifique esses números e que possam abranger os demais gêneros.

Em relação ao contexto, compreende-se que este pode favorecer ou intensificar determinadas emoções, como frustração e solidão, considerando a liquidez das relações e a busca fluída por uma identidade. Ante o exposto, é necessário refletir sobre os desafios de criar uma ética da sensibilidade, do

olhar, da responsabilidade e da esperança visto que o suicídio é um fenômeno psicossocial, complexo, multifacetado e multicausal.

Por fim, a análise e identificação dos fatores em comuns, presentes na literatura, possibilita que a tendência ao suicídio possa ser reconhecida a tempo de intervenções, que devem ser realizadas com o auxílio de profissionais capacitados. Por meio desta revisão integrativa de literatura pode-se concluir que esta temática é de extrema complexidade e de suma relevância visto que o aumento significativo dos índices de suicídio na adolescência se tornou um problema de saúde pública no Brasil e em diversos países.

REFERÊNCIAS

ABERASTURY, A.; KNOBEL, M. **Adolescência Normal – um enfoque psicanalítico.**

BALLVE, S. M. G. (Trad.); CAMPOS, J. (Trad. e Rev.) Porto Alegre: Artmed, 1981.

AMARAL, Ana Paula et al. **Depresión e ideación suicida en la adolescencia: implementación y evaluación de un programa de intervención. Enferm. glob.,** Murcia , v. 19, n. 59,

ANDRADE, Maria Margarida de. **Introdução a metodologia do trabalho científico.** 10 ed. São Paulo: Atlas, 2017.

ARAÚJO, Luciene da Costa et al. **Ideação suicida na adolescência: um enfoque psicossociológico no contexto do ensino médio.** Psico-USF, v. 15, n. 1, p. 47-57, jan./abr. 2010

AVANCI, CÁSSIA, R. PEDRÃO, JORGE L. COSTA, J. MOACYR, L. **Perfil do adolescente que tenta suicídio em uma unidade de emergência.** Revista Brasileira de Enfermagem. 2005, v. 58, n. 5.

BAGGIO, Lissandra, Palazzo, Lílian S. e Aerts, Denise Rangel Ganzo de Castro **Planejamento suicida entre adolescentes escolares: prevalência e fatores associados.** Cadernos de Saúde Pública [online]. 2009, v. 25, n. 1.

BAPTISTA, M.N. 2004. **Suicídio: Aspectos teóricos e pesquisas internacionais.** In: M.N. BAPTISTA (Ed.), Suicídio e depressão - atualizações. Rio de Janeiro, Guanabara Koogan, p. 3-22.

- BAUMAN, Zygmunt. **Modernidade líquida**. Tradução de Plínio Dentzien. Rio de Janeiro: Zahar, 2001.
- BAUMAN, Zygmunt. **Identidade: entrevista a Benedetto Vecchi**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Zahar, 2005.
- BAUMAN, Zygmunt. **Tempos Líquidos**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2007.
- BAUMAN, Zygmunt e DONSKIS, Leonidas. **Cegueira Moral: a perda da sensibilidade na modernidade líquida**. Tradução de Carlos Alberto Medeiros. 1ª-ed.- Rio de Janeiro: Zahar, 2014.
- BORGES, V.R.; WERLANG, B.S.G. 2006. **Estudo de ideação suicida em adolescentes de 15 a 19 anos**. Estudos de Psicologia.
- CESTANI, Ir. A. **Adolescência: tentando compreender o que é difícil entender**. Porto Alegre: EDIPUCRS, 2016
- CICOGNA, Julia I. R. **Mortalidade por suicídio de adolescentes no Brasil: tendência temporal de crescimento entre 2000 e 2015**. J. bras. psiquiatria. vol.68 no.1 Rio de Janeiro Jan./Mar. 2019 Epub May 13, 2019.
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **O Suicídio e os desafios para a psicologia**. CFP: Brasília, 2013. 152p
- CONSELHO FEDERAL DE PSICOLOGIA. **Código de ética profissional do Psicólogo**. Brasília-DF, 2005.
- CRIVELATTI, Marcia Manique Barreto et al. **SOFRIMENTO PSÍQUICO NA ADOLESCÊNCIA**. Texto Contexto Enferm, Florianópolis, p. 64-70, 2006.
- CUENCA DOIMEADIOS, Edeltes et al . **Caracterización clínico epidemiológica de la conducta suicida en adolescentes en la provincia Holguín**, 1996-2014. ccm, Holguín , v. 20, n. 3, p. 490-503, sept. 2016 .
- DUTRA, E. M. S. (2000). **Compreensão de tentativas de suicídio de jovens sob o Enfoque da Abordagem Centrada na Pessoa**. Tese de Doutorado não-publicada. Universidade de São Paulo, São Paulo.
- DUTRA, E. M. S. AZEVEDO, A. K. S. **Relação amorosa e tentativa de suicídio na adolescência: uma questão de (des)amor**. Rev. abordagem gestalt. vol.18 no.1 Goiânia jun. 2012.
- Ensaio sobre a cegueira: romance / José Saramago**. – São Paulo: Companhia das Letras, 1995.
- FLEMING, M. (2004). **Adolescência e autonomia- O desenvolvimento psicológico e a relação com os pais**. 3ª Edição, Edições Afrontamento. Porto.
- FREITAS, Ana Paula Araújo de; BORGES, Lucienne Martins. **Do acolhimento ao encaminhamento: O atendimento às tentativas de**

- suicídio nos contextos hospitalares. Estud. psicol. (Natal)**, Natal , v. 22, n. 1, p. 50-60, mar. 2017 .
- GIL, Antonio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa**. 6 ed. São Paulo: Atlas, 2019.
- GUNTHER, Hartmut. **Pesquisa Qualitativa Versus Pesquisa Quantitativa: Esta é a questão?** *Psic.: Teor. e Pesq.* 22 (2) • Ago 2006 • <https://doi.org/10.1590/S0102-37722006000200010>.
- HERÊNIO, Alexandre Castelo Branco; ZANINI, Daniela Sacramento. **Ideação e tentativa de suicídio em adolescentes.** *Psicol. Am. Lat.*, México , n. 34, p. 233-243, dez. 2020 .
- HILDEBRANDT, Leila Mariza, ZART, Franciele, LEITE, Marinês Tambara. **A tentativa de suicídio na percepção de adolescentes: um estudo descritivo.** *Rev. Eletr. Enf.* [Internet]. 2011 abr/jun;
- LAKATOS, Eva Maria; MARCONI, Marina de Andrade. **Fundamentos de metodologia científica**. 5. ed. São Paulo: Atlas, 2003.
- LEVISKY, D. L. (2002). **Depressões narcísicas na adolescência e o impacto da cultura.** *Psychê*, 6(10), 125-136.
- LIPP, M. (Org.) **O adolescente e seus dilemas: Orientação para pais e educadores**. Campinas: Papirus, 2014.
- MIRANDA DE LA TORRE, Ixchel et al . **Ideación suicida en población escolarizada infantil: factores psicológicos asociados.** *Salud Ment*, México , v. 32, n. 6, p. 495-502, dic. 2009 .
- NAÇÕES UNIDAS. OMS. **Suicídio é responsável por uma morte a cada 40 segundos no mundo**. 2020. Disponível em: <<https://brasil.un.org/>>
- NEUFELD, C. B. (Org.) **Terapia Cognitivo-comportamental para adolescentes: uma perspectiva transdiagnóstica e desenvolvimental**. Porto Alegre: Artmed. 2017.
- PEREZ COLLADO, Janitzia et al . **Intento suicida en adolescentes, un problema de salud en la comunidad.** *Rev Cubana Invest Bioméd*, Ciudad de la Habana , v. 33, n. 1, p. 70-80, marzo 2014 .
- RIGO, C. S. **Suicídio: uma questão de saúde pública e um desafio para a psicologia clínica.** Conselho Federal de Psicologia, Suicídio e os desafios para a psicologia. CFP: Brasília, 2013.
- HERNANDEZ, Gretis Leidy et al . **Psicodinâmica familiar y apoyo social en adolescentes con conducta suicida.** *Área VI. Cienfuegos. Medisur*, Cienfuegos , v. 17, n. 2, p. 191-200, abr. 2019 .
- SAKAMOTO, Cleusa. **A fase da juventude.** *Vida Pastoral*. Ano 59, n. 322, 2018.

SOUZA, Luciano Dias de Mattos et al. **Suicidal ideation in adolescents aged 11 to 15 years: prevalence and associated factors.** Brazilian Journal of Psychiatry [online]. 2010, v. 32, n. 1

STEPHEN, A. S., Eastman, G. & Cornelius, S. (1988). **Adolescent autonomy and parental stress.** Journal of Youth and Adolescence. 17: 377 – 391.

TAMAYO CORDOVI, Alitza et al . **Factores de riesgo asociados a intento suicida en adolescentes. Unidad de cuidados intensivos pediátricos.** 2018-2019. **Multimed**, Granma , v. 25, n. 3, e1753, jun. 2021.

VARES, Sidnei F. **O problema do suicídio em Émile Durkheim.** Revista do Instituto de Ciências Humanas, vol. 13, nº 18, p. 13-36, 2017.

VIEIRA, L. J. E. S. de. et al., **“Amor não correspondido”: discursos de adolescentes que tentaram suicídio.** Ciênc. saúde coletiva 14 (5) • Dez 2009.

WAGNER, A. 2011. **Desafios psicossociais da família contemporânea.** Pesquisas e Reflexões. Porto Alegre: Artmed.

Tatiane Brand dos Santos

Bacharela e Licenciada em Psicologia pela Faculdade Guilherme Guimbala.

Talita Macedo Diniz

Bacharela e Licenciada em Psicologia pela Faculdade Guilherme Guimbala.

Emanuely Zelir Pereira da Silva

Doutoranda e Mestre em Psicologia pela UFSC (2019). Possui graduação em Psicologia pela Associação Catarinense de Ensino (FGG) e especialização em Terapia Cognitivo-comportamental pelo Instituto Catarinense de Terapias Cognitivas (ICTC). Atualmente é professora associada ao Departamento de Psicologia da Faculdade Guilherme Guimbala e Unisociesc. E-mail: emanuely.silva@fgg.edu.br

Recebido em 7 de dezembro de 2021.

Aceito em 21 de dezembro de 2021.

Racismo estrutural e moradia em Joinville¹

Structural Racism and Housing in Joinville

Felipe Cardoso

Hernandez Vivan Eichenberger

Resumo: O artigo pretende abordar a questão da moradia na cidade de Joinville, fazendo o recorte racial, com foco principal na população negra. Para isso, abordará na centralidade da sua análise o conceito de Racismo Estrutural para ajudar a compreender a organização da cidade por meio da segregação de pessoas racializadas. Para contribuir com essa explanação, os autores também recorrem a história da formação da cidade, sua construção política, econômica e social, promovendo uma ligação entre passado e presente, demonstrando as consequências de determinadas ações (ou ausências delas) para o cenário atual em que vivemos.

Palavras-chave: Racismo; Moradia; Segregação; Joinville; Urbanismo.

Abstract: The article intends to address the housing issue in the city of Joinville, making a racial cut, with a main focus on the black population. For this, it will approach in the centrality of its analysis the concept of Structural Racism to help understand the organization of the city through the segregation of racialized people. To contribute to this explanation, the authors also resort to the history of the formation of the city, its political, economic and social construction, promoting a link between past and present, demonstrating the consequences of certain actions (or absences of them) for the current scenario in which we live.

Keywords: Racism; Housing; Segregation; Joinville; Urbanism.

¹ Somos gratos a Azânia Romão, Orlando Gulonda, Rhuan Fernandes e Daniela Rosendo pela leitura de uma versão preparatório desse texto. Eles não têm responsabilidades pelas deficiências aqui apresentadas.

INTRODUÇÃO

Em 1948, quando começaram a demolir as casas térreas para construir os edifícios, nós, os pobres que residíamos nas habitações coletivas, fomos despejados e ficamos residindo debaixo das pontes. É por isso que eu denomino que a favela é o quarto de despejo de uma cidade. Nós, os pobres, somos os trastes velhos.

Carolina Maria de Jesus

A filósofa Djamila Ribeiro chamou certa vez atenção para um aspecto decisivo do racismo: [...] não tem como discutir economia sem discutir racismo, não tem como discutir transporte, **habitação** sem discutir racismo, sem discutir sexismo (RIBEIRO, 2018, grifo nosso).

O presente texto é uma tentativa de levar à sério essa posição da questão que Djamila Ribeiro faz menção. Nosso objetivo aqui consiste em apresentar uma concepção geral acerca de racismo estrutural, mostrar alguns aspectos da sua manifestação em Joinville no que diz respeito à moradia e oferecer elementos empíricos de como esse racismo se materializa. Nesse sentido, tencionamos oferecer ideias e dados para se debater a questão do racismo e o problema da habitação em Joinville. Fazer isso significa explicitar esse nó que reúne classe e raça. Haveria certamente outras dimensões a se acrescentar aqui e que poderiam trazer mais subsídios à questão (a dimensão de gênero, idade, por exemplo), mas isso excede nossas capacidades imediatas. Nesse sentido, quem sabe esse texto possa abrir uma senda para pesquisas futuras.

ELEMENTOS HISTÓRICOS

Não pretendemos apresentar aqui uma reconstrução histórica da questão da moradia na cidade de Joinville, mas apenas alguns materiais que servem para iluminar a problemática do ponto de vista que queremos

ênfatisar². Ou seja, trata-se de marcar os aspectos estruturais visíveis nessa situação histórica que se repõe continuamente, renovando as estruturas assimétricas que presidiram a formação de Joinville desde sua gênese.

Joinville orgulha-se por ser intitulada como a “Cidade dos Príncipes”, contendo, inclusive, este título em um trecho do seu hino. Essa rememoração constante deve-se ao fato histórico de que o terreno onde se constituiu a cidade pertencia à princesa Dona Francisca, filha de Dom Pedro I e irmã de Dom Pedro II. Ela o recebera como dote ao casar-se com o príncipe francês François Ferdinand Philippe. Com a queda da monarquia na França e o exílio da família real francesa, endividada e sem prestígio, lembraram-se desses dotes e utilizaram-no para conseguirem manter-se financeiramente. Em 5 de maio de 1849, firmaram contrato com a Sociedade Colonizadora de Hamburgo, cedendo parte das terras para que fossem povoadas e, futuramente, valorizadas.

A questão da moradia em Joinville começa antes mesmo de sua fundação oficial. Conforme Dilney Cunha,

Ao contrário do que sustenta a história oficial, não houve nisso [na cessão de 8 léguas quadradas pelo príncipe Joinville] qualquer intenção altruística ou humanista no sentido de tirar os imigrantes da situação de miséria em que viviam, dar-lhes um novo lar e condições, meios para obterem uma vida digna, confortável. O príncipe e a princesa de Joinville haviam fugido da França após a queda da monarquia; a situação financeira do casal era desastrosa. Cedendo parte do dote, esperavam que as terras restantes valorizassem com a colonização da região, o que de fato acabou ocorrendo (CUNHA, 2004, pp. 5-6).

Dilney Cunha se refere ao fato de que a fundação da colônia se orientou, fundamentalmente, como um projeto de *especulação imobiliária*, isto é, as terras cedidas serviam à valorização das terras do entorno. O pressuposto desse

² Nesse sentido, alguns elementos para essa reconstituição podem ser encontrados em Santana, 1998 e Souza, 2008.

procedimento é o fato da terra ser um bem mercantilizável, ou seja, ela servir como objeto de troca aos setores que a detinham como sua propriedade. Nessa perspectiva começa a colonização sistemática da cidade. Isso, obviamente, tem implicações graves para a autoimagem sustentada pelas elites locais: os europeus que vieram aqui, supostamente, trazer a civilização. Ao contrário, a própria fundação da cidade precisa ser vista e enquadrada como resultado das disfunções econômicas inerentes ao capitalismo e as lutas de classe que ocorriam na Europa³.

Contudo, essa terra não era desabitada: nela já viviam portugueses, indígenas e negros, então escravizados desde o início do século XIX (CUNHA, 2008)⁴. Deve-se lembrar de que a maioria dos proprietários de terras eram brancos, pois o regime de escravidão ainda vigorava no país e pode-se notar que o distanciamento social, mediado pelo racismo, foi aprofundado mesmo após a abolição da escravatura (1888), uma vez que os ex-escravos não tinham posses, lugar para ir, nem a possibilidade de adquirir terras, sendo condicionados a permanecerem com seus antigos senhores ou se aventurarem em busca de oportunidades nos grandes centros que passavam a se industrializar, mas que eram preteridos pela mão de obra europeia que começava a chegar no país.

O fim do tráfico de escravos, os movimentos abolicionista e republicano e a necessidade de industrialização do país faz com que seja intensificada a campanha para a imigração europeia. [...] Essa política tinha objetivos dúbios, sendo o primeiro, a captação de força de trabalho abundante e barata e o

3 Sem precisar ser exaustivo neste tópico altamente bem documentado, vale a pena lembrar as menções de Marx ao príncipe de Joinville em Marx, 2011, pp. 117, 118, 128. Sobre o papel propriamente imperialista do empreendimento colonial, é útil consultar Richter, 1986.

4 De modo geral vale ser consultado todo o capítulo 9. Para dados relativos a escravos: “Embora não se tenham dados precisos acerca dos moradores da região de Joinville por volta de 1850, é possível fazer uma estimativa aproximada (...). Considerando-se ainda que, nessa época, as famílias luso-brasileiras em São Francisco do Sul (seguindo o modelo do resto da província de Santa Catarina) eram compostas, normalmente, pelo casal e por seis a oito filhos, além de possuírem em média dois escravos, podemos deduzir daí que aquelas 33 propriedades habitadas por cerca de 330 a 400 pessoas, entre as quais em torno de 60 a 70 escravos. Apesar de algumas famílias não possuírem nenhum escravo, outras contavam com até 22 (...)” (CUNHA, 2008, p. 110).

segundo, não tão explícito, mas não menos importante, dizia respeito ao ingresso maciço de europeus, para fazer o branqueamento da população (ROSA, 2006, p. 60).

Nesse mesmo contexto Joinville está inserida. Com a ideologia de eugenia vigorando no campo da ciência e da política brasileira, a região Sul serviu como base de experimento para o projeto de branqueamento, que tinha como objetivo, em 100 anos, extinguir a população não branca do Brasil (GÓES, 2015; SCHWARCZ, 1994). Aproveitando-se também da proibição do tráfico atlântico de escravos vindos do continente africano, Lei Eusébio de Queiroz (1850), e com a alta demanda por escravos nas regiões Sudeste do país, a região Sul passa a promover o tráfico interno de cativos, contribuindo para o processo de branqueamento da região. Assim sendo, o Estado brasileiro passa atuar como regulador e administrador social, guiado pela ideologia vigente que apontava a raça como o fator principal para que o país tivesse sucesso e progredisse política e economicamente.

Em Santa Catarina, a própria campanha abolicionista estava ligada ao projeto de imigração. Entendia-se que o tão almejado progresso só seria atingível perpassando pelo branqueamento. A vinda de imigrantes europeus visava a solução para os problemas econômicos do país não apenas por representarem física e simbolicamente uma ruptura de uma possível nação mestiça, mas também por se submeterem aos baixos salários, o que garantiria lucros que já não eram mais possíveis com a utilização da mão de obra escrava. No seu processo de industrialização e consolidação do capitalismo, o Brasil substituiu a escravidão formal pela informal, acompanhado pelo racismo já entranhado e socialmente aceito. A política de imigração serviu para reforçar o mito e o sentimento de incapacidade intelectual da população negra, que por conta da falta de escolaridade, era descartada do processo de industrialização, o que nunca pareceu interessante para a classe dominante brasileira, por mais que em Santa Catarina o discurso pareceu soar diferente, nenhuma medida concreta foi tomada.

Aos poucos, os escravos foram sendo substituídos por imigrantes, sendo cada vez mais discriminados e colocados à margem da sociedade, sem instrução, nem profissão, embora o discurso veiculado em Santa Catarina neste período, fosse o de igualdade de oportunidades a todos (ROSA, 2006, p. 64)

Com a chegada dos imigrantes europeus, os quais tinham incentivos públicos consideráveis da classe dominante brasileira, instalaram seus costumes e seus modos de produção, construíram sua história de versão única, preservando sua memória de vitoriosos, conseguindo assegurar e perpetuar *status*, poder político, econômico e cultural. Produzindo o imaginário popular que persiste até os dias de hoje em símbolos, monumentos e lemas que são propagados constantemente, explícita ou implicitamente, por meios de comunicação ou por gestos e atitudes. É neste cenário que se constrói a imagem de Joinville, a cidade germânica – cultura herdada dos colonizadores europeus –, a cidade da ordem e do trabalho. É nessa lógica de história única, construída por um só povo, que se pratica a invisibilidade física e simbólica do outro, nesse caso, da população negra.

A história do negro não tem sido citada, sendo a fundação e colonização de Joinville atribuída somente aos imigrantes europeus, gerando uma invisibilidade sobre os negros que aqui estiveram, negando a presença dos mesmos no território da colônia, dando a entender que os europeus venceram todas as dificuldades de adaptação sozinhos, com no máximo, a ajuda dos componentes da Sociedade Colonizadora de Hamburgo, na pessoa do Sr. Schröder (ROSA, 2006, p. 83).

É essa lógica que vai facilitar a implantação de políticas públicas desiguais e que vai condicionar essa mesma população que não faz parte da história vitoriosa para a marginalidade, tendo reservados para si os piores locais como residência e recebendo, quando recebem, os piores atendimentos e serviços públicos. Portanto, é importante destacar que a construção da própria identidade da cidade e de seus moradores serve como papel fundamental para

entender as desigualdades existentes nela. É sob essa perspectiva que iremos analisar os dados de moradia e especulação imobiliária de Joinville.

RACISMO ESTRUTURAL

Nossa abordagem aqui se volta justamente às estruturas que se comandam o processo de socialização. Enfocar as estruturas que constroem de maneira desigual a socialização das pessoas significa, nesse contexto, considerar o racismo como estrutural. Em primeiro lugar, vale lembrar que considerar o racismo estrutural não significa dissolver as mais diversas manifestações do racismo, como aquelas que se expressam em atos individuais, como “meras” ações individuais de racismo cuja importância no todo seria, assim, diminuída. Entender o racismo como estrutural não significa desresponsabilizar os agentes – no limite, ao contrário, implica em lembrar a todos os agentes que seus atos devem ser vistos em um contexto maior, o que lhes acarreta ainda mais responsabilidade em superar as estruturas racistas que os condicionam.

De modo geral, entender o racismo como estrutural significa entender que as manifestações individuais de racismo (a injúria racial, por exemplo) ou institucional (o fato das instituições não possuírem diversidade ou não encararem as assimetrias de raça) são formas graves e correntes de racismo, mas que não esgotam o fenômeno. Dizer que o racismo é estrutural significa lembrar que

As instituições são apenas a materialização de uma estrutura social ou de um modo de socialização que tem o racismo como um de seus componentes orgânicos. Dito de modo mais direto: as instituições são racistas porque a sociedade é racista (ALMEIDA, 2018, p. 36).

Ou ainda que

(...) o racismo é uma decorrência da própria estrutura social, ou seja, do modo ‘normal’ com que se constituem as relações políticas, econômicas, jurídicas e até familiares, não sendo uma patologia social e nem um desarranjo institucional. (...) Comportamentos individuais e processos institucionais são derivados de uma sociedade cujo racismo é regra e não exceção. O racismo é parte de um processo social que ‘ocorre pelas costas dos indivíduos e lhes parece legado pela tradição’. Nesse caso, além de medidas que coíbam o racismo individual e institucionalmente, torna-se imperativo refletir sobre mudanças profundas nas relações sociais, políticas e econômicas (ALMEIDA, 2018, pp. 38-39).

Na prática, isso significa que nossa abordagem deve se voltar às estruturas mesmas que compõem o quadro mais geral de socialização e não apenas a suas manifestações mais epidérmicas (as quais, contudo, igualmente devem ser repudiadas e corrigidas, o que é o mínimo da civilidade)⁵. O ponto aqui é sublinhar que o racismo e as estruturas da sociedade moderna tem uma mesma fonte e raiz: “Qualquer relato histórico do terror moderno precisa tratar da escravidão” (MBEMBE, 2018, p. 27). Nesse sentido, devemos nos voltar aos aspectos econômicos do racismo. Como lembra Silvio de Almeida, os autores da

teoria econômica do racismo entendem como sendo *os mecanismos de discriminação racial*, a saber: a) a divisão racial do trabalho; b) o desemprego desigual entre os grupos raciais; c) o diferencial de salários entre trabalhadores negros e brancos; d) *a reprodução – física e intelectual – precária da força de trabalho negra* (ALMEIDA, 2018, p. 133, grifos nossos).

⁵ Uma abordagem histórica que ajuda a compreender as estruturas que formaram o Brasil e conduziram ao fato de que o racismo não é uma estrutura qualquer, mas sim essencial ao funcionamento da sociedade brasileira, em especial, pode ser encontrada em Vellozo; Almeida, 2019. A tese dos autores é que o fenômeno da escravidão se espalhou completamente no tecido social brasileiro, a ponto de mesmo brancos pobres poderem possuir escravos (ainda que ao custo de maciço endividamento), o que levou a uma espécie de amplo consenso social em torno da “necessidade” da escravidão, abarcando várias classes e como que travando o processo de libertação.

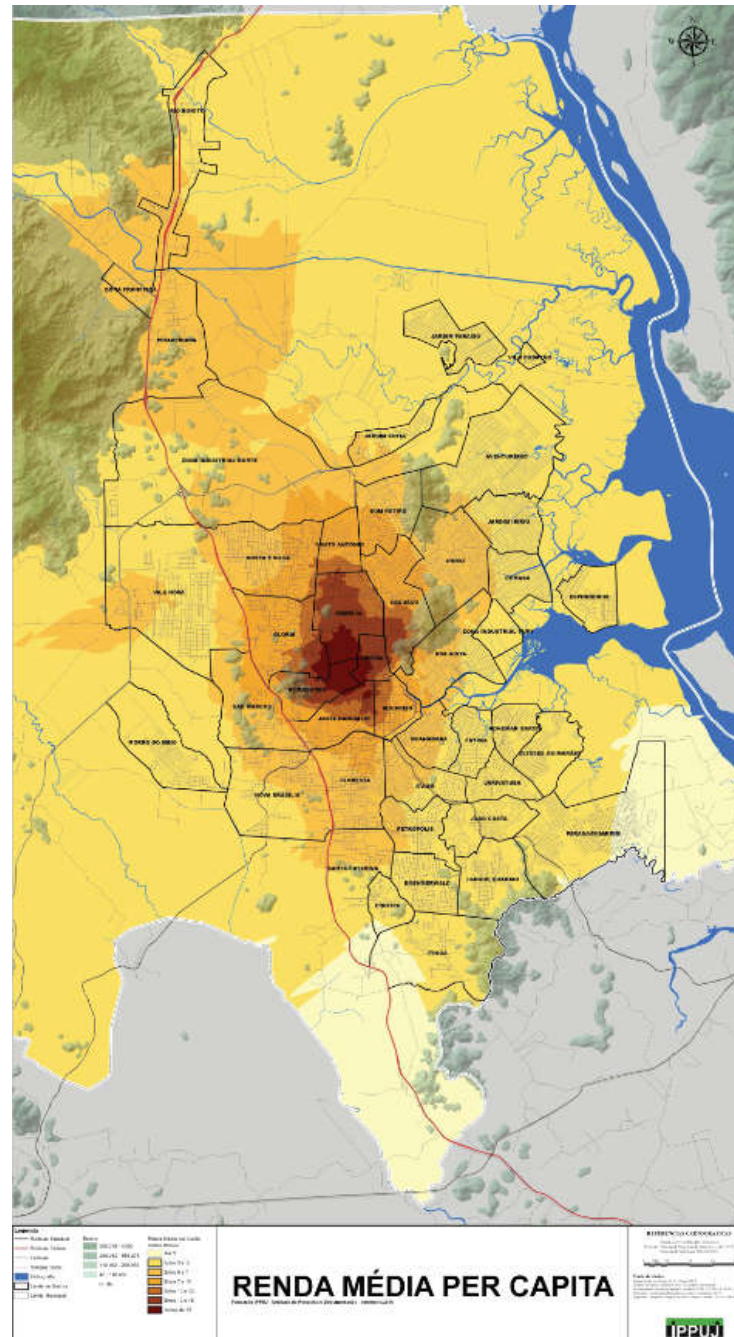
Falar em “reprodução da força de trabalho” implica em considerar que a acumulação econômica em sociedades capitalistas se dá através da exploração da força de trabalho, cuja característica peculiar consiste em produzir mais-valor. Uma das formas de se explorar essa força de trabalho é diminuindo os custos de sua reprodução, ou seja, de tudo aquilo que ela precisa para se ver seguidamente apta a trabalhar – alimentação, vestuário, moradia, transporte, cuidados etc. Quanto menores esses custos, também são menores os custos para a reprodução da força de trabalho e, portanto, pode lhe ser dispensada um salário menor (MARX, 2013, p. 247)⁶. Em outros termos, morar mal, morar em ocupações, é funcional a certas dinâmicas econômicas (OLIVEIRA, 2003), e parte da virtú política de alguns elementos locais consistiu em se aproveitar do potencial eleitoral dessas ocupações (TEBALDI, 2008).

Conforme vimos anteriormente, a história de Joinville é marcada por essa estrutura racista que se ramifica nas instituições e nas relações sociais, construindo o imaginário popular e, automaticamente, hierarquizando e segregando as pessoas de acordo com sua cor de pele. Quais as consequências e os impactos econômicos, políticos e culturais na cidade e em seus moradores devido à sua formação nesses moldes? Ao analisarmos a questão da moradia, poderemos verificar algumas respostas para essa questão.

MORADIA E RACISMO ESTRUTURAL EM JOINVILLE

Se a tese na qual consiste o racismo estrutural está certa, deve ser possível então observar empiricamente as assimetrias sugeridas. Primeiro vejamos um mapa de renda de Joinville:

6 Importante mencionar como o tópico da “reprodução” é vital em certas vertentes feministas que demonstram como se trata, no fundo, de trabalho não pago cuja sobrecarga recai, em regra, sobre as mulheres. Para uma aproximação sobre o tema, ver sobretudo a “Tese 5” em Arruza; Bhattacharya; Fraser, 2019.



Fonte: PREFEITURA DE JOINVILLE. Mapa de renda per capital, município de Joinville. 2016. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Mapa-de-renda-per-capita-Munic%C3%ADpio-de-Joinville-set2016.pdf?fbclid=IwAR2AGppSbS3pE->>

sjfIBuA1ASwcBW1E8EgCXIynctQWdP5HAO-rxH1KBFAwI>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.

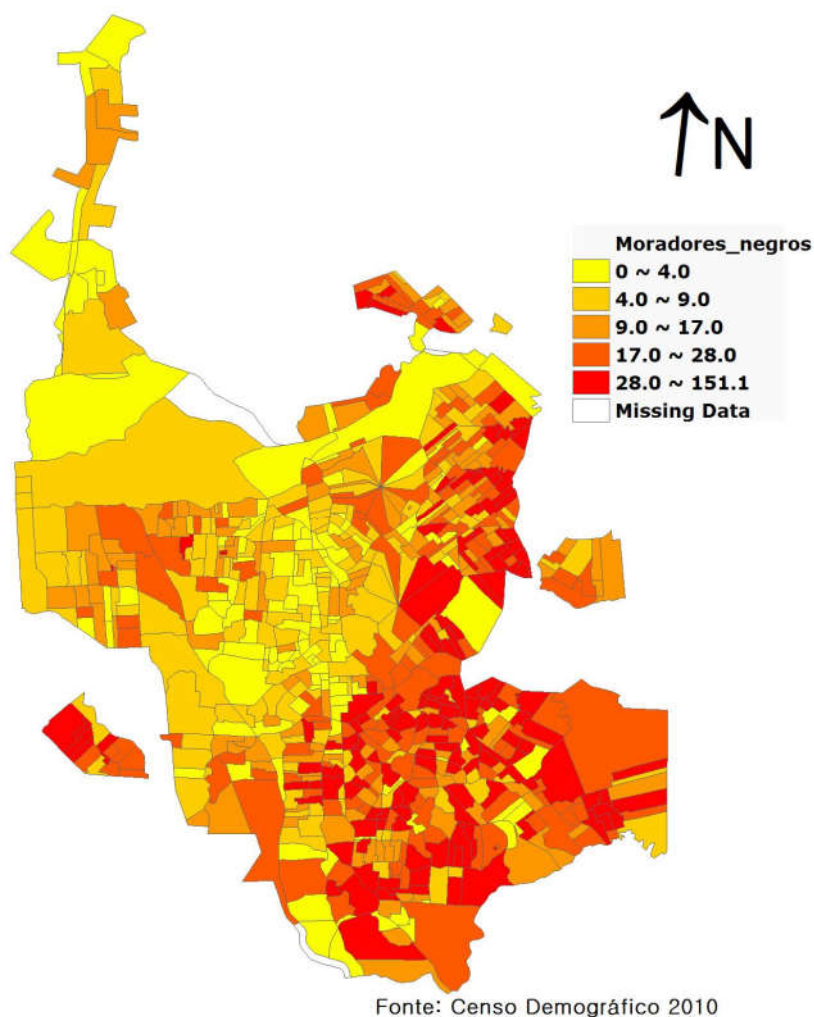
A fim de se facilitar a leitura destacamos a legenda:



Esse mapa basicamente demonstra a estrutura básica das cidades no modo de produção capitalista: um centro abastado margeado por cinturões cada vez mais empobrecidos, sendo relegados à periferia os mais pobres. Se é assim, vejamos como se dá a distribuição da população negra de Joinville. Segundo Charles Henrique Voos,

Uma vez que a ocupação do território acontece de forma desigual pelos condicionantes econômicos, ambientais e locacionais, um aspecto invisível – com grandes raízes nos anteriores – é a desigualdade racial na distribuição de moradias pelo espaço urbano de Joinville. Os mesmos bairros longínquos, com passivos ambientais e fora das principais vertentes da especulação imobiliária abrigam a maior quantidade de negros. Isso significa que as áreas mais abastadas da cidade possuem menos diversidade racial, autosegregando-se em suas residências o mais distante possível dos pobres e, sobretudo, dos negros (VOOS, 2018, pp. 77-78).

No mesmo livro encontra-se o mapa seguinte que mostra essa distribuição populacional:



Fonte: VOOS, Charles Henrique. Quem manda na cidade. Appris: Curitiba, 2018, p. 78.

Projetando-se um mapa sobre o outro faz-se evidente, portanto, que a população negra se distribui nos bairros mais periféricos. Conforme Azânia Nogueira,

A formação de territórios negros é possibilitada a partir de diversos mecanismos econômicos, institucionais e culturais resultantes da expansão urbana, como a especulação imobiliária e o déficit habitacional, que se retroalimentam. Esses processos aprofundam a segregação, visto que a população é afastada para as periferias, áreas onde o acesso aos serviços e bens são

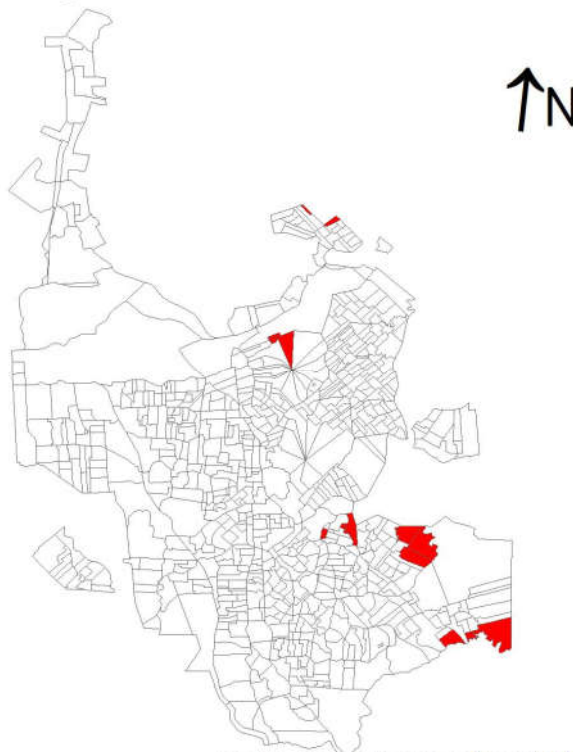
mais caros, valorizando ainda mais os centros (NOGUEIRA, 2018, p. 214).

Mas isso não é tudo. Outra realidade que permite aferir e dimensionar a habitação precária são as favelas – ou em termos técnicos eufemísticos: aglomerações subnormais. Segundo o IBGE,

Aglomerado Subnormal é uma forma de ocupação irregular de terrenos de propriedade alheia – públicos ou privados – para fins de habitação em áreas urbanas e, em geral, caracterizados por um padrão urbanístico irregular, carência de serviços públicos essenciais e localização em áreas com restrição à ocupação (IBGE, 2020a).

Essas aglomerações subnormais em Joinville podem ser visualizadas nesse mapa:

Aglomerados subnormais



Fonte: Censo Demográfico 2010.

Fonte: VOOS, Charles Henrique. *Quem manda na cidade*. Appris: Curitiba, 2018, p. 74.

Se cruzarmos os dados da população de Joinville a partir dos critérios de autodeclaração do IBGE chegamos ao seguinte percentual de população negra:

<i>População de Joinville</i>			
<i>Pretos</i>	<i>Pardos</i>	<i>Negros</i>	<i>Total</i>
13.128	57.861	70.989 (13,7%)	515.288 (100%)

Fonte: IBGE. População residente. Disponível em: <<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado>>. Acesso em: 19 de jun. de 2020. Elaboração própria.

Agora, por sua vez, se cruzarmos esses dados com aqueles dados disponíveis acerca de raça no interior das próprias favelas chegaremos a seguinte tabela:

<i>Aglomerções subnormais em Joinville</i>				
<i>Aglomerção</i>	<i>Pretos</i>	<i>Pardos</i>	<i>Negros</i>	<i>Branços</i>
<i>Estevão de Matos</i>	3%	26,4%	29,4%	70,6%
<i>Jardim Canaã</i>	2,4%	29,8%	32,2%	67,8%
<i>Jardim Edilene</i>	4,5%	40,7%	45,2%	54,7%
<i>Jardim Paraíso III</i>	1,4%	27,8%	29,2%	70,6%
<i>Jardim Paraíso IV</i>	3%	44,6%	47,6%	51,8%
<i>José Loreiro</i>	3,8%	34,8%	38,6%	61,4%
<i>Margem do Rio Itaum I</i>	13,4%	15,9%	29,3%	69,7%
<i>Margem do Rio Itaum II</i>	1,9%	33,8%	35,7%	64,2%
<i>Margem do Rio Itaum III</i>	8,3%	21,1%	29,4%	69%
<i>Rua Itajubá</i>	3,2%	28,6%	31,8%	68,2%

Fonte: IBGE. Censo 2010: Aglomerados Subnormais. Disponível em: <<https://censo2010.ibge.gov.br/agsn/>>. Acesso em: 19 de jun. de 2020. Elaboração própria.

O que esses dados mostram: ao menos em dois casos (Jardim Edilene e Jardim Paraíso IV) a população negra é três vezes superior à média da cidade (45,2% e 47,6% contra 13,7%). Em todos os casos essa proporção é de ao menos duas vezes mais população negra do que na média da cidade. Efetivamente esses dados demonstram que a população negra tem uma participação relativa, frente a sua participação total na cidade, bastante mais elevada nas favelas. Hipoteticamente, em um mundo que classe e raça fossem dissociadas e essa última não tivesse importância, seria razoável esperar uma proporção de 13,7% de negros, aproximadamente, nas favelas. Todavia, esse mundo não existe e raça e classe perfazem uma totalidade no capitalismo. Do ponto de vista da moradia essa é uma expressão do racismo estrutural.

Existem várias alternativas, em termos institucionais, para superar o problema de moradia, sendo uma delas, em especial, o IPTU progressivo (EICHENBERGER, 2017) que entrou em vigor em 2019, em Joinville, e sem ter tempo de ser amplamente implementada, já no início de 2021, o vereador Willian Tonezi apresentou, na Câmara de Vereadores, um Projeto de Lei⁷ para a revogação. A quem interessa e quem se beneficia com tal ação? Seriam os trabalhadores e moradores da periferia da cidade?⁸

Certamente nenhuma delas prescinde – ao contrário, exige – a luta popular organizada para a efetivação do artigo 6º da Constituição, o qual versa sobre o direito à moradia⁹. Nosso ponto aqui foi demonstrar como o racismo estrutural aparece em uma dimensão da vida social em Joinville – certamente é possível fazer o mesmo no que concerne à educação, segurança, saúde etc. Com isso, pretendemos ter oferecido uma modesta contribuição teórica para o problema; para a solução prática dele cabem os esforços de todas as pessoas que não se tornaram insensíveis ao sofrimento social produzido pelas estruturas

7 Mais informações podem ser encontradas em Jornal O Município – “Proposta de revogação do IPTU Progressivo em Joinville é criticado durante Audiência Pública” (SILVA, 2021).

8 Alguns apontamentos podem ser vistos em Observatório Urbano de Joinville - “Revogação do IPTU Progressivo” (HARVEY, 2021)

9 Brasil. Constituição. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.

racistas e pelo capitalismo. Ao comentar o espaço produzido para o negro pelo colonizador, a saber, a senzala, Raquel Rolnik lembra que

Foi também no interior dessa arquitetura totalitária que floresceu e se desenvolveu um devir negro, afirmação da vontade de solidariedade e autopreservação que fundamentava a existência de uma comunidade africana em terras brasileiras. O confinamento na terra de exílio foi capaz de transformar um grupo – cujo único laço era a ancestralidade africana – em comunidade (ROLNIK, 2009, p. 76).

Como alguém já disse expressando tão bem esse sentimento difícil de nosso momento histórico, nessa luta seguimos com nossos companheiros que “estão taciturnos, mas nutrem grandes esperanças” (ANDRADE, 2012, p. 53).

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Devemos analisar tais dados considerando o devido contexto, levando em conta como a sociedade de determinada época se organiza e se reproduz para que possamos compreender os seus impactos e conseqüências futuras. Observamos a constituição de Joinville no passado e podemos enxergar no presente os resultados da sua formação enquanto cidade, o modo como opera, como se fragmenta e segrega a sua população. No contexto atual, no século XXI, em um mundo cada vez mais globalizado, em um sistema capitalista, onde o Brasil se encontra na marginalidade, a questão da moradia já se consolidou como parte estruturante e fundamental para definir os rumos da política, da economia e da cultura de uma cidade, pois o lugar em que se reside definirá ao sujeito o que é e o que poderá vir a se tornar. Se o centro abastado, contendo os melhores serviços públicos e privados, com facilidade de acessos para viver a cidade, disponibiliza aos seus moradores todas as ferramentas para o enriquecimento do seu “capital humano”, como boa formação escolar, acesso à

saúde, a boa alimentação e com segurança e proteção dos seus bens, reserva-se aos moradores das áreas periféricas o contrário, delimitando e assegurando, assim, a manutenção da divisão espacial e simbólica da cidade. É a moradia e o acesso a cidade que irão definir os postos de trabalhos de sua população, sua renda e, por consequência, seu valor para o mundo. Diante disso, ao analisarmos a situação da população negra, historicamente estigmatizada, percebemos que seus lugares e seus valores no mundo de alguma forma já estão predefinidos e é a partir dessa condição que terão que enfrentar toda a estrutura para tentar ascender socialmente, individual e coletivamente.

REFERÊNCIAS

- ALMEIDA, Silvio. O que é racismo estrutural. Belo Horizonte: Letramento, 2018.
- ANDRADE, Carlos Drummond. Sentimento do Mundo. São Paulo: Cia das Letras, 2012.
- ARRUZZA, Cinzia; BHATTACHARYA, Tithi; FRASER, Nancy. Feminismo para os 99%: um manifesto. São Paulo: Boitempo, 2019.
- BRASIL. Constituição. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.
- CUNHA, Dilney. “Mito e realidade sobre a gênese e o desenvolvimento da cidade” em Joinville Ontem e Hoje.
- CUNHA, Dilney. História do Trabalho em Joinville. Joinville: Toda letra, 2008.
- EICHENBERGER, Hernandez. Porque ocupar não é um crime — Notas sobre a questão habitacional em Joinville. Medium, 2017. Disponível em: <https://medium.com/@hernandezeichenberger/por-que-ocupar-n%C3%A3o-%C3%A9-um-crime-notas-sobre-a-quest%C3%A3o-habitacional-em-joinville-cd3f23782858#_ftn2>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.
- GÓES, Weber Lopes. Racismo, eugenia no pensamento conservador brasileiro: a proposta de povo em Renato Kehl, Dissertação (Mestrado em Ciências Sociais) – Universidade Estadual Paulista, Faculdade de Filosofia e Ciências, Marília, 2015.
- HARVEY, Hermínio. Revogação do IPTU Progressivo. Observatório Urbano de Joinville. Disponível em:

<<https://observatoriourbanojoinville.medium.com/revoga%C3%A7%C3%A3o-do-iptu-progressivo-64868f74dfa4>> Acesso em: 09 de mar.de 2022.

IBGE. Aglomerados subnormais. Disponível em:

<<https://www.ibge.gov.br/geociencias/organizacao-do-territorio/tipologias-do-territorio/15788-aglomerados-subnormais.html?=&t=o-que-e>>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.

IBGE. Censo 2010: Aglomerados Subnormais. Disponível em:

<<https://censo2010.ibge.gov.br/agsn/>>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.

IBGE. População residente. Disponível em:

<<https://sidra.ibge.gov.br/tabela/3175#resultado>>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.

JESUS, Carolina Maria de. Quarto de Despejo. Edição Popular, 1963.

MARX, Karl. O 18 de brumário de Luís Bonaparte. Tradução de Nélio Schneider, São Paulo: Boitempo, 2011.

MARX, Karl. O Capital. São Paulo: Boitempo, 2013.

MBEMBE, Achille. Necropolítica. Tradução de Renata Santini, São Paulo: N-1 edições, 2018.

SANTANA, Naum Alves. A produção do espaço urbano e os loteamentos na cidade de Joinville (SC) – 1949/1996, Dissertação (Mestrado em Geografia), Universidade Federal de Santa Catarina. da UFSC, Florianópolis, 1998.

NOGUEIRA, Azânia Mahin Romão. A construção conceitual e espacial dos territórios negros no Brasil. Revista de Geografia, Recife, v. 35, n. 1, 2018.

OLIVEIRA, Francisco. Crítica à razão dualista/O ornitorrinco. São Paulo: Boitempo, 2003.

PREFEITURA DE JOINVILLE. Mapa de renda per capital, município de Joinville. 2016. Disponível em: <<https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/04/Mapa-de-renda-per-capita-Munic%C3%ADpio-de-Joinville-set2016.pdf?fbclid=IwAR2AGppSbS3pE-sjfIBuA1ASwcBW1E8EgCXIynctQWdP5HAO-rxH1KBFAwI>>. Acesso em: 19 de jun. de 2020.

RIBEIRO, Djamila. O feminismo negro: entrevista com Djamila Ribeiro. 2018. (27m29s). Disponível em: <<https://www.youtube.com/watch?v=0k1mh7N8Caw>>. Acesso em 19 jun. 2020.

RICHTER, Klaus. A Sociedade Colonizadora Hanseática de 1897 e a colonização no interior de Joinville e Blumenau. Florianópolis: UFSC, 1986.

ROLNIK, Raquel. Territórios negros nas cidade brasileiras: etnicidade e cidade em São Paulo e Rio de Janeiro. In: SANTOS, Renato E. dos. (Org). Diversidade, espaço e relações étnico-raciais: O Negro na Geografia do Brasil. 2ª edi. Belo Horizonte: Gutenberg, 2009.

ROSA, Vanessa da. A invisibilidade da mulher negra em Joinville: formação e inserção ocupacional. Dissertação, Florianópolis: UFSC, 2006.

SCHWARCZ, Lilia Moritz. Espetáculo da miscigenação. Estudos Avançados, São Paulo, v. 8, n. 20, p. 137-152, Apr. 1994. Available from <http://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-40141994000100017&lng=en&nrm=iso>. Acesso em 4 de jul. de 2020.

SILVA, Fernanda. Proposta de revogação do IPTU Progressivo em Joinville é criticada durante audiência pública. Jornal o Município. Jornal O Município. Disponível em: <https://omunicipiojoinville.com/proposta-de-revogacao-do-iptu-progressivo-em-joinville-e-criticada-durante-audiencia-publica/?fbclid=IwAR07BwbVpmq-JhSpDx6oz7ST5w6HH-OfIUrRfL_cOb3LA4GlSYxg2Gw4gis> Acesso em: 09 de mar. de 2022.

SOUZA, Giane Maria de. A Cidade onde se trabalha: a propagação ideológica do autoritarismo estadonovista em Joinville, Itajaí: Maria do Cais, 2008.

TEBALDI, Marco. Projeto Mangue. Joinville: Letra D'água, 2008.

VELLOZO, Júlio César de Oliveira; ALMEIDA, Silvio Luiz de. "O pacto de todos contra os escravos no Brasil Imperial". Rev. Direito Práxis, Rio de Janeiro, v. 10, n. 3, p. 2137-2160, Sept. 2019.

VOOS, Charles Henrique. Quem manda na cidade. Appris: Curitiba, 2018.

Felipe Cardoso

Bacharel em Publicidade e Propaganda pelo Bom Jesus/IELUSC. Assessor Parlamentar e membro do Movimento Negro Maria Laura.

Hernandez Vivan Eichenberger

Doutor em Filosofia pela Universidade Federal do Paraná e professor do Instituto Federal Catarinense (IFC). E-mail: jarivaway@gmail.com

Recebido em 18 de junho de 2021.

Aceito em 21 de dezembro de 2021.

MONUMENTA
REVISTA DE ESTUDOS INTERDISCIPLINARES

**// DOSSIÊ “PROCESSOS
EDUCACIONAIS”**



Apresentação do dossiê “Processos educacionais”

Presentation of the dossier “Educational Processes”

Gabriela Kunz Silveira (FGG / Univille)

Camila Hofmann (Prefeitura Municipal de São Leopoldo)

Gelson Fiorentin (Unisinos)

Michele Scheffel Schneider (Unisinos)

Paulo Dias (Instituto Nacional do Seguro Social)

Rosana Cecchini de Castro (Unisinos)

Partindo da perspectiva freireana, de que a educação é uma forma de intervenção no mundo, entendemos que os processos educacionais que promovem autonomia, se constroem em espaços que potencializam os coletivos e a crítica da realidade estabelecida, para uma “presença no mundo”, ética e humana (FREIRE, 2015, p.100). Etimologicamente o termo educar (do Latim: educare) é composto pela união do prefixo ex, que significa “fora”, e ducere, que quer dizer “conduzir” ou “levar”. O uso do termo, direcionar para fora, era utilizado no sentido de instruir as pessoas para o mundo, para a vida em sociedade, ou seja, conduzi-las “para fora” de si mesmas, permitindo o acesso a uma instrução agregadora e transformadora capaz de mostrar as diferenças que existem no mundo.

Refletindo sobre a articulação do campo da educação com a psicanálise é interessante pensar o quanto Freud (1925) compreendia que a educação estava dentre as profissões impossíveis de serem efetivadas, juntamente com curar e governar. Anos mais tarde, ao escrever "O mal-estar na civilização" (1930 [1929]), pode-se pensar, a partir dos seus escritos, que apesar da educação contribuir para o desenvolvimento do processo civilizatório, têm aspectos que escapam e seguem destrutivos, disruptivos, produzindo sofrimento e clamando por uma saída. Será isso ruim? Como aponta Freud, neste mesmo texto: "Às vezes somos levados a pensar que não se trata apenas da pressão da civilização, mas de algo da natureza da própria função que nos nega satisfação completa e nos incita a outros caminhos" (p.111). Caminhos que, assim como podem embotar e comprometer o desenvolvimento, podem ampliar a curiosidade, a capacidade reflexiva e questionadora.

Em suma, o limite da educação, revelado pela psicanálise, reside no fato de que o inconsciente não se submete. Quando o ato de educar é colocado dentre as três profissões impossíveis (aquelas cujo insucesso está previsto desde o começo), não se está afirmando uma impraticabilidade, mas reconhecendo-se que há um mal-estar que ronda permanentemente as ações em Educação. (MONTEIRO, DIAS, 2021, p.376).

A Declaração Universal dos Direitos Humanos proclamada na Assembleia Geral das Nações Unidas em 10 de dezembro de 1948, assegura a Educação como um Direito Humano. O Artigo 26, inciso segundo refere que:

A instrução será orientada no sentido do pleno desenvolvimento da personalidade humana e do fortalecimento do respeito pelos direitos do ser humano e pelas liberdades fundamentais. A instrução promoverá a compreensão, a tolerância e a amizade entre todas as nações e grupos raciais ou religiosos e coadjuvará as atividades das Nações Unidas em prol da manutenção da paz.

A Constituição Federal Brasileira de 1988, artigo 6º menciona que a educação é um direito fundamental de natureza social e o artigo 205 traz:

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

Podemos verificar que a Educação não é apenas um direito da pessoa, mas, um elemento constitutivo. A Lei das Diretrizes e Bases da Educação Brasileira (LDB), sob o n.º 9.394/96, de 20 de dezembro de 1996, em seu artigo primeiro diz que: “a educação abrange os processos formativos que se desenvolvem na vida familiar, na convivência humana, no trabalho, nas instituições de ensino e pesquisa, nos movimentos sociais e organizações da sociedade e nas manifestações culturais”, tendo como objetivo “o desenvolvimento pleno do educando, sua preparação para o exercício da cidadania e sua qualificação para o trabalho”.

Firmes na perspectiva do valor maior da Educação para formação da sociedade e de cidadãos participantes, ativos em seus contextos vida, este coletivo convidou para apresentação de artigos científicos a respeito de experiências, pesquisas, estudos e resenhas de livros e filmes que envolvessem a temática dos processos educacionais.

Este Dossiê de Processos Educacionais reúne trabalhos desenvolvidos diretamente em contextos formais de educação, e além destes, os que acontecem em espaços de educação não formal. Como indicado por Gohn (2014) a educação não formal se faz nos mais diversos espaços. Ela pode ser configurada em diferentes institucionalidades, incluindo movimentos sociais e outras entidades, desde que promovam “ações coletivas produtoras de conhecimento”, “agenciadoras de saberes”, que promovam a “formação de

indivíduos” para “interagir com o outro em sociedade” (GOHN, 2014, p.35,38,40).

Assim, neste campo de inúmeras possibilidades criadoras, considerando a necessidade do olhar crítico e a importância do trabalho interdisciplinar, este coletivo entende que atingiu o que se propunha, ao convidar pesquisadoras/es, profissionais e estudantes, a produzirem artigos que pudessem contribuir com reflexões acerca dos processos educacionais, neste momento cultural e educacional em que nos encontramos.

Começamos apresentando o artigo "Mães-estudantes: a luta pelo direito à educação" (SILVA e AGAPITO, 2021) que apresenta o contexto histórico do lugar social atribuído às mulheres, considerando elementos fundamentais nessa análise: os recortes de classe e raça, com ênfase para as contribuições do movimento feminista e o peso do patriarcado, do racismo e do sistema capitalista perpetuados na atualidade. Este trabalho destaca a maternidade como um ato político e afetivo, contudo ainda limitador na vida social e bem estar das mulheres, pela ausência ou insuficiência de políticas públicas que acolham as mães e as crianças – e incluam os pais e a parentalidade compartilhada nessa equação. Ainda, traz a discussão da população LGBTQIA+ para o cenário da gestação e cuidado, uma pauta essencial para seguir avançando na consolidação de direitos. As autoras tecem reflexões muito bem articuladas e embasadas teoricamente, demonstrando o quão excludente e opressor é o ambiente acadêmico, provocando questionamentos cruciais e evidenciando estratégias para superar a dívida ancestral da sociedade com as mulheres-mães.

Na sequência, o artigo "A formação do vínculo como estratégia de ensino-aprendizagem: relato de experiência de estágio em licenciatura em Psicologia" (VALE et al, 2021) apresenta um relato de experiência que descreve a prática de estágio obrigatório em Licenciatura de alunos do Curso de Psicologia (estagiárias-docentes), com adolescentes que realizam um curso técnico de administração (alunos). Na experiência relatada as autoras apresentaram a metodologia ativa, cuja característica é trabalhar através da identificação de

fatos e elaboração de questões, com o propósito de desenvolver o pensamento crítico e inovador, bem como o protagonismo dos envolvidos no desenvolvimento do conhecimento. O artigo abordou com qualidade como esta prática estimula o engajamento e considera a importância do vínculo afetivo para a criação de um ambiente propício na construção dos conhecimentos.

Ainda, foi desenvolvido na escrita que quando o professor (estagiário-docente) se coloca como um articulador das experiências dos alunos com o mundo, quando ele consegue observar a turma e oferecer atividades pensadas e planejadas a partir das suas necessidades e, quando valoriza o diálogo, está desenvolvendo e promovendo a motivação dos aprendizes, o que contribuiu enormemente para a formação do vínculo entre eles. A produção finaliza apontando a importância de uma prática docente mais humanizadora, que aproxima os alunos da realidade que encontrarão no mercado de trabalho, aspectos pertinentes a serem pensados nos dias de hoje.

Quando falamos em espaços protetivos legítimos de defesa e desenvolvimento plural do sujeito em constituição, prontamente, quase que em uníssono, apontamos a escola como sendo um destes lugares de pertencimento e desenvolvimento de vínculos afetivos. No entanto, o mesmo espaço de defesa e afeto pode ser também um ambiente de cerceamento se não for proporcionado sentido no saber fazer profissional, principalmente para alunos(as) cujo padrão estabelecido como normalidade escapam do ideal. O artigo "Autismo, educação e seus enlances com a psicanálise: manejos com um aluno na educação infantil" (RAMOS, FURLAN, SILVEIRA, 2021) informa que o diagnóstico de crianças do espectro autista no campo da psicanálise não é um destino e a inclusão no âmbito escolar não deve ser solicitada somente a partir deste. Há de se frisar, porém, que sua identificação proporciona um movimento de alinhamento nas práticas educacionais, principalmente a partir da garantia legal de acompanhamento especializado (profissional de apoio escolar), num desafio permanente de busca de ações objetivas e subjetivas nos cotidianos escolares.

Ainda a respeito desta temática, o artigo intitulado “Processo de inclusão educacional de crianças com transtorno do espectro autista: desafios da articulação intersetorial” apresenta revisão integrativa da literatura dos últimos 10 anos. Em um texto claro e conciso, os resultados encontrados pelas autoras Souza, Sommerfeld-Ostetto, Pietra (2021) esclarecem o que é e qual a importância da intersetorialidade para formação da rede de apoio, assistência e atendimento às crianças com transtorno do espectro autista. Esse estudo aponta para reflexões pertinentes aos nossos tempos atuais, com relação a responsabilidade de toda sociedade para com essas crianças, a necessidade de acesso às informações sobre autismo, direitos das crianças, bem como aponta os desafios que precisam ser enfrentados nesse campo.

A pesquisa de campo “A atuação do Conselho Tutelar no sistema escolar municipal em Joinville/SC” (ALVES e VOOS, 2021), surge a partir da percepção do quanto a criança demonstra alterações no seu comportamento, em sala de aula, quando está sofrendo violação de direitos. O trabalho nos convida a conhecer a atuação do Conselho Tutelar junto às Escolas Municipais de Joinville. São identificados aspectos da relação família-escola-sociedade, com destaque para o quanto a escola precisa estar atenta e não ser omissa diante da violação dos direitos das crianças e dos adolescentes. Evidencia também, a necessidade de implementação de maior parceria de parte dos conselhos, para que possa haver prevenção e proteção dos direitos. Um tema atual, de extrema relevância e que diz respeito a toda a sociedade.

O debate a respeito das legislações brasileiras é fundamental para a garantia de direitos, tanto das crianças como da população como um todo. O artigo “Gênero e educação: uma breve análise das políticas educacionais e os marcos legais”, de autoria de Nolli (2021) permite ao leitor acompanhar, a partir da revisão de literatura produzida, o desenvolvimento da presença/ausência do tema gênero nas políticas educacionais brasileiras. Na escrita, a autora articula a legislação brasileira maior às leis e normativas internacionais e ainda às específicas da educação brasileira, facilitando a compreensão das, dos, des leitores a respeito do panorama atual deste campo.

O texto indica problemáticas antigas e atuais no que diz respeito à inserção das questões de gênero nas políticas educacionais e nos deixa clara a necessidade de participação social para implementação completa dos direitos humanos.

Após todos estes trabalhos apresentados, que formam uma linha conectiva entre as questões das mulheres, maternidade, cuidado, vínculo, inclusão das diferenças, defesa legal dos direitos de crianças, adolescentes e da população em suas necessidades mais fundamentais, escolhemos, para finalizar o Dossiê Processos Educacionais, a resenha “Olhos e portões abertos para a educação: curta metragem “O Cadeado”” (ANACLETO e SILVEIRA, 2021), que apresenta o audiovisual produzido por estudantes de cinema da UFRB, valorizando a presença das produções estéticas como dispositivos para fazer pensar. A resenha denota a riqueza desta produção artística em sua perspectiva crítica à realidade das escolas, da inclusão, das localidades distantes dos grandes centros urbanos. Com esse texto fica um convite a todas, todos, todes leitores para o acesso às obras cinematográficas, em especial aquelas que ainda não circulam em grandes meios de exposição. Estas obras sinalizam a presença do pensamento crítico a respeito da realidade e ao mesmo tempo a importância do cuidado com a educação brasileira.

Desejamos uma boa leitura a todos, todas e todes! Que esse Dossiê possa promover bons encontros, uma “rede quente”, no sentido de “acolhida, cuidado e apoio” (FAGUNDES, 2006, p.197), para que possamos nos encontrar como pares e seguirmos dialogando. É o que estima a equipe deste Dossiê!

REFERÊNCIAS

ALMEIDA, A; CORSO, A. M. A Educação de Jovens e Adultos: aspectos históricos e sociais. In: EDUCERE – Congresso Nacional de Educação 12., 2015, Curitiba. **Anais do 12º EDUCERE**. Curitiba, 2015. p. 1283-1299.

ARANTES, E. Educação física. In: Ministério da Educação. **Proposta Curricular para a Educação de Jovens e Adultos: segundo segmento do ensino fundamental: 5a a 8a série**. Brasília. 2002. p. 194-239.

BRAGA, F. M; FERNANDES, J. R. Educação de Jovens e Adultos: contribuições de artigos em periódicos brasileiros indexados na base Scielo (2010-2014). **Cadernos CEDES** [online]. v.35, n.96, p.173-196, ago. 2015. Disponível em: <https://doi.org/10.1590/CC0101-32622015723757>. Acesso em: 27 de abr. de 2020.

BRASIL. **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, 1988. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/ConstituicaoCompilado.htm. Acesso em: 24 de maio de 2020.

BRASIL. **Decreto nº 53465**, de 21 de janeiro de 1964. Institui o Programa Nacional de Alfabetização do Ministério da Educação e Cultura, 1964. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/decret/1960-1969/decreto-53465-21-janeiro-1964-393508-publicacaooriginal-1-pe.html>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

BRASIL. **Emenda Constitucional nº59**, de 11 de novembro de 2009. Disponível em: <https://presrepublica.jusbrasil.com.br/legislacao/823952/emenda-constitucional-59-09>. Acesso em: 24 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei de Diretrizes e Bases da Educação nº 9394 de 20 de dezembro de 1996**. Ministério de Educação Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Brasília, DF, 1996. Disponível em: http://portal.mec.gov.br/seesp/arquivos/pdf/lei9394_ldbn1.pdf?utm_source=blog&utm_campaign=rc_blogpost. Acesso em: 03 de abr. de 2020.

BRASIL. **Lei nº 5692**, de 11 de agosto de 1971. Fixa Diretrizes e Bases para o Ensino de 1º e 2º graus, 1971. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/1970-1979/lei-5692-11-agosto-1971-357752-publicacaooriginal-1-pl.html>. Acesso em: 12 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei n. 10328**, de 12 de dezembro de 2001. Brasília, 2001. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/leis_2001/l10328.htm#:~:text=LEI%20No%2010.328%2C%20DE,e%20bases%20da%20educa%C3%A7%C3%A3o%20nacional. Acesso em: 24 de maio de 2020.

BRASIL. **Lei n. 10793**, de 1º de dezembro de 2003. Brasília, 2003. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/2003/L10.793.htm. Acesso em 24 de maio de 2020.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação - PNE**. Brasília, 2014. Disponível em: <https://www2.camara.leg.br/legin/fed/lei/2014/lei-13005-25-junho-2014-778970-publicacaooriginal-144468-pl.html>. Acesso em: 14 de maio de 2020.

CARVALHO, R. M. A; CAMARGO, M. C. S. Formação de Professores em Educação Física e a Educação de Jovens e Adultos. **Movimento**. Porto Alegre, v. 25, e25029, 2019. Disponível em:

<https://seer.ufrgs.br/Movimento/article/view/85233/52824>. Acesso em 17 de mar. de 2020.

COSTA FILHO, J. L. et al. A Importância da Educação Física no Ensino Fundamental 1. **Revista Gestão Universitária**, s/n, 2017. Disponível em: <http://gestaouniversitaria.com.br/artigos/a-importancia-da-educacao-fisica-no-ensino-fundamental-1>. Acesso em 20 de dez. de 2020.

CUNHA, L. A. **Programa Nacional de Alfabetização (PNA)**, 2019. Disponível em: <http://www.fgv.br/cpdoc/acervo/dicionarios/verbete-tematico/programa-nacional-de-alfabetizacao-pna>. Acesso em: 2 de jun. de 2020.

FIGUEIREDO, J. P.; DIAS, V. K.; SILVA, R. L.; SCHWARTZ, G. M. **Atividades de aventura: vivências para diferentes faixas etárias**. São Paulo: Supimpa, 2018.

FREIRE, P. **Educação e Mudança**. São Paulo: Paz e Terra, 1979.

FREIRE, P. **Pedagogia da autonomia**. São Paulo: Paz e Terra, 1996.

FRIEDRICH, M; et al. Trajetória da escolarização de jovens e adultos no Brasil: de plataformas de governo a propostas pedagógicas esvaziadas. **Ensaio: Avaliação e Políticas Públicas em Educação**, v. 18, n. 67, p. 389-410, jun. 2010. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <http://dx.doi.org/10.1590/s0104-40362010000200011>. Acesso em 15 de jun. de 2020.

GÜNTHER, M. C. C. O direito à Educação Física na Educação de Jovens e Adultos. **Revista Brasileira de Ciências do Esporte**, Florianópolis, v. 36, n. 2, p. 400-412, jun. 2014.

KRUG, R. R.; IVO, A.A.; KRUG, H.N. As lembranças significativas do tempo da Educação Física Escolar na educação básica pelos licenciandos do CEFD/UFSM: colaborando com o “aprender a ser professor”. **Boletim Brasileiro de Educação Física**, Brasília, n.73, p.1-9, fev./mar., 2009.

MIRANDA, L. C. P; SOUZA, L. T; PEREIRA, R. D. **A trajetória histórica da EJA no Brasil e suas perspectivas na atualidade**. In: Seminário de Iniciação Científica, 5., 2016. Monte Claros, 2016.

PIMENTA, R. P. T. **Ensino de Educação Física na Educação de Jovens e Adultos: saberes docentes de uma professora de educação física construídos dentro de uma experiência profissional na Educação de Jovens e Adultos**. 2011. 42 f. Tese (Doutorado) - Curso de Educação Física, Universidade Federal de Minas Gerais, Belo Horizonte, 2011.

SOARES, C. L. et. al. **Metodologia do ensino de educação física**. São Paulo: Cortez, 2012.

OLIVEIRA, M. K. Jovens e Adultos como Sujeitos de Conhecimento e Aprendizagem. **Revista Brasileira de Educação**, n. 12, set./dez.1999, p. 59-67.

PERNAMBUCO. Secretaria de Educação. **Parâmetros Curriculares de Educação Física: Educação de Jovens e Adultos**. Recife, PE, 2013.

Disponível em:

http://www.educacao.pe.gov.br/portal/upload/galeria/4171/PCPE_VD_EDUCA CAO_FISICA_EJA.pdf. Acesso em 03 de jun. de 2020.

PIMENTA, S. G. **O estágio na formação de professores: unidade, teoria e prática?** 3. ed. São Paulo: Cortez, 1997.

SANTOS, P; SILVA, G. Os Sujeitos da EJA nas Pesquisas em Educação de Jovens e Adultos. **Educação e Realidade**, v. 45, n. 2, Porto Alegre, 2020.

Disponível em:

https://www.scielo.br/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S2175-62362020000200604. Acesso em 20 de dez. de 2020.

Gabriela Kunz Silveira

Professora na Faculdade Guilherme Guimbala (FGG/ACE). Professora adjunta na Universidade da Região de Joinville – SC. Mestre em Psicologia Social Institucional (UFRGS) e especialista pela mesma universidade. Integra o Núcleo de pesquisa em educação, política e subjetividades (NEPS/ UNIVILLE). Psicóloga (UNISINOS), psicanalista.

Camila Hofmann

Nutricionista graduada pela UNISINOS (2006). Especialista em Saúde da Família e da Comunidade pela UNISINOS (2010). Consultora em Amamentação pelo Instituto Mame Bem (2019). Mãe do Leonardo, nascido em 17/03/2017. Atualmente é consultora em amamentação no âmbito privado e servidora pública estatutária da Prefeitura Municipal de São Leopoldo/RS, exercendo a função de nutricionista na Secretaria de Assistência Social. Tem experiência na área de Nutrição, com ênfase em Aleitamento Materno, Políticas Públicas, Controle Social e Segurança Alimentar e Nutricional.

Gelson Luiz Fiorentin

Graduação em Ciências Licenciatura de 1º grau pela UNISINOS (1984), graduação em Ciências Hab Em Biologia Lic Plena pela UNISINOS (1985) e

mestrado em Biociências (Zoologia) pela PUCRS (1989). Professor adjunto da UNISINOS. Coordenador do Programa de Ação Socioeducativa na Comunidade da UNISINOS.

Michele Scheffel Schneider

Mestre em Psicologia Clínica pela UNISINOS, Especialista em Psicoterapia Psicanalítica de Crianças e Adolescentes pela UNISINOS e Bacharel em Psicologia pela UNISINOS. Psicanalista pelo CEPdePOA. Integra o Corpo Docente do Curso de Psicologia da UNISINOS. Integra o Projeto de Atenção Ampliada à Saúde - PAAS. Atende em consultório particular, em Novo Hamburgo.

Paulo Ricardo Oliveira Dias

Graduação em Serviço Social e Especialização pela UNISINOS (2008). Atualmente desenvolve atividades como assistente social do Instituto Nacional do Seguro Social e credenciado - Caixa Econômica Federal. Tem experiência na área de Serviço Social, com ênfase em Atividades Socioeducativas, Reabilitação Profissional, Educação Ambiental e Inclusão Digital. Rosana Cecchini de Castro - Psicóloga. Psicanalista. Doutora em Psicologia da Saúde e da Família, Deusto, Espanha. Professora e Coordenadora dos Cursos de Psicologia UNISINOS São Leopoldo e Porto Alegre. Supervisora de Estágios e Coordenadora do Programa de Atenção Ampliada à Saúde – PAAS, Serviço Escola Interdisciplinar da Escola da Saúde UNISINOS.

Rosana Cecchini de Castro

Psicóloga. Psicanalista. Doutora em Psicologia da Saúde e da Família, Deusto, Espanha. Professora e Coordenadora dos Cursos de Psicologia UNISINOS São Leopoldo e Porto Alegre. Supervisora de Estágios e Coordenadora do Programa de Atenção Ampliada à Saúde – PAAS, Serviço Escola Interdisciplinar da Escola da Saúde UNISINOS.

Mães-estudantes: a luta pelo direito à educação

Student mothers: the struggle for the right to education

Ana Paula Rosa da Silva

Juliano Agapito

Resumo: Atualmente, mais da metade das matrículas do ensino superior no Brasil é composta por estudantes do gênero feminino. A presente pesquisa sobre Gênero e Direito à Educação investigou o acesso e a permanência estudantil de mães-estudantes em instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, no município de Joinville/SC. Com isso, surge o problema desta pesquisa, partindo da perspectiva dessas acadêmicas, enquanto mães, questiona-se quais são os desafios para o acesso e permanência estudantil em instituições de ensino superior em Joinville/SC? Existem políticas públicas ou ações institucionais que amparam esse público? A partir dessa problemática, definiu-se como objetivo geral identificar quais as demandas de mães-estudantes e seus desafios em acessar e permanecer no ensino superior de Joinville/SC. Além disso, foram estabelecidos dois objetivos específicos: (1) fomentar o debate sobre a inclusão desse público, em específico, no ensino superior; (2) reivindicar o desenvolvimento de políticas públicas e ações institucionais que contribuam para a garantia do direito à educação superior de mães, assim, colaborando para que essas não sejam obrigadas a escolher entre a maternidade e a vida acadêmica. Como base para o aprofundamento teórico, amparou-se nos estudos de Sampaio e Urpia (2009), Rosemberg (2001) e Queiroz (2000; 2001) no que se refere à gênero, educação e ensino superior; Davis (2016) e Sarti (1988), sobre mulheres pelo viés feminista e interseccional, entre outras autoras. Em relação aos aspectos metodológicos, foi desenvolvida uma pesquisa de levantamento, na qual utilizou-se um questionário online como instrumento de coleta de dados, via plataforma Google Forms e contou com a participação de 35 mães-estudantes. Acerca dos resultados, identificou-se, dentre as demandas relatadas por elas, dificuldades em conciliar trabalho e estudo; limitações decorrentes das condições financeiras; não ter com quem deixar seus filhos(as) durante o período das aulas; estar muito tempo fora da escola; além da falta de políticas públicas e institucionais que reconheçam e atendam essas demandas.

Palavras Chave: Mães estudantes; Gênero; Direito à Educação; Ensino Superior.

Abstract: Currently, more than half of higher education enrollment in Brazil is composed of female students. This research on Gender and Right to Education investigated the access and student permanence of student mothers in higher education institutions, both public and private, in the municipality of Joinville/SC. Thus, the problem of this research arises, starting from the perspective of these students, as mothers, it is questioned what are the challenges for access and student permanence in higher education institutions in Joinville/SC? Are there public policies or institutional actions that support this public? Based on this problem, it was defined as the general objective to identify the demands of student mothers and their challenges in accessing and remaining in higher education in Joinville/SC. In addition, two specific objectives were established: (1) to stimulate the debate on the inclusion of this particular public in higher education; (2) to demand the development of public policies and institutional actions that contribute to the guarantee of the right to higher education of mothers, thus collaborating so that they are not obliged to choose between motherhood and academic life. As a basis for theoretical deepening, it was based on the studies of Sampaio and Uripa (2009), Rosemberg (2001) and Queiroz (2000; 2001) with regard to gender, education and higher education; Davis (2016) and Sarti (1988), about women through feminist and intersectional bias, among other authors. Regarding the methodological aspects, a survey was developed, in which an online questionnaire was used as a data collection instrument, via the Google Forms platform and had the participation of 35 student mothers. Regarding the results, it was identified, among the demands reported by them, difficulties in reconciling work and study; limitations arising from financial conditions; not having to have to leave your children during the school period; be away from school for a long time; in addition to the lack of public and institutional policies that recognize and meet these demands.

Keywords: Mother students; Gender; Right to education; University education.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa sobre Gênero e Direito à Educação investigou o acesso e a permanência estudantil das mães-estudantes em instituições de ensino superior, tanto públicas quanto privadas, no município de Joinville, Santa Catarina.

Atualmente, mais da metade das matrículas do ensino superior no Brasil é composta por estudantes do gênero feminino (BRASIL, 2019). Contudo, no início dos anos 1970 as mulheres ocupavam menos da metade das matrículas nesse nível de ensino. A demanda pela realização da pesquisa se deu a partir da necessidade de aprofundar estudos sobre gênero e a garantia do direito à educação, elucidando as demandas de mães-estudantes, considerando a maternidade e a gravidez fatos que impactam, principalmente, na vida de pessoas que podem gestar.

O estudo aproxima os debates e lutas sociais pela igualdade de gênero e ferramentas de equidade, como a educação, tendo em vista que as mulheres estão ocupando cada vez mais este espaço educativo e, para que esse direito seja pleno, se fez necessário observar como se dá na teoria e na prática o acesso e a permanência das mães à graduação.

Com o propósito de subsidiar os caminhos a serem percorridos durante o estudo, foi realizado um balanço das produções acadêmicas acerca da temática, no qual foram encontrados estudos sobre os seguintes temas: mulher no ensino superior e mães universitárias, tanto na plataforma ANPEd (Associação Nacional de Pós-Graduação e Pesquisa em Educação) como na SciELO (Scientific Electronic Library Online). Esse levantamento de dados foi centrado no período de 2000 a 2020. Observou-se um amplo campo para aprofundar essa pesquisa, principalmente no que se refere ao ensino superior privado, sobre o qual não se encontrou muitas pesquisas relacionadas.

A centralidade do problema desta pesquisa relaciona-se em dois questionamentos que partem da perspectiva dessas acadêmicas, enquanto mães-estudantes, a saber: quais são os desafios para o acesso e permanência estudantil em instituições de ensino superior em Joinville/SC? Existem políticas públicas ou ações institucionais que amparam esse público?

Portanto, definiu-se como objetivo geral identificar quais as demandas de mães-estudantes e seus desafios em acessar e permanecer no ensino superior de Joinville/SC. E como objetivos específicos, (1) fomentar o debate sobre a inclusão desse público, em específico, no ensino superior, e (2) reivindicar o desenvolvimento de políticas públicas e ações institucionais que contribuam para a garantia do direito à educação superior de mães, assim, colaborando para que essas não sejam obrigadas a escolher entre a maternidade e a vida acadêmica.

No que se refere à metodologia aplicada, a investigação se configura como uma pesquisa de levantamento, na qual utilizou-se como instrumento de coleta de dados um questionário online, aplicado ao longo do mês de março de

2021, via plataforma Google Forms, com 35 mães-estudantes do ensino superior, tanto público como privado, da cidade de Joinville, Santa Catarina.

Diante desse contexto, na sequência do artigo serão apresentados os elementos que compõem essa pesquisa: o referencial teórico; os procedimentos metodológicos; a apresentação, interpretação e análise dos resultados; e as considerações finais.

REFERENCIAL TEÓRICO

Ao longo do século XX, a presença das mulheres na etapa do ensino superior sofre um aumento considerável e, no fim desse século, adentrando o século XXI, passa a ser alvo de variadas pesquisas sobre gênero e educação, como se pode constatar nos estudos realizados por Sampaio e Urpia (2009), Rosemberg (2001), Queiroz (2000; 2001), Beltrão e Alves (2009), entre outras que, ao longo do texto, servirão como base para as problematizações que se pretende apresentar.

Antes, cabe tratar brevemente sobre o conceito de gênero para analisar as funções e papéis sociais atribuídos às mulheres pela cultura patriarcal, capitalista e racista, sua relação com a inserção das mulheres no ensino superior, assim como observar a relação com a luta das mulheres junto ao movimento feminista.

Pedro (2005), em seu artigo *Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica*, analisa o conceito a partir da ótica de algumas teóricas feministas como Joan Scott, Judith Butler e Linda Nicholson.

Conforme Scott (1988 *apud* PEDRO, 2005, p. 10), os significados de gênero “nascem de uma disputa política e são os meios pelos quais as relações de poder – de dominação e de subordinação – são construídas”. Por sua vez, Butler promove, em sua “teoria *queer*”, questionamentos sobre a categoria gênero como uma performance, ou repetição, cultural do que é posto

historicamente como sexo. Nicholson (2000) segue as discussões de Butler, entre outras, ao lembrar que

separar sexo de gênero e considerar o primeiro como essencial para elaboração do segundo pode ser, como queriam as feministas dos anos setenta, uma forma de fugir do determinismo biológico, mas constitui-se, por sua vez, num “fundacionalismo biológico”. Isto porque “postula uma relação mais do que acidental entre a biologia e certos aspectos de personalidade e comportamento.” Ou seja, “funda” sobre o biológico aquilo que a cultura estabelece como sendo personalidade e comportamento de homens e mulheres (NICHOLSON, 2000 *apud* PEDRO, 2005, p. 15-16).

Em relação à categoria mãe como objeto de análise, na obra *Um Amor Conquistado: O mito do amor materno*, de Badinter (1985) pode-se encontrar uma vasta contribuição sobre a relação da divisão sexual do trabalho com as funções e “atitudes maternas”, bem como os papéis de pai e filho, sobretudo privilegiados tanto pelo patriarcalismo quanto pelo capitalismo.

Segundo Badinter (1985, p. 103), é no final do século XVIII que a “a imagem da mãe, de seu papel e de sua importância, modifica-se radicalmente” e surgem uma infinidade de publicações que “impõem, à mulher, a obrigação de ser mãe antes de tudo, e engendram o mito (...) do instinto materno, ou do amor espontâneo de toda mãe pelo filho” colaborando, então, para a promoção da imagem da mulher enquanto mãe. A autora aponta que os interesses em modificar a imagem e atitudes maternas se dão em função da alta taxa de mortalidade infantil dos séculos anteriores. Entretanto, longe de ser uma visão humanista em torno desse fenômeno, há uma nova concepção de valores mercantis, com o nascimento do sistema capitalista, voltando o olhar em relação à criança como “potencialmente, uma riqueza econômica” (*ibidem*, p. 108).

Seguindo a lógica da exploração e do lucro, Davis (2016, p. 52) afirma que, no período pré-industrial, mulheres brancas ocupavam o espaço produtivo,

além do reprodutivo, dentro da esfera privada, “eram manufadoras, fazendo tecidos, roupas, velas, sabão e praticamente tudo o que era necessário para a família”. A realidade das mulheres negras se difere, pois sempre trabalharam fora de casa, “elas sofriam uma dura igualdade sexual no trabalho, gozavam de maior igualdade sexual em casa, na senzala, do que suas irmãs brancas que eram “donas de casa” (*ibidem*, p. 244).

Devido ao processo de industrialização e à expansão do sistema capitalista, a produção transferiu-se às fábricas, forjando assim um novo ideal de dona de casa e mãe. Mesmo quando inseridas no mercado de trabalho, as mulheres foram obrigadas, em sua maioria, a assumir longas jornadas de trabalho dentro e fora do lar.

Segundo Davis (2016, p. 242), “o preço que pagavam envolvia longas jornadas, condições de trabalho precárias e salários repulsivamente inadequados. A exploração que sofriam era ainda mais intensa do que a de seus colegas homens”.

Foi, então, a partir da expansão da presença de mulheres no mercado de trabalho capitalista, seja ocupando função de trabalhadora doméstica ou da fábrica, que a participação feminina em sindicatos aumentou consideravelmente, também as iniciativas e a preocupação com suas condições de trabalho por meio dos movimentos sindicais (SARTI, 1988).

Nos anos 1960, foi revogado o conceito de pátrio poder do Código Civil brasileiro, que dava poder ao marido sobre a mulher, bem como ampliado o acesso a meios contraceptivos, e com isso algumas mulheres “podiam planejar o tamanho da família, assim como a permanência na escola e a entrada no mercado de trabalho” (BELTRÃO e ALVES, 2009, p. 9).

De acordo com Sarti (1988, p. 4), a mobilização de mulheres cresce a partir de 1970, e ao longo do processo de abertura política do país “abre-se espaço tanto para a reivindicação ao nível das políticas públicas, quanto para o aprofundamento da reflexão sobre a condição específica da mulher”.

O feminismo começou e encontrou um campo fértil entre as camadas urbanas, mais propensas a ideologias individualistas e às mudanças de comportamento. Ecoou enquanto proposta radical de politizar o privado, repensar e reinventar as relações mais fundamentais, na família, no dia a dia, nos hábitos mais naturalizados. Mas desenvolveu-se segundo as circunstâncias locais, tornando-se um movimento de características próprias, procurando considerar a heterogeneidade da situação da mulher brasileira (*ibidem*, p. 2).

Levantou-se a figura da “mulher trabalhadora”, em detrimento da figura materna. Contudo, uma das principais reivindicações que unificou a luta das mulheres brasileiras das camadas médias e populares nos anos 1970, mesmo que por razões distintas, foi o direito à creche. Posteriormente, o movimento se fragmenta, “onde começaram a se explicitar mais claramente os conflitos internos e as dificuldades de manter a unidade no movimento de mulheres, em face de sua heterogeneidade”, e a discussão acerca das relações de gênero foi evidenciada (SARTI, 1988, p. 6).

Beltrão e Alves (2009, p. 11-12) afirmam que as novas possibilidades no campo da educação “não vieram acompanhadas de outras conquistas”, como “a maior presença na política, maior autonomia e liberdade, maiores direitos sexuais e reprodutivos etc.”.

Nos estudos realizados sobre gênero e educação no Brasil, observa-se que mesmo estando em maior número em relação aos homens, mulheres ocupam carreiras de menor “valor” ou “prestígio”. Isto decorre de um fenômeno apontado como “guetização” das mulheres em carreiras consideradas “femininas”, como educação e saúde.

Segundo Rosemberg (1994 *apud* QUEIROZ, 2000, p. 3-4), “parece não haver dúvida que homens e mulheres seguem carreiras escolares diferentes, constituindo verdadeiros guetos sexuais”, e “apesar da igualdade de oportunidade no acesso e permanência de homens e mulheres no sistema de ensino brasileiro, [...] o sistema de ensino trata de forma diferenciada homens e mulheres, articulando-se ao princípio da divisão sexual do trabalho”, o qual

Queiroz (2001, p.3) afirma ser “fundamental para se entender a educação formal e suas articulações com outras instâncias sociais”.

No *Censo da Educação Superior de 2018*, constatou-se que mais da metade das matrículas em cursos de licenciatura é composta por mulheres, somando 71,3% (BRASIL, 2019). No ano seguinte, o número aumentou para 72,2% (BRASIL, 2020).

Entretanto, em outra pesquisa realizada pelo IBGE, *Estatísticas de Gênero - Indicadores sociais das mulheres no Brasil*, afirmou-se que “há considerável desigualdade entre mulheres brancas e mulheres pretas ou pardas, evidenciando que a cor ou raça é fator preponderante na desvantagem educacional” (BRASIL, 2018, p. 7). Ou seja, em quantidade, mulheres negras estão longe de estar em igualdade com as mulheres brancas. Como bem aponta Queiroz (2001, p. 3), “o enfoque exclusivo de gênero seria insuficiente para dar conta do acesso das mulheres ao ensino superior no Brasil”.

Além das reivindicações de gênero, questões de raça e classe como intersecção surgem dentro e fora do movimento feminista. O feminismo negro denuncia a invisibilidade e o racismo dentro dos papéis e funções atribuídas às mulheres negras (RIBEIRO, 2016; DAVIS, 2016).

A discussão acerca dos papéis atribuídos às mulheres ao longo da história expõe, dentro de tantas opressões, as denominadas duplas, triplas (ou mais) jornadas de trabalho das mulheres, que combinam as tarefas e cuidados dos filhos/parentes com os cuidados com a casa, com o trabalho fora de casa e, muitas vezes, com o estudo.

Com base nos dados do Censo do ano 2000, realizado pelo IBGE, Sampaio e Urpia (2009, p. 27-28) apontam que

8,81% das mulheres cursando o ensino superior, com idade entre 19 e 29 anos, têm filhos na faixa etária de 0 a 4 anos. Significa dizer, portanto, que quase 10% das mulheres universitárias brasileiras nesta faixa são mães de crianças pequenas, e podem vir a demandar

políticas públicas que lhes permitam permanecer no ambiente acadêmico e concluir seus estudos com melhores chances de entrar no mundo do trabalho.

Aquino (2006 *apud* SAMPAIO e URPIA, 2009, p. 27) afirma que “uma ampla incorporação das mulheres às universidades e à ciência, sem que haja mudanças culturais profundas no âmbito acadêmico como em toda a vida social, acaba por colocá-las em situação de grande desvantagem”. Para que ocorram essas mudanças, se faz necessária a implementação de ações institucionais e políticas públicas que atuem sobre essas demandas.

De acordo com Farah (2004, p.1), pode-se entender política pública “como um curso de ação do Estado, orientado por determinados objetivos, refletindo ou traduzindo um jogo de interesses”. Já as políticas públicas com recorte de gênero

são políticas públicas que reconhecem a diferença de gênero e, com base nesse reconhecimento, implementam ações diferenciadas para mulheres. Essa categoria inclui, portanto, tanto políticas dirigidas a mulheres – como as ações pioneiras do início dos anos 80 – quanto ações específicas para mulheres em iniciativas voltadas para um público mais abrangente (FARAH, 2004, p. 5).

Na passagem para o século XXI, a agenda de gênero foi incorporada no âmbito político brasileiro, incluindo diretrizes no campo das políticas públicas como combate à violência, saúde da mulher, geração de emprego e renda, educação etc. Nesse último, em síntese, se trata de

garantia de acesso à educação. Reformulação de livros didáticos e de conteúdos programáticos, de forma a eliminar referência discriminatória à mulher e propiciar o aumento da consciência acerca dos direitos das mulheres. Capacitação de professores e professoras para a inclusão da perspectiva de gênero no processo

educativo. Extensão da rede de creches e pré-escolas (FARAH, 2004, p. 57).

A partir desse arcabouço conceitual, investigou-se as vivências e demandas das mulheres acadêmicas do Ensino Superior (público e privado) de Joinville/SC, conforme os procedimentos metodológicos apresentados a seguir.

PROCEDIMENTOS METODOLÓGICOS

De acordo com seu objetivo geral, que foi identificar quais as demandas de mãe-estudantes e seus desafios em acessar e permanecer no ensino superior de Joinville/SC, essa pesquisa foi classificada como exploratória. Segundo Gil (1991, p. 25), uma pesquisa exploratória “têm como objetivo proporcionar maior familiaridade com o problema com vistas a tomá-lo mais explícito ou a construir hipóteses”.

No que se refere aos procedimentos técnicos, o estudo delineou-se como uma pesquisa de levantamento, pois caracteriza-se “pela interrogação direta das pessoas cujo comportamento se deseja conhecer” e utiliza-se questionários, entrevistas ou formulários” (*ibidem*, p. 32).

Com isso, o instrumento de coleta de dados utilizado foi um questionário *online*, elaborado na plataforma *Google Forms*, cujo envio aos participantes da pesquisa se deu por meio das mídias sociais, no primeiro bimestre do ano de 2021. Cabe ressaltar que, nesse estudo, por questionário “entende-se um conjunto de questões que são respondidas por escrito pelo pesquisado” (*ibidem*, p. 54).

Constaram 20 questões, abertas e fechadas. Dentre elas, questionou-se o local onde as participantes residem, bairro e cidade, qual sua idade, quantos filhos(as), também sua renda, raça, se utilizou ou não políticas públicas/institucionais/ações afirmativas para cursar o ensino superior, se tem

ou teve limitações para ingressar e permanecer nesse nível de ensino, entre outras indagações.

Quanto ao local da pesquisa, inicialmente, designou-se todas as instituições de ensino superior da cidade de Joinville/SC, mas após as respostas das participantes, foi inserida uma instituição de ensino médio que possui o curso de magistério na cidade.

Das 47 participantes que responderam ao questionário, 35 se enquadraram no perfil relevante ao problema desta pesquisa. Três são mães que se encontram na condição de estudantes do magistério, e as demais são mães estudantes do ensino superior em instituições públicas e privadas no município de Joinville/SC.

A partir das respostas obtidas mediante a coleta de dados, buscou-se o desenvolvimento de uma análise com base no diálogo entre as vivências e a teoria, traçando dois eixos que norteiam a interpretação dos dados, sendo o primeiro deles denominado como perfil das participantes, e o segundo de percurso estudantil.

APRESENTAÇÃO, INTERPRETAÇÃO E ANÁLISE DE DADOS

No primeiro eixo de análise (Perfil das Participantes), levou-se em consideração as respostas sobre onde residem, qual sua raça, renda, faixa etária, qual a idade do/a(s) filho/a(s), se residem com elas, entre outras.

Já no segundo eixo (Percurso Estudantil), destacou-se os apontamentos sobre suas trajetórias nos respectivos cursos, quais sejam, limitações, vivências e demandas que se deparam ou depararam durante a vida acadêmica. Ainda, qual instituição e curso frequentam, se é pública ou privada, entre outras.

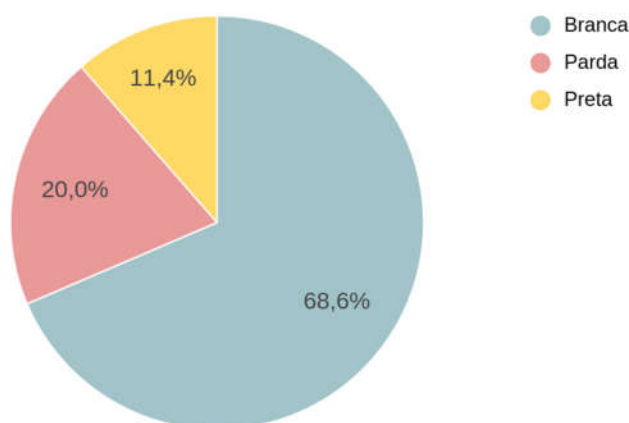
Na redação do artigo, as participantes serão identificadas por uma sigla formada pela letra 'M' e por um número (M1; M2; etc).

Perfil das mães-estudantes

A partir das respostas, foi possível traçar o perfil das participantes da pesquisa, sendo que a maioria delas reside na cidade de Joinville (97,1%), dentre os bairros: Adhemar Garcia, Anita Garibaldi, América, Aventureiro, Boa Vista, Comasa, Costa e Silva, Floresta, Glória, Guanabara, Iririú, Itinga, Jardim Paraíso, Jardim Sofia, Morro do Meio, Paranaguamirim, Petrópolis, Saguacu, Santo Antônio, Vila Nova, em Joinville; e (2,9%) Centro, Navegantes, Santa Catarina.

Considerando as identificações de cor ou raça (gráfico 1), confirmou-se entre as participantes a desigualdade de acesso e/ou permanência de mulheres pretas, pardas, indígenas e amarelas em relação às brancas. Sendo assim, pode-se afirmar que, se para as mães brancas há diversas demandas e limitações para acessar e permanecer no ensino superior, mães pretas, pardas, indígenas e amarelas se encontram ainda marginalizadas, em maioria, desse percurso.

Gráfico 1 - Acesso e permanência em relação à cor/raça



Fonte - Dados da pesquisa

Como sugere Ribeiro, é preciso refletir sob a ótica da interseccionalidade,

ou seja, observar a interação entre os fatos. Para a filósofa, “raça, classe e gênero não podem ser categorias pensadas de forma isolada, mas sim de modo indissociável” (2016, p. 3).

A maior parte das participantes (51,4%) se encontra na faixa etária entre 30 e 39 anos, seguido das que se encontram entre 20 e 29 anos (31,4%), 40 e 49 anos (14,3%) e apenas 2,9% na faixa etária de 50 anos ou mais. Quanto ao estado civil, a maioria também se encontra casada (42,9%) ou em união estável (37,1%), além de 17,1% solteiras e 2,9% divorciadas.

Quase a metade das participantes informou ter apenas 1 filho(a), somando 48,7%; seguido de 2 filhos (40%); de 3 (8,6%); e por último, 4 ou mais filhos(as) (2,9%). A faixa etária dos(as) filhos(as) varia entre 0 e 37 anos. Destacou-se as idades de 0 e 12 anos como a maioria, somando 41 crianças; os demais, 7 adolescentes e 5 adultos. No entanto, 30 residem com a mãe; 2 não residem; e 3 participantes responderam que alguns/algumas filhos/as moram, outros(as) não. Sendo que 27 participantes afirmaram não receber pensão alimentícia; 6 delas recebem; e 2 relatam pagar pensão.

Outro dado importante é que 42,9% das participantes são as principais provedoras do grupo familiar. Dessas, 53,4% têm como renda do grupo familiar de 2 a 4 salários mínimos¹; 20% de 1 a 2 salários mínimos; 13,3% de 4 a 10 salários mínimos; e outros 13,3% têm como renda menos de 1 salário mínimo.

Das participantes que não são as principais provedoras do grupo familiar (57,1%), 35% têm como renda do grupo familiar de 1 a 2 salários mínimos; 30% de 2 a 4 salários mínimos; 25% de 4 a 10 salários mínimos; 5% têm como renda de 10 a 20 salários mínimos; e 5% menos que 1 salário mínimo.

Esses dados corroboram com outras pesquisas que revelam o aumento no número de mulheres que são responsáveis financeiramente pelos domicílios, chegando ao total de 34,4 milhões em 2020. De acordo com o levantamento da Consultoria IDados, realizado com base nos números do Instituto Brasileiro de

¹ Considerando o salário mínimo de R\$1.100,00 referente ao ano de 2021.

Geografia e Estatística (IBGE) e apresentado em matéria do jornal *Estado de Minas* (BARBOSA e PHELIPE, 2020), esse fenômeno não se dá apenas em função de uma maior presença das mulheres no mercado de trabalho, mas pondera-se a crise econômica e o alto índice de desemprego vividos nos últimos anos (2014-2019).

Percurso estudantil

Como critério de relevância para esta pesquisa, questionou-se sobre a instituição que as participantes frequentam. Três encontram-se cursando o magistério na Escola de Ensino Médio Governador Celso Ramos; as demais frequentam as seguintes instituições de ensino superior (IES): Aupex Ensino Superior - Uniasselvi (5), Centro Universitário da Católica de Santa Catarina (1), Centro Universitário UniFacvest (1), Faculdade Censupeg (1), Faculdade Guilherme Guimbala (8), Faculdade IELUSC (2), Instituto de Ensino Superior Santo Antônio - INESA (1), Rhema Educação Instituto de Ensino (1), Universidade Anhanguera (1), Universidade Federal de Santa Catarina - Campus Joinville (3), Universidade da Região de Joinville - UNIVILLE (3) e UniSociesc (5). Importante destacar que, das 13 instituições listadas, apenas duas são públicas.

A quantidade de participantes matriculadas em IES privadas demonstra a carência de IES públicas na cidade. Em Joinville, no total são 18 IES, 3 públicas e 15 privadas (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE, 2018, p. 20-21). Fato igualmente observado em âmbito nacional, tendo em vista que os dados do *Censo da Educação Superior de 2019* confirmam que há 302 IES públicas e 2.306 IES privadas no Brasil (BRASIL, 2020, p. 4).

No que se refere aos cursos frequentados pelas participantes da pesquisa, as respostas apontam para o fenômeno da “guetização” de carreiras postas socialmente como “femininas”, ainda não superado. O quadro 1 ilustra essas respostas:

Quadro 1 - Cursos frequentados pelas participantes da pesquisa

CURSO	QUANTIDADE
Pedagogia	14
Magistério	3
Licenciatura em Filosofia	3
Psicologia	3
Serviço Social	2
Direito	2
Educação Física	1
Gestão Comercial	1
Administração	1
Licenciatura em História	1
Engenharia	1
Biomedicina	1
Neuropsicopedagogia	1
Pós-graduação em Psicomotricidade	1

Fonte - Dados da pesquisa

No início do século XXI, estudos em educação com recorte de gênero já denunciavam que a escolha por seguir determinadas áreas advinha de uma “expectativa da sociedade, em geral, e do grupo familiar, em particular, agindo sobre a mulher desde muito cedo” (QUEIROZ, 2001, p. 21). Além disso, segundo

Monumenta - Revista de Estudos Interdisciplinares. Joinville, v.2, n.4, jul./dez., 2021, p. 125-151. ISSN 2675-7826.

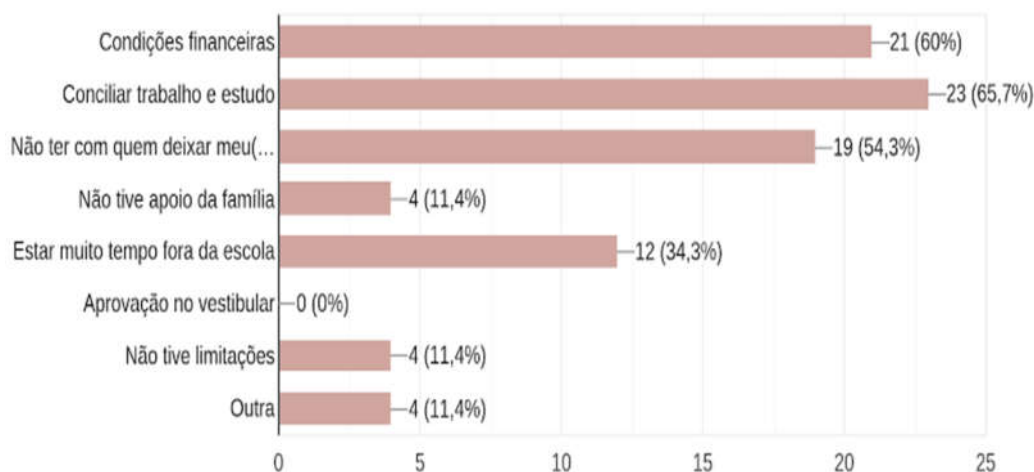
Queiroz (*ibidem*, p. 22), as carreiras “humanísticas” mais frequentadas por mulheres tendem a ser as que menos são valorizadas socialmente, ainda que indiquem certo avanço na luta pela conquista do espaço social.

Quando questionadas sobre o ingresso no ensino superior através de políticas públicas e/ou ações afirmativas, 28 participantes afirmam que não as utilizaram, enquanto 7 delas responderam que sim. Dessas, Bolsa de estudos (1); Bolsa de 50% (1); Programa de bolsas de estudos ‘Mais bolsa Brasil’ (1); Uniedu (2); e Prouni (2). Pode-se perceber que nenhuma das participantes citou políticas públicas ou institucionais que sejam designadas, especificamente, para mães ou pessoas com filhos(as).

Rosemberg (2001, p. 4) afirma que, em relação às metas nacionais e internacionais de igualdade de oportunidades de gênero na educação, que a autora se propõe a pesquisar, “o governo brasileiro teria cumprido todas elas (como vários outros governos), com exceção, talvez, do relativo a adolescentes grávidas e jovens mães”, e ainda atenta para o fato de que há “intensa desigualdade associada ao pertencimento racial e à origem econômica”.

Fato é que são muitos os desafios, demandas e limitações encontradas por mulheres que vivenciam, ao mesmo tempo, os estudos, o trabalho e a maternidade, principalmente as que se encontram como “mãe-solo”, sem presença do pai ou outra pessoa responsável pela criança ou adolescente. Nesse sentido, conforme apresentado no gráfico 2, questionou-se quais limitações as participantes encontraram para ingressar no ensino superior.

Gráfico 2 - Limitações para ingresso no ensino superior



Fonte - Dados da pesquisa

O número expressivo de participantes que relataram dificuldades em conciliar o trabalho com os estudos, bem como as dificuldades relacionadas às condições financeiras e o fato de não ter com quem deixar os(as) filhos(as), revela também os principais anseios e motivações de desistência e evasão de mães-estudantes nessa etapa da formação. Em alguns casos, mães-estudantes optam por cursos a distância pelos mesmos motivos, conforme narra a participante M20: “tive que sair do curso presencial para fazer a distância, pois não tinha com quem deixar o meu bebê e ele já fica meio período no CEI para eu poder trabalhar, assim não fico tanto tempo longe dele durante o dia”.

Estar muito tempo fora da escola, ou de espaços de ensino-aprendizagem, também foi relatado por mais de uma participante como limitação. Volta-se, assim, aos dados apresentados anteriormente: a maior parte das participantes se encontra na faixa etária entre 30-39 anos (51,4%) e (31,4%), 40-49 anos.

A participante M15 relata que, depois que iniciou a faculdade aos 36 anos, percebeu que existem muitas pessoas com desejo de fazer uma graduação. Diante dessa situação, a participante denuncia a “falta de incentivo por parte da sociedade!”.

Estar inserida em meio aos jovens também é considerado um desafio. Contudo, segundo outra participante (M30), há um sentimento de plenitude e realização por fazer parte de um grupo acadêmico.

Tal fato se relaciona com os relatos sobre a “escolha” que muitas mães são obrigadas a fazer após o nascimento de seus filhos(as) e o retorno às cadeiras das salas de aula:

Eu fui mãe solteira aos 15 anos e, por conta disso, muitas coisas eu tive de abandonar ou adiar. Sofri muito preconceito e a pouca ajuda que tinha vinha por parte dos meus pais e, mais tarde, do meu namorado. Precisava trabalhar para poder manter meu filho, então abri mão de estudar para passar em federais ou conseguir bolsas. O salário que eu ganhava na época era menos de mil reais e, por conta disso, a última coisa que eu teria condições de pagar era a faculdade, e meus pais, duas pessoas simples, também não tinham condições de pagar. Depois de alguns anos eu casei, ficando assim com mais prioridades na frente da faculdade. Eu e meu marido éramos jovens demais e por isso não tínhamos muita experiência, e devido a isso, decidimos priorizar os estudos dele e mais tarde os meus. Assim eu mantinha o meu filho e a casa e ele estudava. Só com 24 anos eu pude iniciar a faculdade, um pouco limitada, mas consegui entrar e durante o primeiro ano da faculdade eu fiz o Enem e consegui 50% de bolsa (M7).

Percebe-se que, mesmo com algum auxílio da família, inicialmente sem a presença da figura paterna, sem condições financeiras, muitas mães se deparam com a escolha entre estudar, trabalhar ou maternar. Ainda, nos arranjos familiares homem-mulher-filho(a), geralmente, a formação superior dos homens vem como prioridade. Enfim, quando conseguem dar continuidade aos estudos, sendo trabalhadoras e mães, como relata outra participante, é preciso conviver com o sentimento de culpa, “a culpa por estar longe da filha para estudar, passar muito tempo fora de casa, entre trabalhar e estudar” (M16).

A mesma participante ainda cita outras limitações que se relacionam

com as funções atribuídas socialmente às mulheres e que impactam na sua produtividade acadêmica

Muitas demandas para o tempo além do horário da faculdade são difíceis demais para as mães [...] pois o tempo em casa é dedicado às demandas de organização da rotina, limpeza, alimentação [...] sendo um tempo de pouca qualidade com o filho por estarmos sempre cansadas (M16).

A dificuldade para conciliar estudos, trabalho e cuidados com filhos(as) é relatada por mais uma participante, bem como o fato de não ter com quem deixar o filho durante o período das aulas.

Durante minha primeira tentativa de graduação engravidei e desisti justamente por não ter condições financeiras e a universidade não oferecer um espaço. Quando voltei pela segunda vez me mandaram me retirar com meu filho da sala de aula algumas vezes. Conversando com professores e coordenação na época sobre não ter tempo, nem condições das atividades, ouvi que estava fazendo corpo mole. Na última tentativa, já aos 32 anos, tive que conciliar carreira, casa, filho adolescente e pouca saúde mental. O que mais tem no espaço acadêmico é falta, quando o assunto são mães e seus filhos (M11).

Não ter uma rede de apoio para compartilhar as responsabilidades com filhos(as), principalmente durante o período das aulas, nem condições de custear alguém para tal, muito menos dispor de um espaço dedicado às crianças no ambiente acadêmico, acaba levando muitas mães-estudantes a irem acompanhadas com suas crianças e adolescentes para a instituição.

Inúmeras vezes se veem repelidas do ambiente acadêmico, passam por constrangimentos e preconceitos por parte da comunidade institucional, sejam discentes, docentes etc. Em matéria do site G1 (TENENTE, 2015), mães-estudantes do ensino superior corroboram os relatos das participantes dessa

pesquisa, afirmando violências sofridas e o cerceamento do direito à educação.

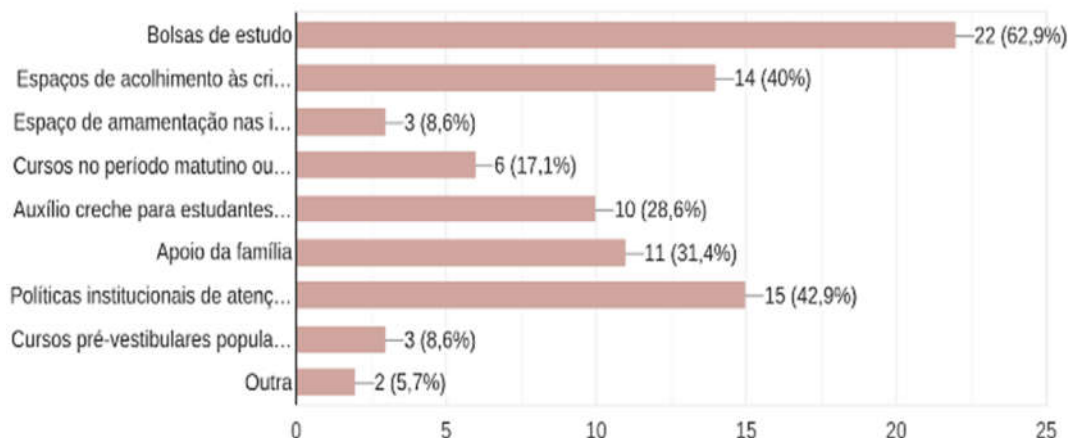
Além das questões financeiras, relatadas por mais de uma participante, outra limitação tem relação entre a saúde integral, tanto da própria mãe quanto de seus filhos(as), e as suas múltiplas jornadas.

Acredito que as demandas da universidade pesam muito nas questões financeiras, mas também psicológicas para quem é mãe [...] muitas vezes o filho pode estar doente e você tem que estar na universidade para fazer uma prova ou trabalho. Deveria existir alguma alternativa para essas demandas que existem das mães múltiplas tarefas (M13).

É possível observar que a divisão sexual do trabalho, na esfera privada e pública, impacta não apenas a produtividade acadêmica diretamente, mas permeia toda a vida da mãe-estudante-trabalhadora. A partir dos relatos das participantes, pode-se visualizar a naturalização dos papéis sociais impostos, mãe cuidadora da casa e filhos(as), enquanto o pai é provedor do sustento da família ou, ainda, não está presente.

A participante (M13) também apontou a falta, muitas vezes, de alternativas que contemplem a mãe-estudante. Desse modo, questionou-se quais iniciativas, listadas no questionário, facilitariam o processo de formação superior das participantes.

Gráfico 3: O que facilitaria o processo de formação superior



Fonte: Dados da Pesquisa

Conforme observa-se no gráfico 3, a mais mencionada pelas participantes foi a alternativa “bolsas de estudos”; seguida de “política institucional de atenção às mães estudantes”; “espaços de acolhimento às crianças nos períodos das aulas”; e “apoio da família”.

Nota-se que todas são mães trabalhadoras, de classes menos abastadas, que se dividem entre estudos, funções domésticas não-remuneradas, funções de cuidados consigo, com filhos(as), muitas vezes funções remuneradas fora do lar, quando muito, momentos de lazer e descanso.

A Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior (ANDIFES, 2019) constatou que, em 2018, apenas 4,54% das estudantes com filhos(as) possuíam acesso a creches universitárias; e 21,33% levavam seus filhos(as) para a universidade. Na rede privada não foi possível encontrar esses dados.

Em sua pesquisa, Sampaio e Uripia (2009, p. 34-35) também apresentam os desafios de conciliar a maternidade e a vida acadêmica e apontam a necessidade de políticas de assistência estudantil destinadas a essas mulheres, e destacam que “é fundamental atentar para categorias estudantis, como a de estudante-mãe, que permanecem obscurecidas por políticas de assistência”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Diante do exposto nesta pesquisa, pode-se afirmar que as participantes possuem perfis heterogêneos, se diferenciando em vários aspectos da vida, como cor/raça, renda, faixas etárias, arranjos familiares, entre outros. Entretanto, se encontram quando em condição de trabalhadoras, estudantes e mães.

Acredita-se que, assim como outros estudos em educação com enfoque de gênero, que observam a intersecção com raça e classe, alcançou-se os objetivos propostos desta pesquisa frente à metodologia aplicada. Pois, com base nas respostas das participantes, identificou-se que as principais demandas dessas mães-estudantes e seus desafios em acessar e permanecer no ensino superior em Joinville/SC assentam-se nas múltiplas jornadas, ou seja, conciliar trabalho (considerando os dentro e fora de casa, com filhos/as) e estudos, etc.; condições financeiras; não ter com quem deixar seus filhos(as) durante o período das aulas; estar muito tempo fora da escola; não ter apoio da família (principalmente da figura paterna ou redes de apoio); além de sentimento de culpa por estar longe dos(as) filhos(as); preconceito; assim, respondeu-se também ao problema de pesquisa, ao constatar que: há falta de incentivo social, políticas públicas e institucionais que reconheçam e atendam essas demandas.

Ainda que por lei seja assegurado, por exemplo, o direito à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares, conforme consta na Lei nº 6.202, de 17 de abril de 1975 (BRASIL, 1975), entre outras, essas medidas se mostram insuficientes e, muitas vezes, reforçam o papel social de cuidados com os(as) filhos(as) apenas às mulheres.

Nesse sentido, propõe-se ações que viabilizam o direito pleno à educação, a começar no âmbito institucional com: oferta de bolsas de estudo destinada às estudantes-mães; adaptação de atividades e prorrogação de prazos para essas estudantes; formação dos(as) docentes e demais profissionais; regimentos que assegurem a presença de mães ou pessoas com

filhos no ambiente institucional; criação de espaços, salas, que acolham tanto as pessoas responsáveis (mães, pais, entre outras) como as crianças e adolescentes, contendo desde trocadores, creches, salas de amamentação; campanhas de incentivo ao aleitamento materno; atendimento psicológico; projetos de pesquisa, extensão e estágio dentro desses espaços; etc.

Na esfera pública, políticas que reconheçam as disparidades entre gêneros e implementem as alternativas citadas anteriormente, além de auxílios-creche para estudantes com filhos(as); licenças parentais, ao invés de apenas licença maternidade; cursos pré-vestibulares populares; bem como maior investimento na ampliação e manutenção da rede pública de ensino superior; entre outras que possam surgir.

Da mesma forma que, para as mães-estudantes, enquanto ainda houver estruturas calcadas no racismo, capitalismo e patriarcado, outras identidades continuarão sofrendo exclusão do processo de ensino em todas as etapas, sejam de gênero, como ocorre com pessoas trans e travestis, bem como pessoas de diferentes identidades sexuais, culturais, de raça, classe, pessoas com deficiência etc.

Com esse estudo, foi possível evidenciar a necessidade de fomentar o debate sobre a inclusão e o direito à educação, além de reivindicar o desenvolvimento de políticas públicas e ações institucionais que garantam a permanência e a conclusão nessa etapa de formação superior. Assim, considera-se primordial que lutas continuem sendo travadas e pesquisas desenvolvidas.

Essa pesquisa não contemplou questionamentos relacionados ao gênero, em que participantes pudessem vir a se identificar. Em próximas pesquisas e estudos, portanto, sugere-se que pesquisas nesse sentido abordem pessoas com filhos(as) para se observar, principalmente, as demandas de pessoas que podem vir a gestar, ou seja, mulheres cis gênero, homens trans, não binárias, entre outras. Dados como esses, podem auxiliar no desenvolvimento de políticas públicas, não centradas na figura “feminina”, mas sim na parentalidade, aumentando a possibilidade de expandir as

responsabilidades por crianças e adolescentes, em seus cuidados e direitos sociais.

Muitas questões não surgiram diante da complexidade desse debate, outras continuarão surgindo, tais como: Quantas mães e pessoas responsáveis por crianças e adolescentes ainda se encontram marginalizadas desse período de formação no Brasil? Quantas seriam inseridas no ensino superior se houvesse políticas públicas e institucionais, diante de todas as suas demandas? Então, creches e espaços de acolhimento às crianças e adolescentes dentro de instituições de ensino superior, sejam elas públicas ou privadas, não seriam um vasto campo de estudo e oportunidade de atendimento à comunidade, principalmente à classe trabalhadora?.

REFERÊNCIAS

ANDIFES. Associação Nacional dos Dirigentes das Instituições Federais de Ensino Superior. **V Pesquisa do Perfil Socioeconômico e Cultural dos Estudantes de Graduação das Instituições Federais de Ensino Superior Brasileiras**. Brasília, 2019. Disponível em: <https://www.andifes.org.br/wp-content/uploads/2019/05/V-Pesquisa-Nacional-de-Perfil-Socioeconomico-e-Cultural-dos-as-Graduandos-as-das-IFES-2018.pdf> . Acesso em: 30 jun.2021

BADINTER, Elisabeth. **Um Amor conquistado: o mito do amor materno**. Tradução de Waltensir Dutra. — Rio de Janeiro: Nova Fronteira, 1985. Disponível em: [http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20\(pdf\)%20\(rev\).pdf](http://www.redeblh.fiocruz.br/media/livrodigital%20(pdf)%20(rev).pdf) . Acesso em: 16 jun. 2020.

BARBOSA, Marina; PHELIPE, André. **Quase metade dos lares brasileiros são sustentados por mulheres**. Jornal Estado de Minas. 16/02/2020. Disponível em: https://www.em.com.br/app/noticia/economia/2020/02/16/internas_economia,122167/quase-metade-dos-lares-brasileiros-sao-sustentados-por-mulheres.shtml . Acesso em: 30 jun.2020

BELTRÃO, Kaizô Iwakami; ALVES, José Eustáquio Diniz. A reversão do hiato de gênero na educação brasileira no século XX. **Cadernos de Pesquisa**, São Paulo, v. 39, n. 136, jan./abr. 2009. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/cp/v39n136/a0739136.pdf> . Acesso em: 09 jun. 2020.

BRASIL. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2018: notas estatísticas**. Brasília, 2019. Disponível em: http://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2019/censo_da_educacao_superior_2018-notas_estatisticas.pdf. Acesso em: 15 jun. 2020.

_____. Ministério da Educação. Instituto Nacional de Estudos e Pesquisas Educacionais Anísio Teixeira (Inep). **Censo da Educação Superior 2019: notas estatísticas**. Brasília, 2020. Disponível em: https://download.inep.gov.br/educacao_superior/censo_superior/documentos/2020/Notas_Estatisticas_Censo_da_Educacao_Superior_2019.pdf. Acesso em: 09 jun. 2021

_____. Ministério do Planejamento, Desenvolvimento e Gestão. Instituto Brasileiro de Geografia e Estatística. **Estatísticas de gênero: indicadores sociais das mulheres no Brasil**. Rio de Janeiro IBGE, Coordenação de População e Indicadores Sociais. 2018. Disponível em: https://biblioteca.ibge.gov.br/visualizacao/livros/liv101551_informativo.pdf. Acesso em: 11 jun. 2020.

_____. Presidência da República, Casa Civil, Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei nº 6.202**: Atribui à estudante em estado de gestação o regime de exercícios domiciliares e outras providências, de 17 de abril de 1975. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/leis/1970-1979/16202.htm. Acesso em 20 jun. 2021.

DAVIS, Angela. **Mulheres, raça e classe**. [recurso eletrônico] / Angela Davis; tradução Heci Regina Candiani. - 1. ed. - São Paulo: Boitempo, 2016. Disponível em: https://edisciplinas.usp.br/pluginfile.php/4248256/mod_resource/content/0/Angela%20Davis_Mulheres%2C%20raca%20e%20classe.pdf. Acesso em: 16 jun. 2020.

FARAH, Marta Ferreira Santos. Gênero e políticas públicas. **Revista Estudos Feministas**, Florianópolis, v. 12, n. 1, p. 47, jan. 2004. ISSN 1806-95. Disponível em: <https://periodicos.ufsc.br/index.php/ref/article/view/S0104-026X2004000100004>. Acesso em: 10 jun. 2020.

GIL, Antônio Carlos. **Como elaborar projetos de pesquisa** / Antônio Carlos Gil, 1946. 3. ed. São Paulo: Atlas, 1991.

PEDRO, Joana Maria. Traduzindo o debate: o uso da categoria gênero na pesquisa histórica. **Franca**, v. 24, n. 1, p. 77-98, 2005. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/his/v24n1/a04v24n1.pdf>. Acesso em: 12 jun. 2020.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE. Secretaria de Planejamento Urbano e Desenvolvimento Sustentável (SEPUD). **Joinville Cidade em Dados**. 2018 Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2018/09/Joinville-Cidade-em-Dados-2018-Promo%C3%A7%C3%A3o-Social.pdf> . Acesso em: 13 jun. 2021.

QUEIROZ, Delcele Mascarenhas. **Mulheres no ensino superior no Brasil**. 23ª Reunião Anual – ANPEd. Caxambu, MG, 2000. GT 3 - Movimentos Sociais e Educação. Disponível em: <http://23reuniao.anped.org.br/textos/0301t.PDF> . Acesso em: 09 jun. 2020.

_____. O Acesso ao Ensino Superior: gênero e raça. **Caderno CRH**, Salvador, n. 34, p. 175-197, jan./jun. 2001. Disponível em: <https://repositorio.ufba.br/ri/bitstream/ri/2289/1/RCRH-2006-112%20FACED.pdf> . Acesso em: 09 jun. 2020.

RIBEIRO, Djamila. Feminismo negro para um novo marco civilizatório. **Sur: Revista. Internacional de Direitos Humanos**, v. 13, n. 24, p. 99- 104, 2016. Disponível em: <https://sur.conectas.org/wp-content/uploads/2017/02/9-sur-24-por-djamila-ribeiro.pdf> . Acesso em: 13 jun. 2020.

ROSEMBERG, Fúlvia. Educação formal, mulher e gênero no Brasil contemporâneo. **Revista Estudos Feministas**. 515-2. 2001. Disponível em: <https://www.scielo.br/pdf/ref/v9n2/8638.pdf> . Acesso em: 09 jun. 2020.

SAMPAIO, Sonia Maria; URPIA, Ana Maria de Oliveira. Tornar-se mãe no contexto acadêmico: dilemas da conciliação maternidade - vida universitária. **Dossiê Educação – Rev. do CAHL**, UFRB, Cachoeira, v. 2 Ano 3, n. 4, p. 26-43, 2009. Disponível em: <https://www3.ufrb.edu.br/seer/index.php/reconcavos/issue/view/50/29> . Acesso em 13 jun. 2020.

SARTI, Cynthia A. Feminismo no Brasil: uma trajetória particular. **Cadernos de Pesquisa Fundação**. n. 64. p. 38-47. 1988. Disponível em: <http://publicacoes.fcc.org.br/ojs/index.php/cp/article/view/1182> . Acesso em: 13 jun. 2020.

TENENTE, Luiza. **Mães querem direito de levar os filhos para salas de aula em universidades**. G1. São Paulo. 2015. Disponível em: <http://g1.globo.com/educacao/noticia/2015/12/maes-querem-direito-de-levar-os-filhos-para-salas-de-aula-em-universidades.html> . Acesso em: 30 jun. 2021.

Ana Paula Rosa da Silva

Pedagoga formada na Faculdade Guilherme Guimbala / Associação Catarinense de Ensino. E-mail: anaapers@gmail.com.

Juliano Agapito

Doutorando em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina (UFSC). Mestre em Educação pela Universidade da Região de Joinville (UNIVILLE). Professor do curso de Pedagogia da Associação Catarinense de Ensino. E-mail: juliano.educacao@gmail.com.

Recebido em 15 de novembro de 2021.

Aceito em 21 de dezembro de 2021.

A formação do vínculo como estratégia de ensino-aprendizagem: relato de experiência de estágio em licenciatura em Psicologia

Bond formation as a teaching-learning strategy: report of an internship experience in a Psychology degree

Emanuelle Cristine do Vale

Débora Teixeira Barbosa

Eliane Bohr

Frida Serafina Franke de Lima

Gabriele Nair Santana

Kamila Barros Tizzato

Resumo: O presente trabalho consiste em um relato de experiência de estágio em licenciatura do 4º ano do curso de Psicologia, realizado em uma instituição privada de ensino na cidade de Joinville (SC). O projeto de intervenção tem por título “Carreira: projetando talentos” e teve como objetivo principal colaborar no desenvolvimento de habilidades comportamentais consideradas importantes para a inserção no mercado de trabalho, através da prática docente sob o olhar da ciência psicológica. As práticas foram realizadas com uma turma de Técnico em Administração constituída de adolescentes de faixa etária de 15 a 17 anos de idade. Para a execução do projeto utilizou-se a metodologia ativa chamada Sequência Didática (SD), que tem por objetivo trabalhar uma hipótese de aprendizagem elencando o conceito pai, com conceitos filhos. Neste caso, o tema trabalhado foi carreira, e dentro deste tema houve subtemas que se complementam, a saber: a capacidade de trabalhar em equipe; a comunicação assertiva; a postura profissional e ética; a constante busca pelo conhecimento e o respeito à diversidade. O mundo do trabalho atual exige que o profissional não apenas possua conhecimentos técnicos, mas também habilidades comportamentais e emocionais, para que possa atender às novas demandas do mundo moderno, motivo

pelo qual o desenvolvimento das habilidades aqui citadas se constitui tão importantes. Ao longo da execução do projeto foi possível perceber uma mudança significativa nos relacionamentos entre os alunos, a turma demonstrou ter um grande potencial para o desenvolvimento e essa percepção foi possível por meio da utilização das metodologias ativas e feedbacks grupais e individuais possibilitando aos alunos um espaço de fala para a construção individual e coletiva. Assim, fica evidente a importância da construção do vínculo e afetividade entre docente e aluno e da necessidade do olhar da ciência psicológica na docência para a contribuição neste processo.

Palavras-chave: Carreira; competências; adolescência; vínculo; metodologias ativas.

Abstract: The present work consists of a report from an internship experience in the 4th year of the Psychology graduation, carried out in a private educational institution in the city of Joinville (SC). The intervention project named as “Career: projecting talents” and had as main objective to collaborate in the development of behavioral skills considered important for insertion in the labor market, through teaching practice under the perspective of psychological science. The practices were carried out with a Technician in Administration class consisting of teenagers aged 15 to 17 years-old. For the execution of the project, the active methodology called Didactic Sequence (SD) was used, which aims to work a learning hypothesis listing the parent concept with child concepts. In this case, the theme worked was career, and within this theme there were sub-themes that complement each other, namely: the ability to work in a team; assertive communication; the professional and ethical posture; the constant search for knowledge and respect for diversity. The current world of work requires that professionals not only have technical knowledge, but also behavioral and emotional skills, so that they can meet the new demands of the modern world, which is why the development of the skills mentioned here are so important. During the execution of the project it was possible to notice a significant change in the relationships between the students, the class has a great potential for development and this perception was possible through the use of active methodologies and group and individual feedback, allowing students a space for it speaks to individual and collective construction. Thus, the importance of building the bond and affection between teacher and student is evident, as well the need for a psychological science perspective in teaching to contribute to this process.

Keywords: Career; skills; abilities; bond; active methodologies.

INTRODUÇÃO

O presente trabalho surgiu de uma experiência de estágio obrigatório em Licenciatura, na modalidade Práticas de Ensino, do Curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala, que foi realizada em uma instituição de ensino localizada em Joinville/SC para adolescentes de uma turma de técnico em administração. Tal modalidade visa inserir os acadêmicos efetivamente na prática docente, a partir da regência de

turmas. A experiência aqui retratada, exigiu resgate de conhecimentos teóricos prévios acerca do desenvolvimento humano, especificamente na etapa do ciclo vital que constitui a adolescência.

O sujeito leva cerca de 12 anos para se inteirar da cultura do local em que está inserido e para se desenvolver no campo das relações amorosas/sexuais e com o poder de decisão no trabalho/financeiro/social. A adolescência é marcada no início da puberdade, entretanto não se sabe o “final” da passagem da adolescência para o adulto perante a sociedade, já que ao mesmo tempo em que idealiza a adolescência como um tempo de felicidade e autonomia, também impede que o adolescente atue como adulto, pois ele ainda não está totalmente preparado (CALLIGARIS, 2000).

Segundo Calligaris (2000) o adolescente só poderá ser reconhecido como adulto quando passar pelas experiências e provar que é capaz disso, entretanto ao mesmo tempo que ele tem a autonomia para viver a experiência ele é barrado desta decisão, gerando um sentimento incompreensível e duvidoso para este adolescente. A adolescência está ligada com um período de insegurança, ele não sabe o que os outros veem nele e nem como que ele mesmo se vê, é um tempo de dúvidas e de se constituir enquanto sujeito adulto, então se faz necessário descobrir o que o adulto espera dele e o que ele pode ser para esse adulto, já que muitas vezes nem o adulto sabe o que esperar desse adolescente.

Para Erikson, a adolescência é um período que vai dos 12/13 anos até os 18 anos, sendo uma fase importante para o desenvolvimento onde o indivíduo deve adquirir sua identidade do ego, o que desencadeia suas expectativas quanto aos papéis dos adultos, buscando seus gostos, desejos e valores. Esta fase permeia uma confusão de identidade, sendo necessária para que o sujeito possa experimentar suas dúvidas e se estabilizar enquanto sujeito (FEIST *et al.*, 2015).

A turma em que foi realizada o estágio, pertence a geração Z (nascidos a partir do ano de 1990), estes adolescentes não costumam se dar com as práticas de ensino do método tradicional, já que a geração Z tem tendência de sair do mundo imaginário e colocar em prática o que é estudado. A prática da tentativa

e erro é muito mais atrativa nesta geração, pois estes não tem medo de cometer erros e ainda tem mais facilidade ao aprendizado, portanto os professores, devem buscar situações práticas para agregarem significados aos sujeitos desta geração, assim como possam se tornar mais problematizadores e reflexivos a partir das discussões (CAMPEIZ *et al*, 2017).

Optou-se então por utilizar as práticas de metodologias ativas, que são instruções que direcionam o processo de ensino-aprendizado de uma turma, ou seja, são estratégias de ensino que estimulam a participação do estudante como um protagonista do processo de conhecimento, através de combinações de diversos modelos de aprendizagem. Esta aprendizagem se torna ativa e significativa para o aluno quando estimulados o conhecimento e as competências de níveis mais simples para o mais avançado, este processo estimula o desenvolvimento cognitivo do aluno, fazendo com que ele consiga realizar várias tarefas, portanto o papel do professor deve ser a estimulação da criatividade de cada aluno (BACICH e MORAN, 2018).

Buscou-se trabalhar a construção do sujeito, através dos vínculos estabelecidos pelos papéis exercidos em sociedade em diferentes espaços de coexistência do existir. Segundo Ribeiro (2010), a sala de aula e o processo de ensino-aprendizagem englobam o exercício do vínculo onde torna-se imprescindível a construção afetiva nesse aspecto para se criar um ambiente propício na construção dos conhecimentos para sujeitos em formação. Compreende-se a afetividade como um conjunto funcional que é percebida através das paixões, sentimentos e emoções - neste recorte, estes três pontos divergem em sua natureza, formas de manifestação e função. Os sentimentos são de natureza psíquica e se expressam por meio da linguagem, gestos e escrita. As paixões são manifestações de autocontrole e por fim, as emoções se expressam através dos estados corporais com ativação fisiológica - os três se constroem a partir dos fatores orgânicos e sociais (TASSONI *et al*, 2019).

O projeto foi elaborado a partir das observações e da apropriação dos conteúdos das unidades curriculares do curso, com o objetivo geral de colaborar para o desenvolvimento de habilidades comportamentais consideradas

importantes para a inserção no mercado de trabalho. Como objetivos específicos - promover reflexões acerca da importância das habilidades sociais e do trabalho em equipe para o desenvolvimento profissional, além de fomentar a reflexão crítica sobre a importância do treinamento e desenvolvimento de pessoas com discussão sobre as competências éticas necessárias para a vida profissional e cotidiana. Vale ressaltar, que o presente relato de experiência direciona um foco na formação do vínculo como estratégia de ensino aprendizagem durante o período pandêmico por COVID-19, onde em março de 2020 a doença foi caracterizada como uma pandemia a qual mobilizou mudanças em todo o mundo. A Organização Mundial da Saúde - OMS, compreende a COVID-19 como uma doença de caráter respiratório podendo variar desde quadros assintomáticos para casos graves. Neste cenário, a sociedade passou a conviver em quarentena e adotar medidas de proteção para conter o contágio viral. Sendo assim, as práticas educativas presenciais precisaram ser paralisadas para que um novo cenário pudesse surgir como forma de cuidado - a transposição das aulas escolares presenciais para as aulas com uso de ferramentas digitais à distância (CHARCZUK, 2020).

PERCURSO METODOLÓGICO

A metodologia utilizada no presente trabalho foi de caráter qualitativo que mediante aos relatos da coordenação da instituição o qual pode-se conhecer qual era o perfil inicial dos educandos - alunos de 15 à 17 anos, matriculados no Ensino Médio da rede pública de Joinville-SC e que no contraturno se inseriram no Curso Técnico em Administração. A observação da turma de 24 alunos aconteceu de forma presencial, respeitando as normas de distanciamento da instituição durante diferentes períodos do mês de maio de 2021 onde as estagiárias-docentes dividiram-se para compreender quais eram as dinâmicas utilizadas em sala de aula, conteúdos e atividades. Diante disso, foi possível construir quais conteúdos seriam abordados durante a intervenção, mediante diálogos, gestos e comportamentos os quais os alunos vivenciavam no

decorrer deste período. Para que a intervenção pudesse ter um caminho, foi construído um cronograma de aula a partir do planejamento realizado pelas estagiárias-docentes para que cada intervenção tivesse uma trilha de planejamento para relacionar os conteúdos das aulas e para que a subjetividade dos alunos pudesse ser considerada diante das temáticas abordadas sobre carreira.

Durante 7 dias letivos, foram ministrados conteúdos em 4 aulas-faixa às quais as estagiárias-docentes dividiram-se para explorar os conteúdos. Como estratégia para instigar os alunos, cada temática foi colocada em formato de pergunta para estabelecer vínculo, mas também fazê-los refletir sobre as temáticas colocadas em sala. Quais perfis profissionais as empresas buscam; por quê treinar/desenvolver pessoas e diversidade em carreiras formaram o projeto para que ao final do percurso os alunos desenvolvessem um produto - como podcasts, vídeos, desenhos, jornal, ebook, música, poema, diário, jogo. Como estratégia de aprendizagem, foram utilizadas as metodologias ativas de ensino, que reforçam um processo de espiral para com os alunos participantes do projeto onde a aprendizagem está além do percurso teórico escolar, mas está alicerçada na prática identificando fatos, formulando e elaborando questões e assim construindo novos significados sobre carreira podendo avaliar o processo e o produto criado com relação às metodologias (LIMA, 2016). Ao final do processo, os estudantes foram chamados individualmente para um *feedback* de seu desempenho durante o projeto. O *feedback* consiste em comunicar ao aluno informações relevantes sobre o que foi observado durante as discussões e atividades em relação ao seu aproveitamento e participação do conteúdo ministrado, com o objetivo de contribuir para seu desenvolvimento no processo de ensino-aprendizagem (SHUTE, 2007).

ANÁLISE DA EXPERIÊNCIA

Metodologias Ativas e Engajamento

Na presente prática de estágio, optou-se pela metodologia ativa da Sequência Didática (SD), que tem por objetivo trabalhar uma hipótese de aprendizagem relacionando o conceito pai com conceitos filhos. Neste caso, o tema trabalhado foi carreira, e dentro deste tema surgiram subtemas que se complementam, onde a partir dessas escolhas foram elaboradas atividades, com o objetivo de articular os conteúdos formando uma espécie de trilha de conhecimento. O objetivo do projeto foi explanado no primeiro dia de atuação, para que todos estivessem cientes de uma articulação entre teoria e prática, já que a sequência didática visa aproximar o aluno da realidade, no caso em questão, do mercado de trabalho (CASTELLA e MACHADO, 2016).

Outro termo, elaborado por Carvalho (2011), é Sequência de Ensino Investigativo (SEI), que auxilia a SD, visando responder duas perguntas, sendo a primeira delas *“Como o indivíduo constrói o conhecimento científico?”*, formulando algumas hipóteses: a) *Da importância de um problema para um início da construção do conhecimento* - durante as observações e a reunião com a coordenação do curso técnico, percebeu-se o quanto a turma ainda era inexperiente ao que se refere ao mercado de trabalho, os alunos tinham muito desejo de crescer profissionalmente, porém sem direcionamento, o que foi um dos motivadores para a construção do projeto, buscando oferecer um norteador para que estes adolescentes pudessem organizar seus pensamentos e ideais no mercado de trabalho; b) *Da ação manipuladora para a ação intelectual* – observou-se também que alguns professores se mantinham em metodologias tradicionais que por vezes não proporcionam o engajamento e participação dos estudantes, o que ocasionava conversas paralelas, uso de celular ou até alguns minutos de sono. Assim, optou-se no projeto por gerar oportunidades de fazer com que os alunos elaborassem em seu intelecto os conceitos, realizando uma fusão com a prática; c) *A importância da tomada de consciência de seus atos*

para a construção do conhecimento – durante as aulas, foram utilizados exercícios de estudos de casos, paródias, *podcasts*, para que os alunos pudessem tomar consciência de suas ações e do que se espera deles no mercado de trabalho; d) *As diferentes etapas das explicações científicas* – aqui, buscou-se permitir que os alunos discutissem sobre a teoria, chegando às suas próprias conclusões, possibilitando o desenvolvimento do pensamento crítico e inovador.

A segunda pergunta da SEI é: “*Como o aluno constrói o conhecimento da escola?*”, onde: a) o aluno deve ser ativo no processo de ensino-aprendizagem, tornando-se o protagonista do seu conhecimento, dessa forma foi proposta uma atividade final do projeto que deveria ser construído e apresentado individualmente; b) a interação aluno-aluno é importante, pois a transmissão do conhecimento de igual para igual é um facilitador na compreensão e construção da moralidade, de forma que durante a prática realizamos boa parte das atividades em grupo, como ponto motivador deste processo de ensino-aprendizagem ; c) o professor tem um papel importante de elaborar questões, a fim de facilitar a transmissão de conhecimento e que guiem um raciocínio comum entre os alunos; d) a sala de aula deve ser um ambiente encorajador e que facilite a transmissão de conhecimento, neste caso, buscou-se deixar todos confortáveis e antes da atividade do dia, foram realizadas breves explicações do conteúdo, trazendo o conhecimento dos estudantes para a ação fazendo uso de referenciais teóricos; e) e por fim, a passagem do conhecimento cotidiano para o conhecimento científico, onde pode-se considerar essa passagem como um processo, de forma que foi possível perceber ao longo do projeto a mudança significativa nos relacionamentos dos alunos, onde a turma mostrou-se mais unificada, sendo que anteriormente era formada por vários pequenos grupos que não agregavam-se. (CARVALHO, 2011).

A utilização de metodologias ativas no processo de ensino-aprendizagem possibilita como resultado final um maior engajamento, definido como um construto multidimensional da disposição dos recursos cognitivos que as pessoas se envolvem nas ações realizadas. Um aluno que está engajado está estimulado para novos conhecimentos, estabelecendo uma ligação com as

atividades bem como assimilando com exatidão o conteúdo, já os alunos desmotivados geralmente mostram baixo rendimento e desviam sua atenção com mais facilidade (FONSECA *et al*, 2020). Durante as práticas de estágio, foi possível perceber que quando utilizadas as metodologias ativas, os alunos sentiam-se mais motivados e parte do momento, o que é uma característica da geração atual, que busca um protagonismo no desenvolvimento do conhecimento.

Segundo Fonsêca (*et al*, 2020), no contexto escolar enxergamos as virtudes de sabedoria e conhecimento, que são pautadas em cinco forças de caráter: a) criatividade - em uma das propostas que deveriam ser desenvolvidas pela turma era realizar uma paródia sobre uma competência escolhida, em que foi possível perceber uma resistência em alguns alunos, mas que ao final do projeto, citaram no feedback a importância dessa atividade que estimulou a criatividade e que ajudou a “descontrair”, ao mesmo tempo em que se aprende; b) curiosidade - a turma demonstrou uma tendência a realizar trabalhos de forma grupal e com o mesmo grupo, e durante as práticas foi instigado essa mudança, assim como a proposta de criação e apresentação do produto final que aconteceu de forma individual, na qual a turma foi muito receptiva com esse *modus operandis*; c) pensamento crítico – foi percebido quando distribuiu-se 5 estudos de casos acerca do tema de diversidades na empresa, em que os estudantes tiveram a tarefa de pensar e apresentar no grande grupo, momento em que percebeu-se o quanto evoluíram e o quanto este momento foi de muita importância para os alunos, dado a participação e a sustentação do conteúdo apresentada pela turma; d) amor ao aprendizado - com a apresentação do produto final, ficou evidente o interesse dos sujeitos em assimilar as informações discutidas em aula e utilizá-las no dia a dia, evidenciado através dos exemplos trazidos durante as discussões que compreendiam seu contexto escolar e profissional, bem como suas relações interpessoais em sala de aula; e por fim, e) sensatez - essa virtude ficou evidenciada durante o momento em que foi realizado trabalhos em grupo, sendo proposto a eles que pensassem em 3 pontos para a melhoria da turma, de forma que os estudantes pediram às

estagiárias-docentes um tempo a sós para discutirem e decidirem o que escolheriam.

A Formação do Vínculo no Processo de Ensino-Aprendizagem

A afetividade torna-se um grande fator de importância no processo de desenvolvimento do indivíduo e em sua relação com o mundo à sua volta. O processo de aprendizagem deve considerar a afetividade como participante do desenvolvimento, cabendo ao docente correlacionar aspectos afetivos-cognitivos com os objetivos do processo de ensino, conteúdos explanados, atividades, procedimentos avaliativos, como alicerce para a prática educacional (RIBEIRO, 2010).

Para Côté (2002), a aprendizagem se concretiza através da via afetiva, e as dificuldades de aprendizagem podem ser superadas através do apoio docente, tolerância e respeito. Cumpre salientar que a ação pautada na afetividade não é uma questão técnica e sim um construto relacional entre professor e aluno (RIBEIRO, 2010). A ação prática realizada com adolescentes inseridos no Ensino Técnico, fomenta essa construção de vínculo o qual se torna imprescindível para que a ação docente se torne mais assertiva. Ampliando o olhar, houve uma construção de vínculo pautada na afetividade e esta ação teve início nas observações em sala. Um exemplo prático desta ação, foi a possibilidade de compreender quais eram os desejos e gostos da turma a partir da observação e através de atividades práticas realizadas em sala de aula. A primeira dinâmica realizada questionava quais eram os *hobbies*, sonhos, gostos, entre outras características informais da turma. Diante da construção de uma nuvem de palavras, foi possível tatear quais eram as preferências, espaços, desejos e até mesmo anseios que contornavam a turma - insegurança sobre a decisão da carreira que irão seguir e os desafios dos vestibulares. Desta maneira, a ação prática torna-se mais estratégica pois possibilita a existência de um vínculo inicial, com diálogos e atividades que possam também se interligarem com a realidade do aluno.

Mediante a construção do vínculo no processo de ensino-aprendizagem, é possível correlacionar ao que Lourenço e Paiva (2010) citam sobre a motivação escolar e o processo de aprendizagem. Neste recorte, a motivação é o que desperta, dirige e condiciona a conduta do aluno sendo fundamental no alcance de objetivos. Quando há motivação o aluno se encontra capaz de buscar uma razão para aprender, evoluir e descobrir novas competências. Porém, esta apropriação é um processo e não deve ser vista como um produto onde não é palpável e nem perceptível, mas sim inferida diante de determinados comportamentos. Para isto, é mais que necessário conhecer as características do contexto escolar para alicerçar a ação educacional. O projeto em seus objetivos, buscou desenvolver e atrair as descobertas de novas competências ou até mesmo potenciais que não estavam em evidência. A atividade final da ação, solicitava a construção de um produto enquanto metodologia ativa - esta foi uma estratégia de criar vínculo com os alunos, mas também motivá-los a ponto de, ao longo das aulas, conseguirem além de absorver os conteúdos, produzir algo novo. Nesse sentido, os alunos buscavam as estagiárias-docentes para questionar, orientar, relatar seus projetos e sonhos futuros com relação à profissão, talentos etc. Ou seja, a motivação foi compreendida como um processo para a construção de um vínculo conhecendo o contexto da turma.

Na Psicologia, o estudo da percepção é de extrema importância porque o comportamento dos sujeitos é baseado na interpretação que fazem da realidade e não na realidade em si. Por este motivo, a percepção do mundo é diferente para cada um - é através da percepção que um indivíduo faz do outro que se pode notar a forma como esse indivíduo organiza e interpreta as suas impressões sensoriais para atribuir significado ao seu meio. Portanto, a percepção tem uma grande importância, pode ser relacionada pela imagem que se faz do outro, pelo conteúdo da memória, conceitos de valor e normas socioculturais, ou seja, a percepção está ligada a valores específicos do indivíduo ou de grupos distintos fazendo ligação com a motivação dos alunos no processo de ensino-aprendizagem. A percepção das estagiárias-docentes diante das práticas se deu nas relações construídas com a coordenação; os professores; os estudantes e entre as próprias estagiárias-docentes.

Conforme Lopes (2017) ao tratar sobre o processo de interação e de mediação na relação professor-aluno, afirma que em todo processo de aprendizagem humana, a interação social e a mediação do outro tem fundamental importância. Na escola, pode-se dizer que a interação professor-aluno é imprescindível para que ocorra o sucesso no processo ensino aprendizagem.

Pela perspectiva e as abordagens de Paulo Freire, percebe-se uma vasta demonstração sobre esse tema e uma forte valorização do diálogo como importante instrumento na constituição dos sujeitos. No entanto, esse mesmo autor defende a ideia de que só é possível uma prática educativa dialógica por parte dos educadores, se estes acreditarem no diálogo como um fenômeno humano capaz de mobilizar o refletir e o agir dos homens e mulheres. E para compreender melhor essa prática dialógica, Freire acrescenta que:

[...] o diálogo é uma exigência existencial. E, se ele é o encontro em que se solidarizam o refletir e o agir de seus sujeitos endereçados ao mundo a ser transformado e humanizado, não pode reduzir-se a um ato de depositar idéias de um sujeito no outro, nem tampouco tornar-se simples troca de idéias a serem consumidas pelos permutantes. (FREIRE, 1987, p. 45)

Assim, quanto mais o professor compreender a dimensão do diálogo como postura necessária em suas aulas, maiores avanços estará conquistando em relação aos alunos, pois desse modo, sentir-se-ão mais curiosos e mobilizados para transformarem a realidade. Quando o professor atua nessa perspectiva, ele não é visto como um mero transmissor de conhecimentos, mas como um mediador, alguém capaz de articular as experiências dos alunos com o mundo, levando-os a refletir sobre seu entorno, assumindo um papel mais humanizador em sua prática docente.

A ideia de interação social e de mediação é ponto central do processo educativo. A atuação do professor é de suma importância já que ele exerce o

papel de mediador da aprendizagem do aluno, reconhecendo nestes conceitos alternativas para dar suporte às expectativas geradas, as estagiárias-docentes desenvolveram uma metodologia para alcançar as expectativas. Percebe-se que os conceitos de Freire (2005) e Lopes (2017) são importantíssimos, porém sentimos a necessidade de compreender como se apropriar das diferenças para mediar conflitos entre estudantes em sala de aula na Escola.

Na teoria de Vygotsky, é importante perceber que como o aluno se constitui na relação com o outro, a escola é um local privilegiado em reunir grupos bem diferenciados a serem trabalhados. Essa realidade acaba contribuindo para que, no conjunto de tantas vozes, as singularidades de cada aluno sejam respeitadas. Portanto, a sala de aula é, sem dúvida, um dos espaços mais oportunos para a construção de ações partilhadas entre os sujeitos. Nesse sentido, de acordo com a discussão de Martins e Moser (2012) Vygotsky usou como exemplo a metáfora do conceito de trabalho em Marx, que deu origem ao conceito de mediação, ao qual em termos genéricos é o processo de intervenção de um elemento intermediário numa relação; a relação deixa, então, de ser direta e passa a ser mediada por esse elemento. Conforme Oliveira (2002, p. 33) “o processo de mediação, por meio de instrumentos e signos, é fundamental para o desenvolvimento das funções psicológicas superiores, distinguindo o homem dos outros animais”. Portanto, a mediação é um processo essencial para tornar possível as atividades psicológicas voluntárias, intencionais, controladas pelo próprio indivíduo.

Com base nessas reflexões, tanto no trabalho como na ação sobre o mundo para transformá-lo, o homem usa de instrumentos. Assim, quando o cérebro humano aprende um conceito, usa a mediação das palavras ou a própria linguagem. Não há como pensar se não utilizarmos, sempre, palavras ou imagens. Por isso, segundo Martins (2021), em vez da linguagem, podemos falar de uma mediação semiótica. Sendo assim, ao tratar da aprendizagem em Vygotsky, Oliveira (2002, p. 42) afirma que “a principal função da linguagem é a de intercâmbio social: é para se comunicar com seus semelhantes que o homem cria e utiliza os sistemas de linguagens”. Se toda ação humana supõe

uma mediação, do mesmo modo a aprendizagem se faz com a mediação semiótica ou pela interação com o outro, na interação social, na qual as palavras são empregadas como meio de comunicação ou de interação. A essa mediação, Vygotsky e seus seguidores denominaram de sociointeracionismo – a ação se dá numa interação sócio-histórica ou histórico cultural.

Diante das expectativas apresentadas pela coordenação, expostas anteriormente, inicialmente confirmou-se em sala de aula esta realidade, porém com a metodologia e didática desenvolvida, foi possível perceber o potencial individual dos estudantes e, conseqüentemente revelando o potencial coletivo diante dos conteúdos explanados e principalmente pela forma com que os alunos se desenvolveram ao realizar atividades de forma criativa. Portanto, organizar uma prática escolar, considerando esses pressupostos, é sem dúvida, conceber o aluno um sujeito em constante construção e transformação que, a partir das interações, tornar-se-á capaz de agir e intervir no mundo, conferindo novos significados para a história dos homens.

Quando se imagina uma escola baseada no processo de interação, não se está pensando em um lugar onde cada um faz o que quer, mas num espaço de construção, de valorização e respeito, no qual todos se sintam mobilizados a pensarem em conjunto. De acordo com Vilela e Melo (2017), a aprendizagem só será efetivada a partir da mobilização dos alunos para aprender e apreender o que se é trazido à sala de aula. Os temas trabalhados na prática docente foram pensados a partir da observação da turma durante as disciplinas e leitura das unidades curriculares do curso, visando colaborar para o desenvolvimento de habilidades comportamentais consideradas importantes para a inserção no mercado de trabalho dos alunos do técnico em administração, além de promover a reflexão crítica sobre a importância do treinamento e desenvolvimento de pessoas. Os planos de aula foram elaborados a partir dos temas: perfis profissionais, principais competências que grandes organizações esperam da geração colaborativa, treinamento e desenvolvimento de pessoas, comunicação assertiva, postura profissional, trabalho em equipe e diversidade em carreiras.

Referente a avaliação da aprendizagem, destacamos o *feedback* realizado durante todo o processo, pois permite despertar nos estudantes o sentimento de confiança e respeito, como um ato de comunicação que visa dar consciência aos estudantes sobre o que e como estão aprendendo e também como melhorar sua aprendizagem ao longo do processo. O *feedback* constitui-se numa ferramenta das metodologias inovadoras sendo uma parte essencial da educação e de suma importância tanto para alunos quanto para professores, pois permite que os educandos entendam o que precisam melhorar e quais comportamentos foram positivos, gerando uma conscientização e motivação para a mudança, e nesse processo de informação tanto professores como discentes são mobilizados a pensarem em conjunto com o propósito de atingir os objetivos em comum. (TREVISANI, 2019)

O *feedback* é uma ferramenta potencializadora da aprendizagem, e não é orientada para medir os conhecimentos demonstrados pelos estudantes ou as suas habilidades específicas. Foi realizado individualmente proporcionando aos alunos um espaço de fala, permitindo às estagiárias-docentes observar o destaque dado a alguns temas que foram trabalhados nas aulas, informando o progresso do educando ou a falta dele, motivando-os ao envolvimento na execução das atividades. Além disso, guia a aprendizagem do estudante, estimulando-o para dar o seu melhor. (VILELA e MELO, 2017). A maioria dos estudantes utilizaram-se de apresentações tradicionais de slides e conseguiram relacionar as profissões escolhidas com as competências desejadas para as funções, conforme apresentadas durante as discussões em sala.

Destacou-se como fator positivo a proposta “Projeto de Talentos” onde cada estudante foi desafiado a construir e apresentar de forma individual um produto de sua escolha (*Podcast*, vídeo, poema, desenho etc.) sobre a profissão de interesse e de como essa profissão exige as competências apresentadas durante as aulas. Nos *feedbacks* os alunos relataram que foi a primeira vez no curso que foram desafiados a produzir e apresentar um trabalho de forma individual, onde cada aluno pode apresentar seu produto de forma diversificada: através de desenho, história em quadrinhos, imagens e vídeos,

sendo que a maioria utilizou a apresentação de *slides*. As competências que mais apareceram nas apresentações feitas pelos estudantes foram a criatividade, relacionadas à profissão de empreendedorismo; comunicação, competência presente na maioria das profissões e que foi dada bastante ênfase ao decorrer do projeto, através de exemplos do cotidiano e a habilidade de trabalhar em equipe, visto que competências ligadas a relacionamentos interpessoais são as mais valorizadas pelo mercado de trabalho atualmente.

Sobre os relatos dos estudantes no *feedback* individual, a discussão sobre comunicação assertiva reforçou o aprendizado em transmitir os sentimentos tanto positivos quanto negativos de uma maneira aberta, direta e honesta, com segurança e posicionamento. Outro tema de destaque nos *feedbacks* foi o trabalho em equipe, pois inicialmente a turma demonstrou resistência na formação de equipes com colegas que habitualmente não faziam trabalho juntos. A partir da abordagem sobre as habilidades sociais, a responsabilidade e estar aberto às diversidades, ou seja, às diferentes pessoas e opiniões, houve uma abertura na classe para formação de novas equipes. Os alunos também destacaram o aprendizado sobre o desenvolvimento das competências comportamentais e autoconhecimento.

A partir do *feedback* grupal e individual foi possível discutir e reconstruir saberes referentes à aprendizagem. Os alunos relataram que consideram importante receber o feedback dos professores para o desenvolvimento da sua aprendizagem, durante todo o processo de ensino, porém este acontece muito pouco, desta forma o momento do feedback não pode ser único mas deve ser contínuo durante todo o processo de aprendizagem.

Com a Covid-19, novos desafios surgiram com a busca de novas alternativas para a manutenção das atividades letivas, trazendo a imprevisibilidade causada pela propagação mundial do vírus. A atuação docente neste recorte, acabou por aumentar as demandas de trabalho, pois em um novo cenário a preocupação e angústia tomam conta da atuação profissional com o desconhecido. A prática docente e sua mudança ocasionada pela pandemia de certa forma torna-se mais acelerada e intensa. A Covid-19

evidencia a lembrança da fragilidade humana e desencadeia diversas inseguranças as quais reforçam que a sociedade nunca mais será a mesma (CHARCZUK, 2020).

Permanecendo com a perspectiva de Charczuk (2020), tornou-se necessário reinventar-se e ressignificar a prática docente, mesmo diante do distanciamento social. Nos novos desdobramentos que a pandemia ocasionou, a suspensão das aulas presenciais direciona a novas formas de ensino-aprendizagem - ferramentas metodológicas, novas descobertas e ações criativas dão contorno a esse contexto. As perspectivas atuais da educação desafiam a forma que os conhecimentos são apreendidos, colocando em evidência a necessidade de adaptação para com a tecnologia. Neste sentido, foi necessário que a prática docente se adaptasse a esse momento durante a realização do projeto. Logo, se fez necessário reinventar a prática do projeto respeitando as novas condições sociais ocasionadas pelo cenário pandêmico. Ações que se utilizam de rodas de conversas e o compartilhamento de materiais, foram repensadas em atividades com distanciamento social, mas que reforçassem o vínculo mesmo com a distância.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

A partir das práticas realizadas e das percepções assertivas, observa-se que a utilização de metodologias ativas de aprendizagem que colocassem os estudantes como o centro do processo de conhecimento foi o que possibilitou com êxito o alcance dos objetivos do referido projeto de estágio em licenciatura, principalmente em tempos incertos da pandemia do vírus *SARS-COV 2* no qual foi realizado. É explícito que a prática da docência em atual circunstância é desafiadora, tornando indubitável que a afetividade construída entre docente e discente é fundamental para um melhor aproveitamento do processo de ensino aprendizagem.

Através da metodologia utilizada da Sequência Didática, os estudantes demonstraram apropriação das principais competências desejadas para a inserção no mercado de trabalho através das discussões trazidas em sala de aula, das apresentações das profissões escolhidas relacionando-as com as competências discutidas, bem como trouxeram reflexões sobre práticas que poderiam realizar em conjunto enquanto turma para tornar o desenvolvimento da aprendizagem mais efetivo nos momentos seguintes do curso.

Dessa forma, foi percebido a importância do docente buscar conhecer o perfil dos estudantes, para que possa utilizar-se das estratégias que possibilitem uma maior abertura ao engajamento e participação durante as aulas e atividades, o que foi possível diante das observações realizadas. Os conteúdos devem ser pensados e planejados de acordo com a necessidade dos alunos, pois as implicações e iniciativas evidenciadas pela turma afirmam a importância da construção do conhecimento em conjunto com os estudantes, pois, a aprendizagem se mostra ativa e criadora em um ciclo onde ao mesmo tempo que se ensina, também se aprende.

Compreende-se também a importância do lugar da docência em psicologia na educação brasileira e da necessidade de profissionais e futuros profissionais psicólogos engajarem-se na luta por este lugar, seja na educação regular ou ensino técnico, onde o olhar da ciência psicológica possibilite a discussão de temáticas por vezes esquecidas entretanto demasiadamente necessárias, principalmente no contexto da infância e a da adolescência, contribuindo para o desenvolvimento humano pleno nas diversas áreas da vida.

REFERÊNCIAS

- ABREU-E-LIMA, D. M. De.; ALVES, M. N. O feedback e sua importância no processo de tutoria a distância. **Pro-posições**, Campinas, v. 22, n.2, 2011.
- BACICH, Lilian; MORAN, José. **Metodologias ativas para uma educação inovadora: uma abordagem teórico-prática**. Penso Editora, 2018.
- CALLIGARIS, Contardo. **A adolescência**. Série “Folha Explica”. Publifolha, 2000.

- CAMPEIZ, Ana Flávia et al. A escola na perspectiva de adolescentes da Geração Z. **Revista eletrônica de enfermagem**, v. 19, 2017. Disponível em: <https://revistas.ufg.br/fen/article/view/45666>. Acesso em 02 de out. de 2021.
- CARVALHO, AMP de. **Ensino e aprendizagem de Ciências: referenciais teóricos e dados empíricos das sequências de ensino investigativas (SEI). O uno e o diverso na educação**. Uberlândia: EDUFU, 2011.
- CASTELLA, Sonia M. Vanzella; MACHADO, Júlio. César. **Metodologias ativas: sequências didáticas**. São Paulo: Fdt, 2016.
- CHARCZUK, Simone Bicca. Sustentar a Transferência no Ensino Remoto: docência em tempos de pandemia. **Educação & Realidade**, v. 45, 2021.
- CÔTÉ, James E.; SCHWARTZ, Seth J. Comparando abordagens psicológicas e sociológicas da identidade: status identitário, capital identitário e o processo de individualização. **Revista da adolescência**, v. 25, n. 6, 2002.
- DE FREITAS CAMPOS, Regina Helena; DO CARMO GUEDES, Maria. Sílvia Tatiana Maurer Lane (1933-2006) e a ética do conhecimento. **Memorandum: Memória e História em Psicologia**, v. 10, 2006.
- FEIST, Jess; FEIST, Gregory J.; ROBERTS, Tomi-Ann. **Teorias da personalidade-8**. ed. Porto Alegre: AMGH Editora, 2015.
- FERNANDES, Galluzi. **Psicologia Social: uma análise crítica da percepção do Outro**. Disponível em: <https://meuartigo.brasilecola.uol.com.br/psicologia/psicologia-social-uma-analise-critica-percepcao-outro.htm>. Acesso em 04 de out. de 2021.
- FONSECA, Patrícia Nunes da *et al.* Engajamento escolar e sua relação com as forças de caráter dos adolescentes. **Psicol. Conoc. Soc.**, Montevideo, v. 10, n. 1, 2020. Disponível em: http://www.scielo.edu.uy/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S1688-70262020000100160&lng=es&nrm=iso Acesso em 04 de out. de 2021.
- FREIRE, Paulo. **Pedagogia do Oprimido**. 17ª ed. Rio de Janeiro, Paz e Terra, 1987.
- LIMA, Valéria Vernaschi. Espiral construtivista: uma metodologia ativa de ensino-aprendizagem. **Interface-Comunicação, Saúde, Educação**, v. 21, 2016.
- LOPES, Rita de Cássia Soares. **A relação professor aluno e o processo ensino aprendizagem**. Dia a dia e educação, v. 9, 2017.
- LOURENÇO, A. F.; PAIVA, M. O. **A motivação escolar e o processo de ensino aprendizagem**. Ciências & Cognição, Vol 15, n 2, 2010.
- MARTINS, Onilza Borges; MOSER, Alvino. **Conceito de mediação em Vygotsky, Leontiev e Wertsch**. Revista Intersaberes, v. 7, n. 13, 2012.
- OLIVEIRA, Marta Kohl. **Vygotsky: aprendizado e desenvolvimento, um processo sócio-histórico**. 4. ed. São Paulo: Scipione, 2002.
- RIBEIRO, Marinalva Lopes. **A afetividade na relação educativa**. Estudos de Psicologia (Campinas), v. 27, 2010.
- SHUTE, Valerie J. **Focus on formative feedback**. ETS Research Report Series, v. 2007, n. 1, p. i-47, 2007.
- TASSONI, Elvira Cristina Martins; OSTI, Andréia. **Afetividade percebida e sentida: representações de alunos do ensino fundamental**. Cadernos de Pesquisa, v. 49, 2019.

TREVISANI, Fernando de Melo. **A importância do feedback na visibilidade da aprendizagem. Desafios da Educação.** 2019.

VILELA, Naiara Sousa; MELO, Geovana Ferreira. **A contribuição do feedback para a avaliação da aprendizagem no contexto universitário.** 2017.

ZEFERINO, Angélica Maria Bicudo; DOMINGUES, Rosângela Curvo Leite; AMARAL, Eliana. Feedback como estratégia de aprendizado no ensino médico. **Revista Brasileira de Educação Médica**, v. 31, 2007.

Emanuelle Cristine do Vale

Graduanda do quarto ano do Curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala (ACE - FGG)

E-mail: emanuelle.cristine.do.vale@fgg.edu.br

Débora Teixeira Barbosa

Graduanda do quarto ano do Curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala (ACE - FGG)

E-mail: debora.teixeira.barbosa@fgg.edu.br

Eliane Bohr

Graduanda do quarto ano do Curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala (ACE - FGG). Mestra em Patrimônio Cultural e Sociedade pela UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville. Especialista em Educação Infantil pelo Colégio Cenecista José Elias Moreira – CENEC – Joinville. Especialista em História da Arte pela UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville. Licenciada em Artes Visuais pela UNIVILLE – Universidade da Região de Joinville.

E-mail: eliane.bohr@fgg.edu.br

Frida Serafina Franke de Lima

Graduanda do quarto ano do Curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala (ACE - FGG)

E-mail: frida.serafina.franke.de.lima@fgg.edu.br

Gabriele Nair Santana

Graduanda do quarto ano do Curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala (ACE - FGG)

E-mail: gabriele.nair.santana@fgg.edu.br

Kamila Barros Tizzato

Professora Supervisora do Estágio em Licenciatura do Departamento de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala (ACE - FGG). Mestre em Educação pela Universidade Federal de Santa Catarina, Especialista em Desenvolvimento Infantil pela Universidade Positivo e Bacharela em Psicologia pela Associação Catarinense de Ensino.

E-mail: kamila.barros.tizzato@fgg.edu.br

Recebido em 7 de novembro de 2021.

Aceito em 21 de dezembro de 2021.

Autismo, educação e seus enlaces com a psicanálise: manejos com um aluno na educação infantil

*Autism, education and its connections with psychoanalysis:
interventions concerning a primary school student*

Francieli Loureiro Ramos

Fabiano Furlan

Gabriela Kunz Silveira

Resumo: Este relato de experiência objetiva discutir o autismo sob a perspectiva psicanalítica e seus enlaces com o campo da educação. Tal experiência foi conduzida a partir do trabalho da profissional de apoio escolar (autora do relato), com intervenções realizadas junto a uma criança diagnosticada com autismo. A criança começou seu percurso na instituição no início de 2021, mas começou o trabalho com a profissional de apoio escolar somente em maio. Observa-se, a partir do envolvimento do sujeito em constituição com as práticas educativas, um movimento de construção da autonomia. Assim, o trabalho colaborativo com a equipe multidisciplinar, vai tecendo um campo de relações e aprendizagens que descortinam possibilidades até então não manifestas pela criança. A partir da experiência prática e do aparato teórico, conclui-se que, a criança vem mostrando constantes progressos no que concerne às movimentações no âmbito psicológico e pedagógico. Esse fato se dá através das construções de profissionais, implicados com o papel e a função que se propõe a ocupar, com engajamento e aposta na educação.

Palavras-chave: Autismo; Educação; Psicanálise.

Abstract: The experience report has as its aim to discuss the autism under the psychoanalytic perspective and its connections with the education field. Such experience was conducted through the work of the school support professional (the report's author), with interventions concerning a child diagnosed with autism. The child commenced its course in the institution at the beginning of 2021, but the work with the support professional started only in May. It is observed, on the basis of the involvement of the subject in constitution with the educational practices, a movement of autonomy construction. Therefore, the collaborative work between the multidisciplinary team,

constructs a range of relations and learning that unravel possibilities that hadn't been manifested by the child up to that moment. Based on the practical experience and the theoretical background, it is concluded that the child reveals constant progress in relationship to the development in the psychological and pedagogical areas. This fact occurs through the constructions of professionals entrusted with the role and the function that they are willing to occupy, with engagement and trust in the education.

Keywords: Autism; Education; Psychoanalysis.

INTRODUÇÃO

A experiência estruturada neste relato traz notícias sobre as práticas desenvolvidas em uma escola, a partir das intervenções realizadas entre profissional de apoio escolar (autora do relato) e um menino, que dentre muitas características possíveis, foi diagnosticado com autismo. Neste artigo optou-se por nomear a criança de forma fictícia como Mark. A escolha do nome fictício se ascendeu considerando que a criança tem uma relação com a pintura, que envolve muitas características de cores e formas que remetem às obras abstratas do pintor Mark Rothko²⁶.

A criança mencionada neste relato é um menino que tem atualmente cinco anos, estuda em uma escola privada de Joinville-SC, na turma do Infantil 4, durante o turno vespertino. Em sala de aula, compõe-se a presença de quatorze colegas que têm idade entre quatro e cinco anos, professora regente, professora auxiliar e profissional de apoio escolar. Na rotina escolar, além das atividades pedagógicas produzidas em sala, ainda são realizadas aulas “especializadas”, sendo elas: movimento, ritmos corporais, música, natação, artes e psicomotricidade. Cada aula com suas(es) respectivas(os) professoras(es). Assim, todas as pessoas que circulam com Mark dentro do ambiente escolar, principalmente na sala de aula, possuem funções importantes para que se construa uma rede de apoio que assegure o desenvolvimento desse sujeito em constituição.

26 Mark Rothko (1903-1970) foi um pintor, que desenvolveu e traçou contornos de arte, através do expressionismo abstrato e surrealista. Por meio de suas telas, Rothko experimentava as cores, que surgiam em tons monocráticos, e por vezes, também despertava partes coloridas.

Conforme esboçado, neste relato serão destacadas as experiências com a profissional de apoio escolar, haja vista as propostas manejadas a partir do trabalho com Mark, que resultam em construções enquanto aluno, sujeito em constituição, e principalmente, como criança.

Adentrando nas provocações que a psicanálise aborda no campo da pedagogia, Voltolini (2018a) registra que a proposta se volta para a direção oposta de adaptar, decifrar, justificar ou idealizar a educação. Então enfatiza: “o papel da psicanálise na educação é fundamentalmente o de recolocar o sujeito na cena educativa da qual ele foi expulso” (p.29).

A fundamentação citada por Voltolini (2018a), fornece componentes para situar o lugar que a psicanálise ocupa nos seus enlaces com a educação. A psicanálise não se propõe a ditar formatos ideais de um fazer educativo, com a oferta de planos institucionais para a pedagogia. A intenção não é definir um saber prévio, no qual muitas vezes os(as) demais profissionais da educação supõem e convocam uma atuação do(a) psicanalista, sobretudo nas escolas. Por isso, uma das principais investidas é discutir os (não) saberes supostos.

Estreitando o diálogo entre a posição de suposto saber e as pluralidades dos(as) alunos(as), pode-se acrescentar que uma criança onde se escapa o padrão estabelecido como normalidade, coloca no circuito qualquer lugar de saber garantido. Jerusalinsky (1993) registra como uma particularidade do autismo, o efeito de exclusão no campo significante, com recusa ao olhar do outro. Nessa perspectiva, no caso dos sujeitos com autismo, há o estabelecimento de uma falha ainda mais abrupta na condição de saber, uma vez que a noção imaginária de endereçamento ao outro normalmente não ocorre, e a transferência não se dá enquanto uma suposição de saber. Então, quem decide ocupar funções no campo da educação, inevitavelmente vai ter que se haver com a frustração, pois os resultados são sempre a posteriori e normalmente escapam dos ideais estabelecidos.

As amarrações feitas entre psicanálise e educação, são questões elementares que fornecem suporte para as discussões levantadas neste artigo. Com elaborações

preliminares de teóricos como Sigmund Freud, Jacques Lacan e Jean-Claude Maleval, seguem-se referências de argumentações produzidas por psicanalistas no Brasil, permitindo escopos que se assemelham com a realidade retratada.

Uma escrita que se propõe a descrever sobre a experiência de ações desenvolvidas na escola com uma criança diagnosticada com autismo, não pode se isentar de algumas ponderações sobre as contingências da educação inclusiva aplicadas no Brasil. Isto posto, além dos diálogos entre psicanálise e autismo, também foram dedicados alguns argumentos e problematizações, que oportunizam reflexões acerca de apostas referidas pela psicanálise sobre as práticas inclusivas.

O interesse por discutir as temáticas apresentadas neste trabalho, aproximando o debate com a experiência manejada pela autora do artigo, surge como possibilidade para desdobrar um *savoir y faire*²⁷, que também acontece além dos cercados de uma escola, pois se trata de uma prática firmada em apostas no sujeito, onde os estudos e diálogos teóricos precisam estar presentes. Longe de ser um exemplo a ser seguido, as questões retratadas ao longo do artigo buscam justamente o contrário: fazer furo! Somente quando há rompimentos em algo completo e todo que as invenções emergem e ganham lugar.

O objetivo, portanto, é discutir o autismo sob a perspectiva psicanalítica e seus enlaces com o campo da educação. Para atingir o objetivo, foram compostas aproximações entre elaborações teóricas e movimentos feitos com uma criança em particular, a partir da relação com a profissional de apoio escolar, perante direções de suas potencialidades e lugar ocupado enquanto sujeito em constituição.

O AUTISMO E SEUS ENLACES COM A PSICANÁLISE

O diagnóstico em psicanálise é importante para fornecer elementos que permitam subsidiar estratégias de intervenção. Em 1896, Freud envia uma carta

²⁷ *Saber-fazer ali*. Noção apontada por Jacques Lacan, propondo uma nuance primordial que posiciona um lugar do fazer, como algo que escapa. Resumidamente, se trata de um saber fazer que não está garantido, submetido a falta.

a Fliess, comentando que os sintomas podem se reorganizar dado a abertura do aparelho psíquico que se (re)inscreve ao longo do tempo. Nesta sequência, mesmo que o principal sintoma se mantenha no sujeito, pode-se dar outro sentido a essas questões durante o tratamento. Nas próprias palavras de Freud:

[...]estou trabalhando com a hipótese de que nosso mecanismo psíquico tenha-se formado por um processo de estratificação: o material presente sob a forma de traços mnêmicos fica sujeito, de tempos em tempos, a um rearranjo, de acordo com as novas circunstâncias — a uma retranscrição. Assim, o que há de essencialmente novo em minha teoria é a tese de que a memória não se faz presente de só uma vez, e sim ao longo de diversas vezes, e que é registrada em vários tipos de indicações (p. 208).

A partir disso, Jerusalinsky (1993), situa a estrutura psíquica não decidida na infância. Isto é, mesmo que já se tenha uma estrutura simbólica, não quer dizer que a estrutura esteja determinada. Precisa-se de tempo para que as produções singulares comecem a se produzir no sujeito. Esse tempo não demarca a diferença entre criança e adulto, pois se trata de um tempo lógico com acontecimentos onde o sujeito é convocado a trazer respostas subjetivas.

Em psicanálise, o diagnóstico não é destino, bem como não serve para categorizar a criança em uma psicopatologia, por isso procura-se intervenção quando há uma percepção de que “algo não vai bem na constituição da criança”, até mesmo para constatar precocemente o sofrimento. E é especificamente sobre o sofrimento que a psicanálise busca intervir (JERUSALINSKY, 2011, p. 81).

Notadamente sobre o autismo não há uma causa isolada. Há de se reconhecer que todos os sujeitos nascem com um código genético, contudo os marcadores são manifestos a depender dos fatores epigenéticos, que “vão desde o ar que respiramos, a água que bebemos, até um fator que em nada é desprezível para a constituição do bebê humano: a relação com os outros” JERUSALINSKY, 2015, s.n.).

É fundamental ressaltar que o autismo, conforme apontado por Jerusalinsky (2015), é uma falha na função primordial de reconhecimento, quer

dizer, por uma questão genética, orgânica e/ou traumática, o bebê não reconhece o discurso do Outro. Assim, cabe acompanhar a criança e trazer algo que é de sua singularidade. Deve-se encontrar uma janela pulsional, na qual a criança permita a entrada nesse território, produzindo um ato de reconhecimento. Ainda sobre o diagnóstico em psicanálise e as apostas na criança, é relevante acrescentar:

Ao falar de diagnóstico na infância vale a diferença entre SER e ESTAR que tanto o espanhol quanto o português permitem denotar. O diagnóstico permite pôr em movimento importantes operações na direção da cura e, justamente por isso, ao longo do tratamento, uma criança que *estava* em estado artístico pode deixar de está-lo, mudando de sintoma fundamental, ou pode, em certas ocasiões, ainda que não de modo regular, apresentar produções de outra ordem que não a de uma demanda de exclusão do Outro (JERUSALINSKY, 2011, p. 81).

Apesar das contingências determinadas, é preciso apostar na constituição do sujeito. Mesmo que determinantes orgânicos e genéticos tenham peso, as questões não estão antecipadamente formadas. Quando não se investe na criança porque o diagnóstico patológico impera, o sujeito do desejo fica impossibilitado de constituir-se enquanto tal (JERUSALINSKY, 2011).

Ao(a) psicanalista cabe o manejo a partir de um furo de saber, dando espaço ao inconsciente, que autoriza a função de analista na clínica com pessoas diagnosticadas com autismo, seja em uma instituição, consultório particular ou ambulatório público (LÓPEZ, 2010). Como o caso discutido neste artigo se trata do acompanhamento de uma criança dentro de uma instituição escolar, é relevante adentrar sobre as articulações que permeiam a inclusão.

POSSIBILIDADES NÃO-TODA INCLUSIVA

Qual o lugar da diferença dentro do cotidiano escolar? Quando a diferença afeta os padrões estabelecidos do que é ser “Aluno”, surgem as inquietações, as

dúvidas, o estranhamento. Aquilo que até então tinha um modo estabelecido de condução, passa a ter uma ruptura.

Buscou-se então, o conceito de *Infamiliar (Unheimliche)* descrito por Freud (1919/2019) para falar da relação entre a diferença e o cotidiano escolar, ou seja, algo que outrora foi familiar, igual, próximo, passa a ser estranho, provocando estranhamento aos sujeitos. Um outro diferente passa a circular na sala de aula de forma repentina, invadindo toda a estrutura homogênea que até então estava posta.

Possibilitar um contorno para aproximar o que se vê como diferença, é um desafio para as práticas escolares. Isso pode ocorrer por vários motivos: formações que não se debruçam sobre as deficiências, planos de ensino que visam apenas a produtividade dos(as) aluno(as), padronização de normalidade... Questões essas advindas do modo capitalista de produzir a vida, que buscam continuamente destacar e privilegiar os que podem gerar produtividade. Nesse cenário, se vê o que Voltolini (2018b) pontua sobre a *educação para todos*, melhor dizendo:

Enquanto discurso que visa um *para todos*, termo definidor do *slogan* da educação inclusiva, é naquele para quem essa fórmula do *para todos* não faz nenhum sentido que tal discurso encontrará seu ponto limite (p.38).

É justamente onde se opera uma lógica completa, que o sujeito com autismo faz furo. Precisamente por isso que o ensino pedagógico não pode ficar às voltas de uma descarga de conteúdo, como um portador do saber *para todos*. Afinal, se não for assim, o sujeito sequer irá se direcionar minimamente para o/a professor/a. Na melhor das hipóteses, haverá uma convocação do lugar de saber, mediante as demandas de adequações das tarefas planejadas *para todos*. Na pior das hipóteses, exclui-se o(a) aluno(a) da rotina escolar, deixando-o(a) perambular pelos espaços, desde que não “atrapalhe” o andamento das aulas.

Nesse aspecto, é essencial demarcar a prática escolar da educação inclusiva, refletindo além de uma discussão primeira sobre suas concepções. Deve-se

tencionar se o incluir é apenas matricular e colocar uma criança dentro da sala de aula, carregando o discurso da *Educação para todos* ou se é uma busca por algo que projeta um olhar do comum sobre as particularidades de cada sujeito (VOLTOLINI e FONSECA, 2020).

A palavra *inclusão* por si só, já revela o seu lugar. “Etimologicamente, incluir significa fechar a chave por dentro” (VOLTOLINI, 2018b, p. 35). Nesta perspectiva, incluir pode carregar um ideal institucional, que segue um padrão e hábito, com procedimentos aos quais um aluno(a) precisa se submeter. Isso pode acontecer, mesmo quando se objetiva fazer rigorosamente o oposto. “[...] a inclusão é um significante usado para o incluído e não para todos. Portanto, marca esse aluno como aquele que será objeto de procedimentos especiais...” (VOLTOLINI, 2018b, p. 37).

Outro aspecto que merece destaque é o manejo das adequações curriculares. Para que se construa as aprendizagens de todos(as) alunos(as) em uma sala de aula, é necessário pensar em formas de adequações das práticas e estratégias pedagógicas, ainda que o conteúdo/conhecimento permaneça sendo o mesmo. Entretanto, os conteúdos são formalizados, muitas vezes, em apostilas, como é o caso da escola de Mark. Sabe-se que os sistemas apostilados de ensino são frequentemente utilizados nas instituições privadas, sendo aulas, avaliações e atividades pedagógicas antecipadamente preparadas para as(os) professoras(es) (CUNHA, 2011).

O uso de apostilas pedagógicas pode agregar, desde que interaja com outros recursos didáticos. Porém, identifica-se que no contexto do Brasil, determinantes como as problemáticas da formação docente e a falta de instrumentos têm eliminado da prática uma condução que use a apostila apenas como mais uma ferramenta, e não como uma autoridade, sendo na maioria das vezes a única possibilidade de construir atividades pedagógicas (AMORIM e OLIVEIRA, 2008).

As ferramentas didáticas precisam ser amplas para pensar as práticas pedagógicas, já que apenas um recurso não dá conta de abranger as construções de adequações nas práticas pedagógicas que proporcionem experiências de aprendizagens. As atividades pedagógicas devem ter a autonomia docente e a

convocação de sentidos para os(as) alunos(as), despertando algo a ser produzido, trazendo algo do grupo, mas também de quem está realizando.

A noção proposta por Voltolini (2005) de uma inclusão não-toda, busca restabelecer as circunstâncias de um processo de escolarização com uma ligação do *para todos* com o um-a-um de cada aluno(a), cada professor/a e cada escola. Por conseguinte, é necessário considerar precisamente essa linha fronteira entre o dentro e o fora que reparte quem pertence e quem não pertence à escola.

BREVE CONSIDERAÇÃO SOBRE A FUNÇÃO DENOMINADA “PROFISSIONAL DE APOIO ESCOLAR”

Introduzindo e demarcando do que se trata a função definida como profissional de apoio escolar e seu papel na construção do cotidiano escolar, há uma definição primeira no que diz respeito a legislação, na Nota Técnica SEESP/GAB nº 19/2010, onde são levantados marcos legais, políticos e pedagógicos da educação especial. Esse documento categoriza que:

Dentre os serviços da educação especial que os sistemas de ensino devem prover estão os profissionais de apoio, tais como aqueles necessários para a promoção da acessibilidade e para atendimento a necessidades específicas dos estudantes no âmbito da acessibilidade às comunicações e da atenção aos cuidados pessoais de alimentação, higiene e locomoção (BRASIL, 2010, p. 01).

Ainda que tenha sido a primeira vez que se tenha denominado “profissional de apoio”, em outros documentos essa mesma função já tinha recebido nomenclaturas diferentes, como: profissionais da educação, apoio pedagógico especializado e apoio especializado.

Já em 2012 foi aprovada a Lei nº 12.764 (Berenice Piana), que funda a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista. No artigo desta lei, se define que quando há necessidade, a pessoa com

diagnóstico de autismo presente no ensino regular, tem direito a um/a acompanhante especializado. Este documento não estipula quem é essa(e) acompanhante, nem mesmo decreta quais requisitos de formação são necessários.

No caso específico da escola apresentada nesse artigo, as(os) profissionais de apoio escolar são estudantes de psicologia, supervisionadas(os) pela psicóloga escolar e contratadas(os) pela instituição de ensino. Cada profissional faz intervenções com alguma criança que expresse demanda de condução com manejos em necessidades básicas, interações sociais, dificuldades motoras, intelectuais e/ou de aprendizagem. Todas as atividades pedagógicas, adequações curriculares e demais decisões institucionais são articuladas pela professora regente de sala e coordenador/a de cada segmento.

A inserção das(os) profissionais de apoio nessa instituição faz uma aproximação da psicologia no contexto educacional e possibilita discussões multidisciplinares para tencionar o cotidiano escolar e as modalidades de inclusão. Porém, muitas vezes pode classificar a(o) profissional de apoio escolar como a única pessoa que “sabe” conduzir determinado aluno(a), isentando os demais profissionais da escola de suas funções com esse(a) estudante.

É significativo considerar que a profissional de apoio escolar apontada neste artigo é uma estudante do 4º ano do curso de psicologia, que faz seus manejos e intervenções a partir da perspectiva psicanalítica. Além da supervisão com a psicóloga escolar da instituição, optou-se também pela busca de supervisão individual com uma psicanalista que trabalha as questões da infância sob o ponto de vista dos preceitos discutidos pela profissional de apoio escolar. Logo, se trata de uma profissional que não está presente somente com a função de um “apoio escolar”, mas sim, com uma posição que aposta nas potencialidades de desenvolvimento de uma criança. Arranjando meios para que gradativamente insira novos sujeitos em cena, onde esse aluno esteja sujeito a circular no espaço escolar com outros recursos de *apoio escolar*, sem que esse apoio necessariamente resulte de uma *profissional*.

CARACTERÍSTICAS DO ALUNO E SEU COTIDIANO ESCOLAR

As características do lugar ocupado por Mark dentro da escola vão indicar traços do seu cotidiano escolar. A destacar, essa criança possui uma família engajada com recursos no seu desenvolvimento, que dentre outras questões, consegue financiar uma equipe multidisciplinar e uma escola privada com ferramentas que nem sempre são postas para crianças diagnosticadas com autismo. Uma pesquisa realizada por Costa e Fernandes (2018) com dados de casos no estado do Rio Grande do Sul, revela que apesar das leis e direitos estruturados para o desenvolvimento dos sujeitos com autismo, ainda são enfrentados problemas que vão desde a formalização do diagnóstico até o cumprimento dos direitos fundamentais.

Sabe-se que atualmente o menino conta com uma equipe multidisciplinar que auxilia nos resultados assertivos para o seu desenvolvimento. A respeito disso, a equipe escolar fez reuniões periódicas com os pais, fonoaudióloga e psicóloga. Assim, é possível fazer alinhamentos constantes do que cada profissional está trabalhando com Mark, se efetivando, resultados a partir do objetivo comum que é o desenvolvimento da criança.

A inserção de Mark na escola foi gradativa. A criança passou a ter contribuição da profissional de apoio escolar em maio de 2021, ficando três meses com a assistência das professoras regente e auxiliar. As práticas das professoras não se direcionavam apenas às demandas do menino, pois também precisavam atender os outros(as) quatorze alunos(as) da turma. Logo, quando precisavam apaziguar choros incontroláveis, desencadeados por algum movimento frustrado, recorriam ao colo, e em algumas situações, retiravam Mark da sala.

Ter um aluno com autismo é um desafio para o campo docente, que muitas vezes, não está esperando e não se sente preparado para essa condição. Esse processo acontece com frequência por quê:

A criança autista indiscutivelmente interroga. Não há dúvidas que, no mundo atual, de “performances” e

“resultados”, que promete o “sucesso” e a “felicidade”, a criança portadora de autismo vem apontar o furo dessa promessa (FERNANDES, 2011, p.54).

Sem distinguir um padrão do é certo ou errado, os recursos dispostos pelas professoras é o que havia de possibilidade no momento. Embora tenha apresentado dificuldades, esse contato inicial entre as professoras e o menino, foi importante para instalar Mark na sala de aula e no ambiente escolar. Outra questão fundamental desse período, foi instaurar Mark como pertencente ao lugar que ocupa, e não apenas como o aluno que é mediado por uma profissional de apoio escolar.

Mark repete algumas palavras e fala de modo espontâneo raras vezes, com poucos vocábulos de seu repertório. A criança é um sujeito que embora regularmente não dirija a palavra ao outro, endereça seus desejos e vontades de outros modos, convocando assim uma dualidade argumentada por Maleval (2017), ou seja, a fala torna-se uma fonte desafiadora, ao mesmo tempo que instiga para ver além do dito e manifesto de forma enunciada. Afinal, a linguagem marca além da fala.

No que se refere ao campo da enunciação, é primordial delimitar uma aproximação de Mark, ao que Lacan (1954/2009a) disse sobre o caso Dick:

O sistema pelo qual o sujeito vem se situar na linguagem é interrompido, ao nível da palavra. Não são a mesma coisa, a linguagem e a palavra – essa criança é, até certo nível, mestre da linguagem, mas ela não fala. É um sujeito que está aí e que, literalmente, não responde (p. 116).

Assim referenciando, Mark não é um sujeito fora da linguagem, somente o sistema da linguagem está suspenso no nível da fala. Isso não quer dizer que o menino permanecerá sempre nesta condição. Justamente por isto que a aposta segue constante, simbolizando os sons, gestos, toques e manifestações esboçadas por Mark. Nessa sequência, resgata-se a ênfase de LACAN (1954/2009b): “Uma palavra não é palavra a não ser na medida exata em que alguém acredita nela” (p.311).

No momento atual, a criança chega a enunciar ocasionalmente algumas de suas vontades básicas, como ir ao banheiro e beber água. Mark fala “xixi”, “cocô”, “água”, quando sente vontade de executar um desses pedidos. Dessa forma, a relação com o seu próprio corpo, assim como desejos e vontades já estão sendo levados em consideração, a ponto de uma facilitação na enunciação.

Com a inserção da profissional de apoio escolar, a primeira questão que despertou relevância, no sentido de iniciar uma intervenção, diz respeito à procura por acolhimento no colo, a qual era manifesta continuamente. Normalmente, o pedido se direcionava para as professoras, contudo, ocorreram tentativas semelhantes encaminhadas para a profissional de apoio escolar, especialmente nos contatos iniciais. Verificando essas manifestações, a profissional de apoio escolar pôde notar que essa demanda tinha duas funções para Mark: ser acolhido após receber um “não” e fugir de uma situação em que não queria executar.

Após identificar as causas do movimento, no que se refere às expressões de pedidos por colo, a profissional de apoio escolar passou a não corresponder às solicitações. Algumas vezes as respostas resultaram em formas de agitações, com choros, gritos, inclusive, investidas de impulsionar o corpo no chão. Apesar disso, a maioria das ações atenderam às conduções da profissional de apoio escolar, evidenciando indícios de que o trabalho estava gerando efeitos.

Em algumas oportunidades, percebe-se uma aproximação que é necessária para a continuidade das intervenções, como por exemplo nos momentos em que Mark está sentado ao lado da profissional de apoio escolar, mexe no seu braço, sentindo a textura da roupa e pronunciando de maneira espontânea a palavra “tia”. Com a manifestação de reconhecimento do outro, indica-se que a relação está se instituindo e em constante trabalho.

Nas situações em que a criança buscava o colo para nitidamente escapar de um cenário definido, como por exemplo durante as atividades das aulas de música, a profissional de apoio escolar ficava de mãos dadas com a criança, ao invés de acatar ao pedido por colo. Desta maneira, a atividade passa a ter uma condução orientada, integrando-o com os demais alunos da turma, sem extirpar totalmente a ação. Diante do imprevisível de quando a profissional de apoio escolar pega na mão e não no colo, contorna-se a repetição para um campo simbólico, possibilitando

articulações. É essencial que o acompanhamento possa partir desses automatismos impostos pela criança, identificando e inserindo palavras e gestos simbólicos para proporcionar um novo sentido ao movimento (JERUSALINSKY, 2011).

Outra circunstância importante a ser mencionada, que foi sendo desenvolvida durante algumas semanas, é o uso constante da máscara. Desde que a criança ingressou no colégio, não havia utilizado máscara (medida de biossegurança contra o COVID-19). Quando alguém tentava colocar, Mark recusava e jogava o acessório no chão. Entretanto, aos poucos a profissional de apoio escolar introduziu a máscara na rotina do menino, aumentando gradativamente o tempo de uso. Atualmente, a criança usa o acessório de modo contínuo. Um outro passo significativo de aceite à demanda ofertada.

De acordo com os apontamentos que a profissional de apoio escolar foi estabelecendo, se reparou uma repetição, por ter uma expressão de forma acentuada: segurar vários brinquedos pequenos nas mãos. A questão em segurar os objetos aponta para o que se chama de “Objetos autísticos”, que são “utilizados como se fizessem parte do corpo para dar sensações que acalmam e desviam a atenção [...]” (MALEVAL, 2017, p. 156).

Com os objetos que a criança busca e segura fortemente, em especial durante os momentos no parque, a profissional de apoio escolar passou a dar sentidos às peças, ou seja, quando Mark segura um garfinho por exemplo, pega-se uma boneca e inventa-se um faz-de-conta alimentando o bebê. Esses manejos são fundamentais para que se construa uma rede significante. Oportunamente sobre esse quesito, Jerusalinsky (2011) focaliza:

Diante da surpresa, do inesperado do acontecimento, do que rompe a suposta continuidade do real. O *Opa!* pode tornar-se tanto mais decisivo do que a avalanche de palavras: *Opa!*, *caiu... peguei!*, *cadê... achou, e... já! Epa lelê!*, *Oooô!*, esses breves significantes, [...] possibilitam à criança passar a sustentar-se, a atrelar-se a uma articulação simbólica diante desses pontos em que emerge a aleatoriedade do real (p.84).

Outro ponto a ser destacado é uma intermediação instaurada pela profissional de apoio escolar, que se refere a colocar algum colega para brincar em dupla no final das aulas. Numa dessas, enquanto Mark brincava com uma colega, começou a falar - “xixi, xixi”. A menina imediatamente percebeu o que a criança estava falando e disse: - “Prof.^a, o Mark quer ir ao banheiro!” É muito significativo essa enunciação da colega, porque mostra uma disposição de escuta e acolhimento, além do envolvimento com esse colega que está sendo (des)coberto. Por conseguinte, é fundamental estreitar os laços com os(as) colegas, para que as relações possam ter uma função na constituição de Mark enquanto um sujeito.

Quanto aos estreitamentos dos laços de Mark com os colegas, é importante frisar o que Vorcaro & Rahme (2011) instituem sobre a relevância de eleger outros com a função de instrumento mediador, como algo significativo para o desenvolvimento da criança com autismo. Atentando para as colaborações e laços com os colegas, as autoras ainda sublinham: “Na simplicidade em que mostram uma busca de parceria que acata, interpreta e mesmo desenvolvem estratégias para atenuar crises, as manifestações [...] são alcançadas no registro do partilhável.” (p. 49). Poder circular no ambiente escolar com uma rede de apoio constituída, indica uma maior autonomia, onde a criança não depende somente de uma única pessoa para lhe orientar quando for necessário.

Por parte dos colegas também se percebe mobilizações na direção de produzir laços. Ainda são necessárias muitas investidas da profissional de apoio escolar para aproximar a criança de seus colegas, ainda assim, já se observa muitos direcionamentos voluntários de maneira bilateral entre os colegas e Mark.

Sobre as atividades pedagógicas, Mark expõe uma construção significativa. As produções estão sendo feitas com mais autonomia, sobretudo com as adequações, traçando um plano pedagógico que evidencia as habilidades que a criança dispõe. As execuções de Mark no momento das atividades também estão sendo assertivas, com base nas respostas demonstradas pelo menino. Observa-se concentração e poucas negativas ao realizar as tarefas escolares. Além disso, o que também vem contribuindo na identificação da rotina diária, são fotos impressas da criança fazendo as atividades. Dessa maneira, Mark tem um contato visual do que

está por vir, tornando a rotina um pouco mais próxima do que é possível de ser compreendida.

Para auxiliar no esboço do formato das letras e números, foram implantaram estratégias como os pontilhismos nas folhas para Mark fazer o contorno e pecinhas em MDF com o traço específico, para que o menino possa tocar, se familiarizando com o formato do alfabeto e dos numerais. Com essas ferramentas, a criança já demonstra mais independência para formar palavras, pois não há mais a necessidade de alguém conduzindo-o permanentemente nesses momentos.

Mark já considera as demarcações de linhas e figuras nas atividades que envolvem pintura. Além do mais, percebe-se resultados de uma melhoria que vem tendo evolução gradativa no que se refere ao desenvolvimento motor, habilidade com objetos e disposição pessoal.

Mark tem grande entusiasmo para pinturas, de maneira principal com tintas. Durante os momentos que requisitam pintar, a concentração de Mark aparece de modo realçado, com um olhar fixo para a obra. O menino estima juntar as cores, proporcionando que no decorrer da pintura, surjam diversas combinações que mudam a cada nova tonalidade inserida.

Nas aulas que envolvem movimento corporal, Mark também se mostra disposto, curiosando suas possibilidades. Com a aula de natação, por exemplo, a criança experimenta diferentes maneiras de delimitar seu corpo. Encosta levemente cada parte do corpo na água; continuamente borbulha a água da piscina, até o instante que começa a tossir; tenta ir ao lado mais fundo até o professor buscá-lo... Assim Mark vai investigando os limites que vão se impondo.

Atualmente, o menino raramente se desorganiza ou demonstra instabilidades no decorrer das atividades planejadas. Mas quando isso acontece, a profissional de apoio escolar faz mediações que envolvam não deixar de concluir as tarefas, ainda que sejam terminadas em outro momento. Percebe-se que conversar com a criança tem auxiliado fortemente nos manejos da rotina.

O diálogo indicado pela profissional de apoio escolar envolve abaixar-se na altura de Mark, olhar fixamente para ele e enunciar o pedido em um tom firme. Essa aposta já indicou bons resultados, avaliando que normalmente após esse

momento, Mark acata a solicitação, e muitas vezes, olha diretamente para a profissional de apoio escolar enquanto ela está falando. Essa mediação é importante e deve fornecer meios para as demais demandas apresentadas.

Apesar de se evidenciar vários movimentos assertivos, é necessário dizer que nem sempre Mark corresponde às investidas da profissional de apoio escolar ou professoras. Não obstante, quando se coloca o movimento inicial minimamente em um campo simbólico, já é uma maneira de trabalhar a questão, transferindo um sentido com e para a criança. Muitas vezes, o menino não tem um controle sobre suas atitudes, posto que a maioria dos movimentos ocorrem por vias inconscientes. Tão logo, a aposta investida nesse sujeito deve ser contínua. Um trecho do livro “O que me faz pular”, escrito por Naoki Higashida (2014), um menino diagnosticado com autismo, descreve essa questão de maneira bem direta:

Eu sou constantemente repreendido por fazer as mesmas coisas de sempre. Pode parecer que fazemos por maldade ou por pirraça, mas, juro, não é o caso. Quando somos advertidos, nos sentimos mal por mais uma vez termos feito algo que já nos haviam avisado que era errado. Só que, quando aparece a oportunidade, já nos esquecemos do que aconteceu na última vez e somos levados a fazer tudo de novo. É como se algo fora de nós nos forçasse a isso.

Você deve estar pensando: ‘Ele nunca vai aprender?’ Sabemos que estamos deixando vocês tristes e chateados, mas sinto dizer que é como se não tivéssemos escolha, e é isso. Mas, por favor, façam o que fizerem, não desistam de nós. Precisamos de sua ajuda (p.18).

O desejo de aposta no sujeito necessita de constância, ainda que as investidas não sejam sempre correspondidas. Precisa-se colocar sentindo nos movimentos e oferecer a palavra. É notável frisar que nenhum sujeito existe instintivamente, porque a constituição acontece na relação com Outro (LÓPEZ, 2010). A criança com autismo entende a demanda como algo insuportável, por isso quando se acata minimamente apelos do Outro, aparece o lugar de sujeito.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Este artigo buscou trazer indícios de intervenções e recursos onde a inclusão não é solicitada somente a partir de um diagnóstico, mas sim, um lugar onde o um é pertencente às relações com o (não) todo comum. O enfrentamento para encontrar o lugar de uma criança com o (não) todo é um desafio permanente, direcionado para o desejo de desenvolver uma educação que se apoia na escuta ecoada na fala, na relação, nos gestos, nos movimentos, nos toques, nos sons, nas brincadeiras, partindo do princípio de que o comum, que ninguém escapa, é a falta estrutural. A psicanálise vem apostar justamente na subjetivação dos cotidianos escolares, constituindo um espaço para esse resto que insiste e nunca cessa.

A partir da experiência prática juntamente com o aparato teórico, conclui-se que ao longo do ano, Mark vem mostrando constantes progressos no que concerne às movimentações dentro da escola, tanto no âmbito psicológico, quanto pedagógico. Esse fato se dá através das intervenções realizadas pela equipe que acompanha a criança. É imprescindível que haja uma equipe implicada com o papel e a função que se propõe a ocupar, com engajamento e aposta na educação.

A comunicação entre os profissionais é constante, para que se façam alinhamentos no que está sendo trabalhado com a criança. A equipe escolar, sobretudo a partir das práticas da profissional de apoio escolar, seguem com frequentes intenções e apostas que buscam o desenvolvimento amplo de Mark.

As propostas pedagógicas buscam fornecer meios para que a criança possa desenvolver suas habilidades, pois enquanto sujeito em constituição, Mark não chega na escola despido de seus aprendizados. Todavia, a escola também apresenta novas formas de conhecer os elementos do percurso, fazendo com que possa manifestar as inscrições de experiências, se constituindo com as reedições de ser e estar.

Por fim, os manejos com a criança manifestam o seu modo individual de estar dentro de uma sala de aula, com suas professoras, em uma escola privada, dividindo seu espaço com outros(as) quatorze colegas e auxílio de uma profissional de apoio escolar. Todos esses elementos constroem um modo único de ocupar esse espaço, portando suas características de sujeito, que fornecem a integração do um

com o (não) todo. Então, o que se pode fazer é conhecer a pluralidade dos(as) alunos(as). Plural esse, contrário ao universal, dado que a aposta é voltada para as experiências dos sujeitos ali inseridos. Não basta somente transferir informação, é necessário produzir aberturas para as convocações. Precisa-se de um engajamento outro, um *savoir y faire* que provoque sentidos do (não) todo, construídos no um a um.

REFERÊNCIAS

AMORIM, I. F.; OLIVEIRA, P. R. de. **Reflexões críticas sobre os sistemas apostilados de ensino**. Dissertação de Mestrado em Educação: UNESP. Araraquara: set. 2008. Disponível em: https://repositorio.unesp.br/bitstream/handle/11449/90314/amorim_if_me_ara_fcl.df?sequence=1&isAllowed=y. Acesso em 18 de outubro de 2021.

BRASIL, SEESP/ GAB. **Nota Técnica nº 19, de 08 de setembro de 2010**. Brasília, 2010.

BRASIL. LEI Nº 12.764, de 27 de dezembro de 2012. **Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista**. Brasília, 2012.

COSTA, M. M. M. da; FERNANDES, P. V. **Autismo, cidadania e políticas públicas: as contradições entre a igualdade formal e a igualdade material**. Revista do Direito Público, v. 13, n. 2, p.195-229, ago. 2018. Disponível em: http://www.mpsp.mp.br/portal/page/portal/documentacao_e_divulgacao/doc_biblioteca/bibli_servicos_produtos/bibli_boletim/bibli_bol_2006/Rev-Dir-Pub_v.13_n.2.07.pdf. Acesso em 11 de outubro de 2021.

CUNHA, L. A. **Contribuição para a análise das interferências mercadológicas nos currículos escolares**. Revista Brasileira de Educação, v.16, n.48, p.585-608, 2011. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbedu/a/QBV8tMs8Lq67dL9VPKfhFbf/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em 18 de outubro de 2021.

FERNANDES, C. M. **O analista e o autista** (2011). In: LICHT, R. L. (ORG.) *Autismo: intervenção, clínica e pesquisa*. Curitiba: Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba. Juruá Editora. pp. 53-66.

FREUD, S. **Carta 6 de dezembro de 1896** (1887-1904). In: MASSON, J. M (editor). *A correspondência completa de Sigmund Freud para Wilhelm Fliess*. Rio de Janeiro: Imago, 1986. pp. 208-216.

FREUD, S. **O infamiliar** (1919) In: *Obras Incompletas de Sigmund Freud*. São Paulo: Editora Autêntica, 2019.

HIGASHIDA, N. **O que me faz pular**. Rio de Janeiro: Editora Intrínseca, 2014.

JERUSALINSKY, A. **Psicose e autismo na infância: uma questão de linguagem** (1993). In: *Psicose - Revista da Associação Psicanalítica de Porto Alegre*, n. 9. Porto Alegre: Artes e Ofícios.

JERUSALINSKY, J. **Jogos de litoral na direção do tratamento de crianças em estados artísticos** (2011). In: LICHT, R. L. (ORG.) *Autismo: intervenção, clínica e pesquisa*. Curitiba: Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba. Juruá Editora. pp. 77-89.

JERUSALINSKY, J. **Para onde vamos com o autismo?** São Paulo: Estadão, Criança em Desenvolvimento, março de 2015. Disponível em: <https://www.google.com.br/amp/s/emails.estadao.com.br/blogs/crianca-em-desenvolvimento/para-onde-vamos-com-o-autismo/%3famp>. Acesso em: 01 de outubro de 2021.

LACAN, J. **A tópica do imaginário** (1954a). In: *O seminário livro 1: os escritos técnicos de Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. pp.101-121.

LACAN, J. **A função criativa da palavra** (1954b). In: *O seminário livro 1: os escritos técnicos de Freud*. 2. ed. Rio de Janeiro: Jorge Zahar, 2009. pp.307-319.

LÓPEZ, A. L. L. **A escuta psicanalítica de uma criança autista**. Estudos de Psicanálise, n. 34. Belo Horizonte, 2010. Disponível em: http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0100-34372010000200002. Acesso em 17 de outubro de 2021.

MALEVAL, J-C. **O autista e a sua voz**. São Paulo: Blucher, 2017.

VORCARO, A. & RAHME, M. M.F. **Interrogações sobre o estatuto do outro e do Outro nos autismos**. In: LICHT, R. L. (Org.) *Autismo: intervenção, clínica e pesquisa*. Curitiba: Revista da Associação Psicanalítica de Curitiba. Juruá Editora. pp. 29-52.

VOLTOLINI, R. **A inclusão é não toda** (2005). In: COLLI, F. A. G & KUPFER, M. C. (Orgs.). *Travessias - Inclusão Escolar: A Experiência do Grupo Ponte - Pré-Escola Terapêutica Lugar de Vida*. São Paulo: Casa do Psicólogo. pp. 149-155.

VOLTOLINI, R. **A Démarche Psicanalítica na Educação: Consequências para o Campo da Formação Docente** (2018a). In: VOLTOLINI, R. (Org.). *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni. pp. 19-32.

VOLTOLINI, R. **Educação Inclusiva** (2018b). In: VOLTOLINI, R. (Org.). *Psicanálise e formação de professores: Antiformação docente*. São Paulo: Zagodoni. pp. 34-43.

VOLTOLINI, R. e FONSECA, P. F. **Inclusão escolar e os paradoxos contemporâneos: uma visada psicanalítica**. Revista Estilos Da Clínica, 25(3), 2020. pp. 576-580. Disponível em: <https://doi.org/10.11606/issn.1981-1624.v25i3p576-580>. Acesso em: 20 de setembro de 2021.

Francieli Loureiro Ramos

Graduanda do curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala (FGG/ACE) e pesquisadora no Laboratório de Psicanálise da mesma instituição de ensino, com bolsa financiada pelo governo do Estado de Santa Catarina. Atua como Profissional de Apoio Escolar, no contexto da educação infantil. Comparece em grupos de estudos e extensões extracurriculares. Temas de interesse: diálogos entre psicanálise, educação, autismo, formação de professores, gênero e sexualidades. E-mail: francieliramos@icloud.com

Fabiano Furlan

Mestre em Educação pelo Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE (2020). Graduado em Psicologia pela UNIVILLE - Universidade da Região de Joinville (2013) Membro do Grupo de Estudos e Pesquisas em Trabalho e Formação Docente do Programa de Pós-Graduação em Educação da UNIVILLE. Professor do curso de Psicologia da Associação Catarinense de Ensino - Faculdade Guilherme Guimbala. Coordenador do Curso de Pós-Graduação Lato Sensu em Psicologia Clínica: Teoria Psicanalítica da FGG. E-mail: fabiano.furlan@fgg.edu.br

Gabriela Kunz Silveira

Psicóloga, psicanalista. Mestre em psicologia social e institucional (UFRGS). Professora de psicologia na ACE/FGG e UNIVILLE. Pesquisadora de percursos formativos docentes (UNIVILLE). E-mail: gabriela.silveira@fgg.edu.br

Recebido em 20 de novembro de 2021.

Aceito em 21 de dezembro de 2021.

Processo de inclusão educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista: desafios da articulação intersectorial

*Process of educational inclusion of children with Autism Spectrum
Disorder: challenges of intersectoral articulation*

Luiza Camila de Souza

Caroline Evelyn Sommerfeld-Ostetto

Roselaine Maciel Regis Pietra

Resumo: A escola representa um importante ambiente do desenvolvimento social, intelectual, emocional e moral, configurando-se como um potente espaço promotor de interações e de oferta de estímulos para as crianças com Transtorno do Espectro Autista (TEA). Entretanto, a construção de um projeto comum que articule os diferentes contextos e sujeitos envolvidos no processo de inclusão educacional, superando a visão reducionista e fragmentada, ainda é um desafio. Com isso, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios da articulação intersectorial no processo da inclusão educacional das crianças com TEA no cenário brasileiro. O estudo foi realizado por meio de revisão integrativa da literatura publicada no período de 2010 à 2020, com buscas nas bases de dados do SciELO, EBSCO, Google Acadêmico, além da busca intencional por documentos publicados por órgãos nacionais relacionados à temática da pesquisa no sistema operacional Google. Com base na leitura e análise do material selecionado, foram definidas três categorias para apresentação dos resultados, com base no processo de inclusão educacional de crianças com TEA e os desafios da articulação intersectorial no cenário brasileiro: a primeira voltada à inclusão como responsabilidade de todos; a segunda voltada para os direitos da criança com TEA; a terceira e última, direcionada aos desafios da articulação intersectorial. A falta de preparo profissional, bem como dificuldade de interação dos familiares com a escola e outros profissionais além dos problemas para garantia dos direitos da criança com Transtorno do Espectro Autista representam os principais desafios impostos para que o processo de inclusão ocorra efetivamente.

Palavras-chave: Transtorno do Espectro Autista; Inclusão educacional; Intersetorialidade.

Abstract: The school represents a fundamental environment for social, intellectual, emotional and moral developments, standing as a powerful space promoter of interactions and offer of stimulation for children with Autism Spectrum Disorder (ASD). However building a common project that articulates the different context and subjects involved in the educational inclusion process, overcoming the reductionist and fragmented vision, still a challenge. Therefore, this research aims to analyze the struggle to include intersectional articulation in the process of educational inclusion of kids with Autism Spectrum Disorder (ASD). The present article was based in a integrative review of the literature published between 2010 and 2020, searched in the data base of Scielo, EBSCO, Google Academics and intentional research for documents published by national authorities in Google. Based on the reading and analysis of the material selected, It was defined three categories to present the results, they were defined by the process of educational inclusion of children with ASD and the challenges of intersectional articulation in the Brazilian scenario: The first dedicated to inclusion as a responsibility of all; the second directed to the rights of ASD children; the third and last, focused in the challenges of intersectional articulation. The lack of professional preparation, as well as the difficulty of interaction of the parents with the school and other professionals, besides the problems to ensure the rights of children with Autism Spectrum Disorder (ASD) represent the challenges provided for the inclusion process happens effectively.

Keywords: Autism Spectrum Disorder; Educacional inclusion; Intersectional.

INTRODUÇÃO

Em 1911, Eugen Bleuler difundiu o termo “autismo”, definido naquele momento como a perda de contato com a realidade, utilizado para descrever um sintoma da esquizofrenia. Em 1943, Leo Kanner com sua obra “Distúrbios Autísticos do Contato Afetivo” diferenciou o autismo de outras psicoses graves na infância. Através da observação de um grupo de onze crianças com características comuns e destacando a incapacidade de se relacionar com as pessoas, Kanner foi um dos pioneiros no estudo do autismo (LOPES; ALMEIDA, 2021).

Nos dias atuais, o Transtorno do Espectro Autista (TEA) refere-se a uma série de condições caracterizadas por algum grau de comprometimento no comportamento social, na comunicação e na linguagem, e por uma gama estreita de interesses e atividades que são únicas para o indivíduo e realizadas de forma

repetitiva. O TEA começa na infância e tende a persistir na adolescência e na idade adulta. Na maioria dos casos, as condições são aparentes durante os primeiros cinco anos de vida (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2017).

Com base em estudos epidemiológicos realizados nos últimos 50 anos, a prevalência do transtorno do espectro autista parece estar aumentando globalmente. Há muitas explicações possíveis para observação desse fenômeno, incluindo o aumento da conscientização sobre o tema, a expansão dos critérios diagnósticos e suas melhores ferramentas, e o aprimoramento das informações reportadas (ORGANIZAÇÃO MUNDIAL DA SAÚDE, 2017).

É fundamental que a sociedade trabalhe junto no processo de inclusão das pessoas com TEA, principalmente nas escolas, frequentemente o local onde há o primeiro contato do ser humano com outras crianças e pessoas de fora de sua família. Como citado no documento do Ministério da Saúde - Linha de cuidado para atenção às pessoas com TEA (BRASIL, 2015) A. No Brasil, em 1994 foi publicado o documento Política Nacional de Educação Especial, que tratava as deficiências com foco no modelo clínico das mesmas, um modelo no qual a criança com deficiência é quem deveria se adequar na sociedade e não o contrário (BRASIL, 2015a).

No entanto, foi validada por meio a responsabilidade das pessoas com deficiência de se adequarem à sociedade, transferindo (BRASIL, 2015b).

Levando em consideração que, além do ambiente familiar a escola é o primeiro ambiente de socialização que a criança frequentabioecológico proposto por Bronfenbrenner (1976/1996). O modelo bioecológico é composto por cinco níveis ambientais, que são denominados: microsistema, mesosistema, exosistema, macrosistema e cronosistema, que ocorrem em determinada dimensão de tempo histórico e social (SILVA, 2018microsistema escolar é reconhecido como um ambiente para o desenvolvimento social, intelectual, emocional e moral. A escola então, torna-se um espaço promotor de desenvolvimento para as crianças com TEA, além de poder contribuir no processo de inclusão educacional (MOSER; GARCIA; CHAGAS, 2021).

Para Bronfenbrenner, o indivíduo é inseparável do contexto social, sendo o desenvolvimento um produto resultante da interação entre o indivíduo e o meio em que se insere (SILVA, 2018). Com este conceito fica evidente a importância da parceria dos familiares com a escola, bem como dos profissionais envolvidos com as crianças com a sociedade em geral (RINALDO, 2016).

A família e a equipe multiprofissional envolvida no processo de inclusão devem trilhar este caminho juntas, como citam Borba e Barros (2018), no guia *Ele é autista: como posso ajudar na intervenção?* Neste guia relata-se que “[...]cuidar de uma criança diagnosticada com autismo requer um aprendizado constante e uma enorme capacidade de comemorar pequenos progressos[...]”.

Em 2001, a Organização Mundial da Saúde aprovou o modelo de Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde, a CIF, que contribuiu na renovação do conceito de deficiência, ampliando a visão para os modos de funcionamento humano, contribuindo ainda mais para a promoção de saúde da pessoa com deficiência (FARIAS; BUCHALLA, 2005).

No documento *Linha de cuidado para a atenção às pessoas com TEA*, o Ministério da Saúde (BRASIL, 2015), cita sobre a parceria com a assistência social, a parceria tem como objetivo prover proteção à vida, reduzir danos e prevenir a incidência de riscos sociais às pessoas com TEA e às suas famílias. A Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com TEA, também traz a afirmação de que ainda necessitamos destas políticas afirmativas para que haja igualdade no acesso a direitos (BRASIL, 2015).

A articulação entre setores e órgãos governamentais, utiliza a estratégia da intersectorialidade para que a verticalização e a fragmentação sejam superadas, como citam Marcondes, Sandim e Diniz (2018). A intersectorialidade pode ser considerada um termo para definir um modo de articulação, os componentes e personagens principais da articulação irão variar de acordo com o campo que será aplicada. Além disso, no campo que diz respeito à saúde, a intersectorialidade pode ser entendida como uma forma articulada de trabalho que tem como pretensão, superar a fragmentação do conhecimento e das estruturas sociais para produzir

efeitos mais evidentes e significativos na saúde da população (WARSHAUER; CARVALHO, 2014).

Contudo, Santos e Kind (2020), citando Mendes e Akerman (2009), destacam que o grande desafio do século atual ainda é construir um projeto comum com sujeitos e organizações sociais que se articulem, superando a visão reducionista do mundo e considerando a realidade local por meio de ações interdisciplinares, com governos que priorizem por políticas e programas que articulem saberes afim de melhorar a abordagem destas ações.

Entendendo a intersetorialidade e todos os seus benefícios Machado e Ansara (2015) evidenciam que a realidade da pessoa com autismo parece emblemática para tratar da interferência de tais fatores no acesso a políticas públicas efetivas, que iniciam nos cuidados à saúde, e a partir destes, evidenciam de forma contundente as interdeterminações com outras áreas de gestão pública, fazendo da intersetorialidade uma urgência.

Reconhecendo a necessidade de construção de um projeto comum que articule os diferentes contextos e sujeitos envolvidos no processo de inclusão educacional, capaz de supera a visão reducionista e fragmentada, o presente estudo tem como objetivo analisar os desafios da articulação intersetorial no processo da inclusão educacional das crianças com TEA no cenário brasileiro.

METODOLOGIA

O presente estudo trata-se de uma revisão integrativa da literatura, que busca através de pesquisas em variadas fontes de informação, obter uma análise ampliada e com diferentes aspectos sobre os desafios da articulação intersetorial no processo da inclusão educacional das crianças com Transtorno do Espectro Autista no cenário brasileiro. Como citam Souza, Silva e Carvalho (2010), a revisão integrativa é a mais ampla abordagem metodológica referente às revisões, ela

permite a inclusão de diferentes estudos para uma compreensão mais completa do fenômeno analisado.

Além disso, os mesmos autores destacam que a revisão integrativa ainda combina dados da literatura teórica e empírica, além de incorporar um vasto leque de propósitos: definição de conceitos, revisão de teorias e evidências, e análise de problemas metodológicos de um tópico particular. A revisão integrativa demanda ações estratégicas e sequenciadas para garantir o rigor metodológico. Para esta metodologia seguiu-se as etapas propostas por Botelho, Cunha e Macedo (2011), quando relatam que:

- 1ª Etapa: identificação do tema e escolha da questão norteadora da pesquisa;
- 2ª Etapa: estabelecimento dos critérios de inclusão e exclusão;
- 3ª Etapa: identificação dos estudos pré-selecionados e selecionados;
- 4ª Etapa: categorização dos estudos selecionados;
- 5ª Etapa: análise e interpretação dos resultados;
- 6ª Etapa: apresentação da revisão/síntese do conhecimento.

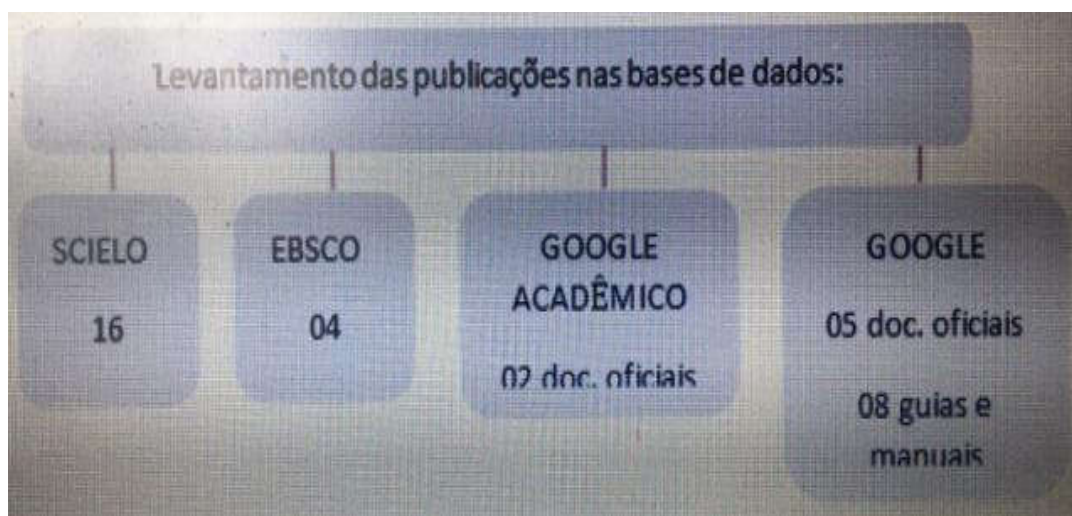
No presente estudo, as buscas para a revisão integrativa foram feitas nas bases de dados SciELO (Scientific Electronic Library Online), pois é uma biblioteca eletrônica que abrange uma coleção selecionada de periódicos científicos brasileiros, EBSCO (base de dados multidisciplinar de conteúdos acadêmicos em língua portuguesa), Google Acadêmico (sistema que oferece ferramentas específicas para busca de literatura acadêmica publicada em diferentes idiomas), além da busca intencional por documentos publicados por órgãos nacionais relacionados à temática da pesquisa no sistema operacional Google.

A busca foi realizada nos idiomas português, inglês e espanhol, incluindo publicações, a partir dos seguintes termos: “Inclusão Educacional”; “Processo de Inclusão”; “Inclusão de Crianças com TEA”; “Desafios da Articulação Intersetorial”. Para análise do objetivo proposto foram considerados materiais publicados entre os anos de 2000 e 2020. Sendo assim, os critérios de inclusão foram artigos entre

os anos de 2000 a 2020, com temas envolvendo a inclusão educacional de crianças com TEA.

Os resultados do estudo basearam-se na leitura e síntese de cada publicação, seguindo os critérios de inclusão, sendo organizados em uma tabela para categorizar e quantificar o material incluído no estudo, destacando o título, responsáveis pela publicação, além da base de dados de localização de cada título. Os resultados e a análise estão apresentados a seguir, na FIGURA 1 - Fluxograma síntese da revisão integrativa, em forma de diálogo com conteúdo que compôs o quadro final da revisão, extraindo de seus conteúdos os trechos mais relevantes à questão do presente estudo.

FIGURA 1 - Fluxograma síntese da revisão integrativa.



Fonte: elaborado pelas autoras, 2021.

ANÁLISE E DISCUSSÃO DOS RESULTADOS

A partir da análise do material selecionado por meio da revisão integrativa foram definidas 3 categorias para apresentação da análise sobre o processo de inclusão educacional de crianças com TEA e os desafios da articulação intersetorial no cenário brasileiro: 1) inclusão da criança com TEA uma responsabilidade de

todos; 2) a importância da informação para a garantia dos direitos da criança com TEA e 3) desafios da articulação intersetorial para efetiva inclusão educacional da criança com TEA.

Inclusão da criança com Transtorno do Espectro Autista: uma responsabilidade de todos

A inclusão possui como característica ações que visam a integração absoluta de todas as pessoas, com adaptações para cada necessidade especial - se houver, também, deve estar além do processo educativo, com o foco em um processo geral de desenvolvimento. A inclusão da criança com TEA deve estar muito além da sua presença na sala de aula, deve almejar a aprendizagem e o desenvolvimento das habilidades e potencialidades, superando as dificuldades (OLIVEIRA, 2020). No processo educacional, é importante que todos os alunos tenham acesso a um ambiente em que existam ações que facilitem a adaptação para o desenvolvimento pessoal e cognitivo. Como citam Barbieri, Sousa e Gervasio (2020), é importante que na inclusão todas as crianças e alunos tenham uma resposta educativa num ambiente regular que lhes proporcione o desenvolvimento das suas capacidades.

Além disso, as ações de inclusão das crianças com TEA devem ser adaptadas para cada uma delas, pois cada uma possui uma demanda específica, de acordo com o nível do espectro e das capacidades que precisam ser estimuladas. Sendo assim, faz-se necessário considerar as diferenças nas características de cada aluno com TEA, para que, tanto professores quanto alunos saibam lidar da maneira adequada, buscando auxiliar o estudante com TEA a interagir consigo e nas atividades diárias em sociedade (BARBIERI; SOUSA e GERVASIO, 2020).

Para as crianças com TEA a inclusão se faz necessária e essencial, considerando que a escola proporciona um ambiente rico de interações sociais, além de haver estímulo para que outras habilidades possam ser desenvolvidas na criança (MOSER; GARCIA; CHAGAS, 2021). A importância da inclusão educacional dos estudantes Togashi e Walter (2016) principalmente, no que se refere à socialização, na qual se torna possível proporcionar as crianças com o

transtorno oportunidades de conviver com outras crianças da mesma faixa etária, isso se torna um estímulo às suas capacidades interativas, impedindo o isolamento contínuo. Portanto, é notável que com os estímulos que geram as ações de inclusão de forma efetiva, a criança com TEA poderá ter melhor adaptação ao ambiente, potencializando o desenvolvimento e promovendo melhora na capacidade de interação social e em outras habilidades pessoais.

O modelo biológico proposto por Bronfenbrenner (2011), é uma abordagem que traz uma melhor compreensão do desenvolvimento humano, em uma perspectiva contextual enxerga o indivíduo inseparável do seu contexto social, sendo o desenvolvimento o resultado das interações do indivíduo com o meio em que vive (SILVA, 2018). Essa perspectiva reafirma a ideia de que o ambiente escolar é um lugar de estímulos para o desenvolvimento da criança com TEA. Segundo Moser, Garcia e Chagas (2021) a teoria bioecológica compreende todos os elementos envolvidos quanto a pessoa e suas características, além do contexto em que vive, os tempos e as mudanças que também fazem parte do desenvolvimento da criança, evidenciando que além de o ambiente escolar ser de extrema importância, a responsabilidade para que a criança se desenvolva da melhor forma possível, é de todos que fazem parte do contexto social, do meio no qual a criança vive.

O envolvimento da família no processo de inclusão da criança com TEA além de proporcionar maior interação com os professores, também é importante para que a criança seja compreendida de uma forma mais ampla. Para Freitas, Brito e Martins (2020), tão importante como garantir o suporte educacional necessário ao avanço do filho com TEA, é o acompanhamento escolar em casa, ao estar junto com o filho no dia a dia ajudando nas tarefas e observando seu processo de aprendizagem. O envolvimento dos familiares e professores como parceiros trabalhando pela educação das crianças, segundo Moschini e Schmidt, 2017 (apud Freitas, Brito e Martins, 2020) é fundamental para garantir a adaptação e aprendizagem dos estudantes.

A família, os colegas, os professores, os terapeutas e a assistência social formam uma rede de apoio para a criança com TEA, para que essa criança seja amparada tanto com ações de inclusão como, também, com acesso aos direitos

fundamentais. A importância da contribuição da Política Pública de Assistência Social para a integralidade das ações de atenção às pessoas com transtorno do espectro do autismo e às suas famílias é destacada por (CRUZ; COLIN, 2015). As autoras ainda mencionam o Sistema Único de Assistência Social (SUAS), que é responsável pela articulação de meios, esforços e recursos para a execução dos programas, serviços e benefícios socioassistenciais (CRUZ; COLIN, 2015).

A rede de apoio é formada dentro e fora da sala de aula, para que a inclusão seja ainda mais efetiva. O trabalho em conjunto com a professora da sala, a educadora especial e com outros profissionais, para Monteiro e Ribeiro (2018) se torna importante para assim atividades apropriadas serem colocadas em prática, atividades estas que possam melhorar o desenvolvimento social, intelectual e afetivo do aluno com TEA. O ambiente escolar, também é considerado importante por Mattos e Nuernberg (2011), por ser mais um espaço de interação social que, portanto, constitui-se num meio sociocultural fundamental à constituição dos sujeitos.

De acordo com Freitas, Brito e Martins (2020) é necessário que a escolarização vise a autonomia e o desenvolvimento de relações sociais; as atividades serem realizadas em ambientes e horários juntamente com os demais colegas; uma avaliação pedagógica flexível; e o estímulo à comunicação, dentre outros. Fica evidente que para que de fato, a inclusão e o ambiente escolar estejam sendo efetivos no desenvolvimento da criança com TEA, atores sociais de outros ambientes devem fazer parte direta e indiretamente desse processo.

A importância da informação para a garantia dos direitos da criança com TEA

É papel da sociedade promover condições de acessibilidade necessárias, a fim de possibilitar que as pessoas com deficiência vivam de forma independente e participem plenamente de todos os aspectos da vida. Nesse contexto, a educação inclusiva torna-se um direito inquestionável e incondicional. É importante

ressaltar que legalmente, o Brasil, segue o movimento internacional de inclusão educacional.

Pela Constituição Federal de 1988 (BRASIL, 1988), a educação é dever do Estado, com garantia de atendimento especializado às pessoas com deficiência, preferencialmente no ensino regular. Adotando a proposta de "Educação para Todos", da Conferência Mundial da UNESCO de 1990, o ECA (Estatuto da Criança e do Adolescente – Lei nº 8.069, de 13 de julho de 1990 (Brasil, 1990), reforça o direito ao atendimento educacional especializado, preferencialmente na rede regular de ensino. Em 1996, com a publicação da Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, LDB - Lei nº 9394/96 (BRASIL, 1996), a promoção da educação universal, com qualidade e igualdade de condições torna-se obrigatoriedade em todo o território nacional.

Dirigido especificamente ao processo de inclusão, o Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008 (BRASIL, 2008) dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Já em 2011, o Decreto nº 7611/11 (BRASIL, 2011) dispõe que o atendimento educacional especializado deve prover condições de acesso, participação e aprendizagem no ensino regular e garantir serviços de apoio especializados de acordo com as necessidades individuais dos estudantes; garantir a transversalidade das ações da educação especial no ensino regular; fomentar o desenvolvimento de recursos didáticos e pedagógicos que eliminem as barreiras no processo de ensino e aprendizagem; além de assegurar condições para a continuidade de estudos nos demais níveis, etapas e modalidades de ensino.

Porém, somente em 2012, foi instituída a Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtorno do Espectro Autista, a partir da Lei Berenice Piana - nº 12.764 de 2012 (BRASIL, 2012), com incentivo à formação e capacitação de profissionais especializados no atendimento à pessoa com TEA, bem como à pais e responsáveis.

A garantia dos direitos da criança com Transtorno do Espectro Autista, bem como as leis sancionadas já possuem sua divulgação no meio familiar, porém o que ainda preocupa é o conhecimento sobre o TEA, que muitas vezes fica distante das pessoas que não tem contato com as famílias, mas que ainda possuem contato direto com estas crianças, o que acaba dificultando ainda mais a inclusão. De

acordo com Barbieri, Sousa e Gervasio (2020), há dificuldade dos alunos e professores se adaptarem com esse processo inclusivo, pois a falta de conhecimento sobre o TEA contribui para o isolamento das crianças com o espectro. Nesse sentido, as autoras citam a necessidade de considerar as diferenças nas características, para que tanto professores quanto alunos saibam lidar de maneira adequada, buscando auxiliar o aluno com TEA a interagir consigo e nas atividades diárias em sociedade.

Com relação a essas queixas sobre a falta de informação e capacitação, principalmente de professores, Oliveira (2020) cita que é necessária uma reforma na formação de professores em geral

A interação entre familiares e professores é essencial para que as necessidades da criança com TEA sejam devidamente atendidas, essa responsabilidade está em quem mais tem o conhecimento sobre a criança, podendo auxiliar nesse processo. A família possui papel fundamental principalmente por fornecer aos profissionais informações relevantes sobre o desenvolvimento e as formas de comunicação das crianças. Informações estas que são de grande valor para o planejamento das intervenções educacionais dessas crianças e adolescentes (FREITAS; BRITO; MARTINS, 2020). Além de promover a interação do familiar com os professores, há outras formas de melhorar a adaptação da criança com TEA no contexto escolar. Para Oliveira (2020), outra estratégia de adaptação que, conseqüentemente, permite obter a diminuição dessa contingência trazida pela criança e promover sua aprendizagem é adaptar o currículo, além da interação e troca de informações com outros atores que compõem a rede da criança em foco.

Para além da educação, a criança com TEA possui direitos garantidos as ações e serviços de saúde, mas articular toda a rede e diferentes setores afins para promover um cuidado ampliado e qualificado ainda é um desafio. A Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência está organizada a partir dos componentes: a) Atenção Básica; b) Atenção Especializada em Reabilitação (física, auditiva, intelectual, visual, de múltiplas deficiências e de ostomia); c) Atenção Hospitalar e de Urgência e Emergência. A articulação entre estes componentes e seus pontos de atenção é central para a garantia da integralidade do cuidado e do

acesso regulado a cada ponto de atenção e aos serviços de apoio, observadas as especificidades indispensáveis à garantia da equidade na atenção de seus usuários (BRASIL, 2015). Porém, na prática, o que se observa é a busca por cuidados na rede privada de saúde, por falta de acesso, ou mesmo, pela insatisfação com a qualidade da atenção.

Nesse sentido, considera-se que um dos pontos necessários para que a criança com TEA tenha seus direitos garantidos é a informação, que deve chegar não só aos familiares, como também aos professores, equipes de saúde, assistentes sociais, à sociedade como um todo. Acredita-se que o acesso à informação pode evitar que direitos sejam violados ou deixados de lado, inclusive o direito à inclusão (CAMPOS; SILVA; CIASCA, 2018).

Desafios da articulação intersetorial para efetiva inclusão educacional da criança com TEA

É evidente que a criança com TEA necessita de atenção integral, para que seu desenvolvimento seja global, com todas as adequações necessárias, e isso depende de avaliar a demanda de cada criança, pois cada espectro é único. Por suas particularidades, as crianças com TEA necessitam de atenção multiprofissional, adequação nas propostas educacionais e terapêuticas as quais envolvem diferentes profissionais e a família (SCHWARTZMAN; ARAÚJO, 2011 apud MACHADO; ANSARA, 2015). Além disso, Campos, Silva e Ciasca (2018) afirmam que o indivíduo com TEA necessita estar inserido no ambiente escolar, ter acompanhamento com equipe multidisciplinar (terapeuta ocupacional, fonoaudiólogo, psicólogo, psicopedagogo e médico) e ter uma família com conhecimento sobre o assunto e que esteja amparada pela equipe de profissionais.

A articulação para a efetiva inclusão deve ter a colaboração de todos os profissionais envolvidos com a criança bem como a sua interação, não apenas com os familiares, mas também entre si. Reconhecendo tal importância, o Ministério da Saúde (BRASIL, 2012) instituiu a Rede de Cuidados à Saúde da Pessoa com Deficiência, na condição de estratégia para criar novos pontos de atenção, ampliar e qualificar os já existentes e para articular todos eles em favor dos cuidados às

pessoas com deficiência temporária ou permanente, progressiva, regressiva ou estável, intermitente ou contínua (BRASIL, 2015). Isso auxilia na colaboração de todas as redes para que a criança seja atendida em todas as suas necessidades.

É ponto de destaque a busca social da família para que os direitos das crianças com TEA sejam garantidos, além de uma grande preocupação com o futuro dos filhos, sendo assim é conquista dos familiares das crianças com o diagnóstico a participação cidadã, pois permeia as manifestações públicas das famílias na tentativa de promover soluções à sua constante preocupação quanto ao futuro dos filhos dentro do espectro, consequência de suas vidas serem subtraídas das relações sociais, dos usos e da fruição que a própria urbanização pressupõe. Tal participação vai desde a persistência de cada família por exigir do poder público o atendimento adequado, até as manifestações públicas para alcançar a aprovação de projetos de lei que instituem políticas de proteção aos direitos da pessoa com Transtorno do Espectro Autista (MACHADO; ANSARA, 2015).

A busca incessante dos familiares para a garantia dos direitos da criança com TEA é uma realidade, porém, não somente a família é responsável por esses direitos como também, cabe à sociedade promover as condições de acessibilidade necessárias, a fim de possibilitar que as pessoas com deficiência vivam de forma independente e participem plenamente de todos os aspectos da vida (BRASIL, 2015).

Sendo assim, faz-se necessária a interação de todos na busca da garantia de direitos, bem como da inclusão social, fora e dentro da escola, para que essa criança seja adequadamente inserida no meio social, com todas as suas necessidades sendo devidamente atendidas. Porém, com relação à sala de aula Freitas, Britos e Martins (2020) citam que, infelizmente diversos estudos demonstram que a realidade em sala de aula está longe do ideal. Dentre os problemas frequentemente encontrados, estão a falta de capacitação de professores, carência de recursos e estratégias de atenção, de cuidado e de ensino, preconceito e exclusão em sala de aula, bem como a subestimação das capacidades do aluno.

Para Mattos e Nuernberg (2011), através da disseminação da informação é possível discutir o direito ao acesso ao conhecimento e, também, a capacidade e o

poder de se desenvolver de forma integral e apropriar-se das condições que favorecem a participação social de forma ativa, desde a educação infantil. Quanto a falta do conhecimento, para Camargo et al. (2020), resulta em queixas sobre não saber como lidar com as estereotípias das crianças com Transtorno do Espectro Autista, o que parece estar relacionada à pouca apropriação sobre as especificidades do TEA.

A importância do ambiente escolar para a criança com TEA é evidenciada por diversos autores, por ser um ambiente no qual a socialização e o desenvolvimento são priorizados, portanto, a escolarização da criança com TEA é de extrema importância para que seus desafios sejam superadosse mostram necessários para que a intersetorialidade e a inclusão aconteçam efetivamente.

Para que a inclusão educacional ocorra da melhor forma, deve ser assegurado às pessoas com deficiência, transtornos globais do desenvolvimento e altas habilidades o suporte necessário para seu desenvolvimento em qualquer fase escolar, utilizando recursos pedagógicos, tecnologias assistivas, recursos humanos e realizadas adaptações de acordo com a necessidade de cada criança. Ou seja, devem ser utilizadas ferramentas de diferentes áreas, articulado o trabalho em equipe, bem como envolvida toda a rede de apoio.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Com base na presente revisão integrativa, foi possível obter um estudo mais direcionado sobre os desafios da articulação intersetorial no processo da inclusão educacional das crianças com TEA, através da análise de cada setor e seus aspectos, evidenciando os benefícios que cada um proporciona à criança com TEA.

A inclusão educacional se faz importante uma vez que o ambiente escolar proporciona diferentes interações, desenvolvimento de habilidades, estímulos das capacidades de criança, além da interação dos familiares e educadores, formando uma rede de acolhimento e apoio para a criança com TEA. A comunicação entre os familiares, educadores e terapeutas é muito importante, por formar uma rede de apoio através da troca de informações. Assim, as pessoas que compõem os

ambientes primordiais de desenvolvimento da criança obtêm e compartilham informações sobre as capacidades e os limites, podendo adequar e adaptar atividades para a oferta de estímulos e o desenvolvimento de habilidades.

É evidente que a busca das famílias pela garantia dos direitos das crianças com TEA é incessante. Porém, a busca por informações e conhecimentos tanto do espectro, como também dos direitos, também, se faz necessária para que a troca entre os profissionais de cada setor tenha um ponto em comum: a proteção destes direitos. Portanto, é visível a necessidade de articulação entre diferentes setores, para que cada criança com transtorno do espectro autista possua seus direitos garantidos em diferentes áreas que contribuam para sua efetiva inclusão educacional, com vistas a inclusão social.

Por fim, a revisão integrativa trouxe uma análise abrangente de diferentes setores envolvidos com o processo de inclusão educacional, mostrando vários benefícios que a articulação intersetorial pode promover à criança com TEA. Em contrapartida, os desafios desta articulação geram dificuldades ao processo de inclusão, como por exemplo, a falta de preparo profissional para atender essas crianças, a baixa interação do meio familiar com os educadores, além da constante busca pela garantia dos direitos, que já deveriam ser garantidos na prática. Portanto, é evidente que a intersetorialidade favorece a atenção integral à criança com TEA, voltando o olhar ao atendimento de suas necessidades individuais, bem como a todas as habilidades que podem ser desenvolvidas, mas para que isso ocorra de maneira efetiva e na prática, o conhecimento, a informação e a troca de saberes devem ser constantes.

REFERÊNCIAS

BARBIERI, Érica Rezende; SOUSA, Hadassa Costa; GERVASIO, Flavia Martins. Somos iguais e pensamos diferente: Aceitar a inclusão faz bem a todos - O TEA na escola. **Revista Movimenta**, Goiânia, v. 13, n.º. 3, p. 456-464, 10 set. 2020. Disponível em: <https://periodicos.ufsm.br/educacaoespecial/article/view/1989>. Acesso em: 10 ago. 2021.

BORBA, M. M. C.; BARROS, R. S. Ele é autista: como posso ajudar na intervenção? Um guia para profissionais e pais com crianças sob intervenção analítico comportamental ao autismo. Cartilha da Associação Brasileira de Psicologia e Medicina Comportamental (ABPMC), 2018.

BOTELHO, L. L. R.; CUNHA, C. C. de A.; MACEDO, M. O MÉTODO DA REVISÃO INTEGRATIVA NOS ESTUDOS ORGANIZACIONAIS. **Gestão e Sociedade**, [S. l.], v. 5, nº 11, p. 121-136. Disponível em: <https://www.gestoesociedade.org/> Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Diretrizes de Atenção à Reabilitação da Pessoa com Transtorno do Espectro do Autismo (TEA). Secretaria de Atenção à Saúde. Brasília DF, 2015. Disponível em: <https://bvsmms.saude.gov.br/bvs>. Acesso em: 02 abr. 2021.

BRASIL. Ministério da Saúde. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde, Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. Brasília DF, 2015. 156 p.

BRASIL, **Lei nº 12.764** de 27 de dezembro de 2012. Política Nacional de Proteção dos Direitos da Pessoa com Transtornos do Espectro Autista. Presidência da República, Casa Civil. Disponível em: http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/ato2011-2014/2012/lei/112764.htm. Acesso em: 20 ago. 2021.

BRASIL. Decreto nº 7.611 de 17 de Novembro de 2011. Dispõe sobre a educação especial, o atendimento educacional especializado e dá outras providências. Presidência da República/Casa Civil/ Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília, DF, 2011.

BRASIL. Decreto nº 6.571, de 17 de setembro de 2008. Dispõe sobre o atendimento educacional especializado. Presidência da República/Casa Civil/Subchefia para Assuntos Jurídicos. Brasília. 2008.

BRASIL. Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional. Lei nº 9.394, de 20 de dezembro de 1996. 6ª ed. Brasília: Câmara dos Deputados, 1996.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial [da] República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990.

BRASIL. [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil de 1988**. Brasília, DF: Presidência da República, 1988.

CAMARGO, Sígilia Pimentel Höheret *al.* Desafios no processo de escolarização de crianças com Autismo no contexto inclusivo: diretrizes para formação continuada na perspectiva dos professores. **Educação em Revista**, Belo Horizonte, v. 36, n. 20, p. 04-15, fev. 2020. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/edur/a/6vvZKMSMczy9w5fDqfN65hd/?lang=pt>. Acesso em: 15 ago. 2021.

CAMPOS, Caroline de Carvalho Pereira de; SILVA, Fernanda Caroline Pinto da; CIASCA, Sylvia Maria. Expectativas de profissionais da saúde e psicopedagogos sobre aprendizagem e inclusão escolar de indivíduos com Transtorno do Espectro Autista. **Revista Psicopedagogia**, São Paulo, v. 35, n.º. 106, p. 03-13, abr. 2018.

Disponível em:

http://pepsic.bvsalud.org/scielo.php?script=sci_arttext&pid=S0103-84862018000100002. Acesso em: 15 ago. 2021.

CRUZ, Deusina Lopes da; COLIN, Denise Ratmann Arruda. Linha de cuidado para a atenção às pessoas com transtornos do espectro do autismo e suas famílias na Rede de Atenção Psicossocial do Sistema Único de Saúde. A parceria com a Assistência Social p. 129-135. Secretaria de Atenção à Saúde, Departamento de Atenção Especializada e Temática. Brasília DF, 2015.

FARIAS, N.; BUCHALLA, C.M. A Classificação Internacional de Funcionalidade, Incapacidade e Saúde. **Revista Brasileira de Epidemiologia**, v. 8, n. 2, p. 187-93. 2005. Disponível em:

<https://www.scielo.br/j/rbepid/a/grJnXGSLJSrbRhm7ykGcCYQ/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: out. 2021.

FREITAS, Cassia dos Santos; BRITO, Higor Pereira de; MARTINS, Claudia Solange Rossi. Expectativas e dificuldades de ingresso ao Ensino Médio por aluno com Transtorno do Espectro Autista-TEA: percepções de um pai. **Revista Educação Especial**, Maceió, v. 22, n.º. 36, p. 321-340, out. 2020.

LOPES, Amanda Trindade; ALMEIDA, Gabriel Antonio de. Perfil de Indivíduos com transtorno do espectro autista (TEA) no Brasil. **Unicesumar**, Maringá, v. 5, n.º. 1, p. 02-10, 16 fev. 2021. Disponível em:

<http://rdu.unicesumar.edu.br/handle/123456789/7573>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MACHADO, Márcia Francisco Lombo; ANSARA, Soraia. Privações na vida cotidiana do autismo na cidade: desafios às políticas públicas. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, São Paulo, v. 5, n.º. 2, p. 245-263, fev. 2015. Disponível em: <https://www.revistas.usp.br/rgpp/article/view/141298/138592>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MARCONDES, Mariana Mazzini; SANDIM, Tatiana Lemos; DINIZ, Ana Paula Rodrigues. Transversalidade e Intersetorialidade: mapeamento do debate conceitual no cenário brasileiro. **Administração Pública e Gestão Social**, São Paulo, v. 10, n.º. 1, p. 22-33, jan. 2018. Disponível em:

https://www.researchgate.net/profile/Tatiana-Sandim-2/publication/322158799_Transversalidade_e_Intersetorialidade_mapeamento_do_debate_conceitual_no_cenario_brasileiro.pdf. Acesso em: 23 ago. 2021.

MATTOS, Laura Kemp; NUERNBERG, Adriano Henrique. Reflexões sobre a inclusão escolar de uma criança com diagnóstico de autismo na educação infantil. **Revista Educação Especial**, Santa Maria, v. 24, n.º. 39, p. 129-142, abr. 2011. Disponível em: <https://www.ufsm.br/revistaeducacaoespecial>. Acesso em: 10 ago. 2021.

MONTEIRO, Solange Aparecida de Souza; RIBEIRO, Paulo Rennes Marçal. A inclusão do aluno com transtorno do espectro autista na sala de aula. **Revista Online de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v. 22, n.º. 6, p. 908-910, dez. 2018. Disponível em: <https://periodicos.fclar.unesp.br/rpge/article/view/11991/7805>. Acesso em: 02 jul. 2021.

MOSER, C. C.; GARCIA, N. M.; CHAGAS, P. W. Olhar ecológico sobre a mediação no processo de inclusão na educação infantil. *Série-Estudos - Periódico do Programa de Pós-Graduação em Educação da UCDB*, v. 26, n.º. 56, p. 71-93, 10 jun. 2021.

OLIVEIRA, Francisco Lindoval. Autismo e inclusão escolar: os desafios da inclusão do aluno autista. **Revista Educação Pública**, v. 20, n.º 34, 8 de setembro de 2020. Disponível em: <https://educacaopublica.cecierj.edu.br/artigos/20/34/joseph-autismo-e-inclusao-escolar-os-desafios-da-inclusao-do-aluno-autista>.

RINALDO, Simone Catarina de Oliveira. **Processo Educacional de crianças com Transtorno do Espectro Autista na educação infantil: interconexões entre contextos**. 2016. 130 f. Tese (Doutorado) - Curso de Faculdade de Ciências e Letras, Universidade Estadual Paulista, Araraquara, 2015.

SANTOS, Luciana Almeida; KIND, Luciana. Integralidade, intersetorialidade e cuidado em saúde: caminhos para se enfrentar o suicídio. **Interface - Comunicação, Saúde, Educação**, Botucatu, v. 24, n.º. 3, p. 02-13, abr. 2020. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/icse/a/FhqsySCcnjw7ShVwjqs9ksN/?lang=pt>. Acesso em: 10 ago. 2021.

SILVA, João Rackson Angelin da. **Habilidades sociais de crianças com o Transtorno do Espectro do Autismo (TEA) que frequentam o Atendimento Educacional Especializado (AEE)**. 2018. 132 f. Tese (Doutorado) - Curso de Técnico Administrativo em Educação, Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2017.

SOUZA, Marcela Tavares de; SILVA, Michelly Dias da; CARVALHO, Rachel de. Revisão Integrativa: o que é e como fazer. **Einstein**, São Paulo, v. 8, n. 1, p. 10-106, fev. 2010. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/eins/a/ZQTBkVJZqcWrTT34cXLjtBx/?format=pdf&lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

TOGASHI, Cláudia Miharu; WALTER, Cátia Crivelenti de Figueiredo. As contribuições do uso da comunicação alternativa no processo de inclusão escolar de um aluno com Transtorno do Espectro do Autismo. **Revista Educação Especial**, Marília, v. 22, n.º. 3, p. 351-366, ago. 2016. Disponível em: <https://www.scielo.br/j/rbee/a/tZTpdk6vY9sNgZvSwkvrzcn/?lang=pt>. Acesso em: 20 ago. 2021.

WARSCHAUER, Marcos; CARVALHO, Yara Maria de. O conceito “Intersetorialidade”: contribuições ao debate a partir do programa lazer e saúde

da prefeitura de santo andré/sp. **Saúde e Sociedade**, São Paulo, v. 23, nº. 1, p. 191-203, mar. 2014. FapUNIFESP (SciELO). Disponível em: <https://www.scielo.br/j/sausoc/a/F6g5C7Hns7Q3kD3Tqp9LyRt/?lang=pt&format=pdf>. Acesso em: 10 ago. 2021.

Luiza Camila de Souza

Graduanda em Fisioterapia da Faculdade Guilherme Guimbala. E-mail: luiza.camila.de.souza@fgg.edu.br

Caroline Evelyn Sommerfeld-Ostetto

Doutora em Saúde Coletiva, professora da Faculdade Guilherme Guimbala. E-mail: caroline.sommerfeld@fgg.edu.br

Roselaine Maciel Regis Pietra

Doutora em Educação, professora da Faculdade Guilherme Guimbala. E-mail: roselaine.pietra@fgg.edu.br

Recebido em 22 de novembro de 2021.

Aceito em 21 de dezembro de 2021.



A atuação do Conselho Tutelar no sistema escolar municipal em Joinville/SC

The performance of the guardianship council in the municipal school system in Joinville/SC

Evelyn de Lima Machado Alves

Charles Henrique Voos

Resumo: A pesquisa tem como tema A Atuação do Conselho Tutelar na Educação, seu objetivo geral é apresentar o processo de denúncias, encaminhadas das escolas para o Conselho Tutelar, com o intuito de proteger os direitos das crianças e dos adolescentes. O problema gerador da pesquisa foi definido como: Como ocorre a atuação do Conselho Tutelar nas Escolas Municipais de Joinville? Na fundamentação teórica, o artigo descreve sobre os direitos das crianças e dos adolescentes e sobre as relações entre a Escola e o Conselho Tutelar. Essa pesquisa fundamenta-se teoricamente nas obras de Brasil (1990), Paes (2013), Mendes (2010), Lopes E Ferreira (2010), Conanda (2010) e outros. Referente à metodologia da pesquisa, caracteriza como pesquisa descritiva e de campo. O instrumento de coleta de dados foi um formulário com 14 perguntas, e os sujeitos da pesquisa, 2 orientadores educacionais e 2 conselheiros tutelares. Com a pesquisa foi possível observar que uma relação de parceria entre a Escola e o Conselho Tutelar é de extrema importância para alcançar a garantia dos direitos essenciais das crianças e dos adolescentes, e o poder executivo é o sujeito que pode trazer melhorias para essa relação.

Palavras-chave: Educação; Conselho Tutelar; Direitos da Criança e do Adolescente.

Abstract: The research has as theme The Action of the Guardianship Council in Education, its general objective is to present the process of complaints, sent from schools to the Guardianship Council, in order to protect the rights of children and adolescents. The research problem was defined as: How does the Tutelary Council act in the Joinville Municipal Schools? In the theoretical foundation, the article describes about the rights of children and adolescents and about the relations between the School and the Tutelary Council. This research is theoretically based on the works of

Brazil (1990), Paes (2013), Mendes (2010), Lopes E Ferreira (2010), Conanda (2010) and others. Referring to the research methodology, it characterizes as descriptive and field research. The data collection instrument was a form with 14 questions, and the research subjects, 2 educational counselors and 2 tutelary counselors. With the research it was possible to observe that a partnership relationship between the School and the Guardian Council is extremely important to achieve the guarantee of the essential rights of children and adolescents, and the executive power is the subject that can bring improvements to this relationship.

Keywords: Education; Guardianship Council; Child and Adolescent Rights.

INTRODUÇÃO

A presente pesquisa, sob o título “A atuação do Conselho Tutelar na Educação em Joinville/SC”, apresenta resultados sobre como ocorrem os procedimentos dos casos percebidos nesta cidade, envolvendo os direitos das crianças e adolescentes a partir de escolas municipais selecionadas em dois bairros da cidade com indicadores socioeconômicos distintos.

Esta pesquisa é relevante para a sociedade e para a Educação, pois ao se perceber a relação família-escola-sociedade, é possível identificar casos que colocam a criança como refém. As instituições responsáveis, o Conselho Tutelar e a escola, que possuem contato direto com estes casos, foram entrevistados para assim averiguar as soluções e os impasses dos acontecimentos.

Ao iniciar a escolha do tema, foi realizada uma pesquisa para obter sugestões e alcançar foco em pontos de interesse, tentando optar por um tema que trouxesse o aluno como alvo. Nas pesquisas iniciais, ao deparar-se com o assunto “Direitos da criança e do Adolescente”, iniciou-se uma reflexão sobre a relevância deste tema dentro das escolas, relacionando o órgão Conselho Tutelar e a responsabilidade da Educação nas diversas situações que ocorrem. Após a percepção desta importância, surgiu então, o tema da presente pesquisa.

O principal motivo da escolha por esse tema foi a percepção da pesquisadora, dentro da profissão de professora, sobre o quanto a criança demonstra alterações no comportamento dentro de sala, quando está sofrendo violação de direitos, seja ele qual for. Conforme relatam Bazon e Faleiros (2013,

p. 54) “Os educadores/professores são capazes de observar mudanças de comportamentos e sinais físicos que funcionam como indicadores dos maus-tratos e, muitas vezes, também obtêm relatos infantis explícitos”. Nesse contexto, a escola precisa tomar as devidas medidas e lutar pela segurança e bem-estar de todos os indivíduos portadores de tais direitos.

No processo de levantamento de pesquisas sobre o tema, foi realizado um Balanço de Produção Acadêmica com a finalidade de encontrar pesquisas já realizadas que se aproximam do tema da pesquisa. A investigação ocorreu nos sites Anped (Associação Nacional de Pós-graduação e Pesquisa em Educação) e Scielo (Scientific Electronic Library Online) foi dificultosa, pois foram encontrados poucos artigos relacionados ao tema pesquisado, percebendo-se que focavam mais na relação do Conselho Tutelar com a saúde/psicologia, e poucas pesquisas relacionando os Direitos da Criança e do Adolescente e o Conselho Tutelar ao professor/educação. Portanto, em uma pesquisa no site BDTD (Biblioteca Digital Brasileira de Teses e Dissertações), foi possível encontrar pesquisas de acordo com o tema deste trabalho, conseguindo trazer um melhor direcionamento para abordar o tema em questão.

Observando o contexto dos artigos encontrados, notou-se que são de grande importância para embasar e gerar conhecimento ao tema da pesquisa em questão, pois apesar de terem focos diversificados, abrem sugestões para futuras pesquisas. Já aos artigos que se aproximaram da temática, foram totalmente importantes e auxiliares na elaboração desta pesquisa.

Após a finalização do Balanço de Produção Acadêmica, percebeu-se que a temática pesquisada possui grande relevância, pois é necessária a análise do posicionamento da Educação diante de sua responsabilidade nas questões que envolvem as crianças e os adolescentes, dentro e fora das escolas.

A pesquisa poderá ser positiva para os profissionais do órgão Conselho Tutelar, para os profissionais da Educação e para o poder público da cidade de Joinville que rege essas instituições, pois ao perceberem as dificuldades que acontecem nesse processo da garantia dos direitos das crianças e dos

adolescentes, poderão analisar os dados relatados e tomar medidas de melhorias para essas situações.

A Educação necessita ser atuante, mostrando sua competência em conjunto com o órgão Conselho Tutelar, proporcionando além do bem-estar as crianças e adolescentes, a formação de profissionais capacitados e eficientes para lidar com os casos.

Diante de todo o contexto apresentado o problema da pesquisa foi definido desta forma: Como ocorre a atuação do Conselho Tutelar nas escolas municipais de Joinville?

Assim, para responder a indagação proposta definiu-se o seguinte objetivo geral: Conhecer o processo de denúncias, encaminhadas das escolas para o Conselho Tutelar, com o intuito de proteger os direitos das crianças e dos adolescentes. Para atingir este objetivo, foram definidos tais objetivos específicos: verificar como o Conselho Tutelar procede perante as denúncias vindas das escolas; identificar qual a participação da escola na resolução e acompanhamento dos casos.

No que se refere aos procedimentos metodológicos, esta pesquisa caracteriza-se como descritiva e de campo, utilizando o questionário e o formulário para coletar os dados, tendo como sujeitos de pesquisa, duas orientadoras educacionais de escolas municipais de Joinville e dois conselheiros tutelares, além da pesquisa bibliográfica pertinente e da pesquisa documental nas leis que dão suporte à atuação dos conselhos.

A seguir, este artigo apresentará uma fundamentação teórica sobre os direitos das crianças e dos adolescentes e sobre as relações entre a escola e o Conselho Tutelar. Em seguida, apresenta a metodologia da pesquisa, os resultados e as referências.

OS DIREITOS DAS CRIANÇAS E DOS ADOLESCENTES

Em um passado não muito distante no Brasil, a realidade vivida por crianças pobres, era e continua sendo caracterizada pelas condições sociais e econômicas, por maus-tratos, violência e abandono. Neste contexto, estabeleceu-se uma preocupação com a criminalidade juvenil, as condições precárias de sobrevivência, mortalidade, saúde e higiene de crianças e adolescentes, e então se unem a pedagogia, a puericultura e a ciência jurídica para atacar esses problemas (PAES, 2013).

A partir de 1927, foi estabelecido o Código de Menores, criado por Mello Mattos, como a primeira estrutura de proteção aos menores. Após cinquenta e dois anos, em 1979 foi aprovado o Novo Código de Menores, que caracterizou crianças e adolescentes com o termo “menores” (MENDES, 2010). Esse termo se refere à criança e ao adolescente como incapaz, que conforme relata Motti e Sêda (2001, p. 28): “[...] não maiores para manifestar sua vontade, decidir coisas e influir criativamente no mundo circundante”.

Com as medidas deste novo código, as crianças e adolescentes passaram a ser vistas apenas como objetos, como seres privados de seus direitos. Essas novas medidas foram criadas para “situações inadequadas”, em que associavam a proteção da criança e do adolescente ao controle penal, fazendo a imagem de crianças pobres se relacionarem com a infração, delinquência, perigo, e até hoje fazendo destes rótulos uma missão difícil de se romper (MENDES, 2010).

Portanto, os direitos das crianças e dos adolescentes, durante grande parte do século XX, não tiveram valor algum e estes eram vistos apenas como pequenos adultos. Muitas crianças eram submetidas ao trabalho infantil em péssimas condições, tornando-se então comum e vantajoso para os empregadores por ser uma mão-de-obra barata. Nessa situação, aumentou também o número de menores moradores de rua, propiciando assim a criminalidade em suas vidas (LOPES e FERREIRA, 2010).

Mesmo com os decretos e legislações, no decorrer do século XX, os direitos das crianças e dos adolescentes somente foram efetivados em 1990, com a implantação do Estatuto da Criança e do Adolescente (Lei 8.069 / 90), que trouxe novos significados e valores para essa população. O ECA visou à proteção integral dos direitos e o desenvolvimento pleno dos menores, em liberdade e dignidade (LOPES e FERREIRA, 2010). A partir desta nova concepção e deste novo olhar sob a criança e o adolescente, estes passaram a ser tratados como sujeitos em situação de desenvolvimento, portanto passaram a ser sujeitos de direitos. Esses direitos são assegurados a todos, de acordo com Art. 3º do Estatuto da Criança e do Adolescente (*Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990*):

Os direitos enunciados nesta Lei aplicam-se a todas as crianças e adolescentes, sem discriminação de nascimento, situação familiar, idade, sexo, raça, etnia ou cor, religião ou crença, deficiência, condição pessoal de desenvolvimento e aprendizagem, condição econômica, ambiente social, região e local de moradia ou outra condição que diferencie as pessoas, as famílias ou a comunidade em que vivem (BRASIL, 1990, p. 12).

Portanto, para que esses direitos sobre a criança e o adolescente sejam efetivados e cumpridos, é necessário que exista uma luta constante e em conjunto, englobando a família, a comunidade, a sociedade e o órgão Conselho Tutelar, que é encarregado de zelar pela garantia dos direitos fundamentais deste público.

Dentre os direitos fundamentais da criança e do adolescente, estão à educação, à saúde, o lazer, à alimentação e outros direitos, e estes são também os primordiais para seu bem-estar geral e seu desenvolvimento.

O Brasil, em sua Constituição Federal de 1988, reconheceu a criança e o adolescente como pessoas dignas de direitos, e estabelece como dever da família, da sociedade e do Estado assegurar às crianças e aos adolescentes:

[...] o direito à vida, à saúde, à alimentação, à educação, ao lazer, à profissionalização, à cultura, à dignidade, ao respeito, à liberdade e à convivência familiar e comunitária, além de colocá-los a salvo de toda forma de negligência, discriminação, exploração, violência, crueldade e opressão (BRASIL, 1988, art. 227).

Este reconhecimento da criança e do adolescente como seres únicos, que mereciam seus próprios direitos, deu a abertura para que o ECA se estabelecesse e garantisse os direitos desta população. Porém, mesmo com tudo assegurado e previsto em lei, crianças e adolescentes ainda são diariamente afetadas pela violação destes direitos. Desprotegidas e indefesas, passam por situações que agredem seus direitos psicologicamente e fisicamente, tornando-as vulneráveis neste contexto.

Para realização do atendimento devido e do trabalho em prol da resolução destes acontecimentos, existe o órgão responsável e criado pelo ECA: Conselho Tutelar. Conforme define o Art. 131º do Estatuto da Criança e do Adolescente (BRASIL, 1990, p. 66), “o Conselho Tutelar é órgão permanente e autônomo, não jurisdicional, encarregado pela sociedade de zelar pelo cumprimento dos direitos da criança e do adolescente, definidos nesta Lei”.

O Conselho Tutelar é indispensável na luta e garantia dos direitos das crianças e adolescentes, por isso, em cada município o recomendado é que exista uma unidade a cada 100 mil pessoas, trabalhando no atendimento de crianças e adolescentes, pais ou responsáveis e tomando as medidas cabíveis para resolução dos variados casos (CONANDA 2010).

Compreendendo, enfim, que a infância permeia todo o processo histórico e está em condição peculiar de desenvolvimento, torna-se então uma população que clama por seus direitos fundamentais e básicos, respeitados e garantidos, para assim poder vivenciar uma cidadania plena com o sentimento de pertencer a uma sociedade democrática de direitos e de justiça social.

AS RELAÇÕES ENTRE A ESCOLA E O CONSELHO TUTELAR

A luta pelos direitos das crianças e dos adolescentes ocorre por meio de algumas instituições intituladas governamentais e não-governamentais, dentre estas estão o Conselho Tutelar e a escola, instituições essenciais e indispensáveis para que o Estatuto da Criança e do Adolescente (ECA) se estabeleça em plenitude. Para efetivação do estatuto, é necessário que aconteça uma interação de parceria entre essas instituições, pois ambas possuem grande importância no processo de prevenção, identificação e intervenção dos casos.

Como instituição que pode observar e perceber primeiramente grande parte das violações aos direitos da criança e do adolescente está a escola, que se relaciona diariamente com a vida dos estudantes e suas famílias, lhe possibilitando a realização de um trabalho ágil, para dar apoio, identificar e encaminhar os casos para o órgão responsável, garantindo o atendimento e proteção. Segundo Maia *et al* (2018, p. 33):

Considerando que crianças e adolescentes passam a maior parte de seus dias na escola e na creche, estes são espaços privilegiados para prevenção ou interrupção do ciclo da violência. As professoras diariamente têm contato por horas seguidas com os seus alunos e alunas, o que lhes possibilita perceber mudanças no comportamento e adotar procedimentos de proteção.

Percebendo o quão único e privilegiado é o papel da escola na proteção de seus alunos, se faz necessário que a gestão escolar busque formas de percebê-los e ouvi-los, para assim planejar e efetivar as devidas ações, em conjunto com as instituições responsáveis. De acordo com Carreira (2016 *apud* MAIA *et al*, 2018, p. 48):

Uma escola pública de qualidade requer articulação com as políticas de saúde, assistência social, justiça e com organização da comunidade, concretizando a rede de proteção dos direitos de crianças, adolescentes, jovens e adultos, prevista no Estatuto da Criança e do Adolescente e no Estatuto da Juventude.

Existem vários exemplos de violência, onde crianças que frequentam a escola podem estar presentes, desde a violação de direitos básicos, como falta de alimentação, saúde e moradia, até a violência psicológica, sexual ou física. Dentre todas as situações, a escola necessita estar em constante movimento, organizando projetos em conjunto com o órgão Conselho Tutelar, em prol da prevenção e proteção desses direitos.

A instituição Conselho Tutelar tem o dever de intervir e aplicar medidas protetivas sob as situações que ocorrem e são denunciadas pela escola. Conforme o art. 56º do Estatuto da Criança e do Adolescente (*Lei n.8.069, de 13 de julho de 1990*):

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. (BRASIL, 1990, p. 12).

O Conselho Tutelar, como órgão que precisa andar lado a lado com a escola, deve compreender essa necessidade de interação e de trabalho em conjunto para que possam atuar na garantia da dignidade desses sujeitos enquanto pessoas plenas de direito. Por isso, a razão para que essa parceria seja, de fato, efetivamente coerente, eficaz e harmoniosa. Como descrito por Icassatti (2010, p. 69), “a escola e o CT são dois parceiros imprescindíveis, se

não os principais, responsáveis pela inclusão social de crianças e adolescentes, objetivando uma sociedade para todos”.

A escola possui o papel de mediadora da Educação na sociedade e é entendida como uma instituição capaz de proporcionar a transformação social e capacitar indivíduos para viver em uma sociedade democrática. Com base nos casos em que a escola não possui total eficácia na proteção e encaminhamento dos direitos de seus alunos, é importante destacar que ela não pode colocar ao Conselho Tutelar o fracasso de sua função, mas, buscar no órgão, um aliado na garantia e proteção dos direitos, na construção de uma educação inovadora e atrativa, no incentivo dos alunos a permanecerem nas aulas e atividades, também buscando capacitação de educadores e conselheiros para intervirem nos casos e trabalhando na elaboração de projetos para um melhor desempenho de suas funções (ICASSATTI, 2010).

De acordo com Souza, Teixeira e Silva (2003 *apud* ICASSATTI, 2010, p. 97):

Acredita-se que ambas as instituições podem ser evidentemente capazes de garantir futuro a todas as crianças e adolescentes, pois estão mais próximas de suas vidas e detém papel fundamental de difundir os direitos e deveres instituídos no ECA para que a infância e adolescência brasileira seja realmente tratada igualmente como cidadãs de direitos, com prioridade absoluta.

Portanto, o trabalho na garantia dos direitos da criança e do adolescente, necessita ser articulado e realizado com ações práticas de enfrentamento, sendo a escola e o Conselho Tutelar instituições conscientes de suas funções, que buscam conhecer as necessidades umas das outras, para assim conseguir lidar com os problemas e impasses do cotidiano com parceria e eficiência, formando uma rede de proteção cada vez mais competente.

APRESENTAÇÃO DO CONSELHO TUTELAR DE JOINVILLE

O Conselho Tutelar é um órgão público responsável por zelar pelo cumprimento dos direitos das crianças e dos adolescentes e é formado por membros eleitos pela população a cada cinco anos.

No Município de Joinville o Conselho Tutelar está localizado na Av. Dr. Paulo Medeiros, número 401, região central. Existem dois conselhos tutelares na cidade¹, um para atender a região sul e outro para atender a região norte, porém esses dois se localizam em um único local e os atendimentos são divididos da seguinte forma:

Tabela 1: Conselho Tutelar 1 – Zona Norte

CONSELHO TUTELAR 1: ZONA NORTE	
Aventureiro	Jardim Iriú
América	Jardim Paraíso
Atiradores	Jardim Sofia
Boa Vista	Parque Joinville
Bom Retiro	Pirabeiraba
Canela	Rio Bonito
Centro	Saguaçu
Comasa	Santo Antônio
Costa e Silva	Vila Cubatão
Dona Francisca	Vila Nova
Espinheiros	Zona Industrial Norte
Glória	Zona Industrial Tupy
Iriú	

Fonte: Conselho Tutelar de Joinville

¹ Após a realização desta pesquisa, a cidade de Joinville criou um terceiro Conselho Tutelar. Porém, por opção dos autores, achou-se necessário manter a estrutura original, a qual será notada em outras partes do texto.

Tabela 2: Conselho Tutelar 2 – Zona Sul

CONSELHO TUTELAR 2: ZONA SUL	
Adhemar Garcia	Jarivatuba
Anita Garibaldi	João Costa
Boehmerwaldt	Morro do Meio
Bucarein	Nova Brasília
Estevão de Matos	Paranaguamirim
Fátima	Parque Guarani
Floresta	Petrópolis
Guanabara	Profipo
Itaum	Santa Catarina
Itinga	São Marcos
Jardim Edilene	Ulysses Guimarães

Fonte: Conselho Tutelar Joinville

Cada Conselho Tutelar de Joinville conta com cinco conselheiros, que mediam as ocorrências vindas de cada região, cinco membros cuidam da região norte e outros cinco da região sul, os conselheiros prestam atendimento dentro e fora da unidade, pois conforme os casos precisam ir ao local da ocorrência. Para que cada cidade consiga atender todas as necessidades relacionadas aos direitos das crianças e dos adolescentes, a resolução 139, cap. I, art. 3º do CONANDA (2010) define:

§ 1º Para assegurar a equidade de acesso, caberá aos Municípios e ao Distrito Federal criar e manter Conselhos Tutelares, observada, preferencialmente, a proporção mínima de um Conselho para cada cem mil habitantes.

Portanto para atender toda a demanda e cumprir com as normas, o ideal para a cidade de Joinville seriam seis Conselhos Tutelares, pois possui uma população estimada em 590.466 pessoas. Atualmente o município de Joinville

se encontra apenas com os dois Conselhos Tutelares já citados, mas um terceiro Conselho Tutelar está sendo estruturado e teve as eleições para os cinco novos conselheiros em 2019, para então começarem a atender no início de 2020, buscando assim mais agilidade na resolução dos casos.

METODOLOGIA

A presente pesquisa, visando cumprir seus objetivos, classifica-se como descritiva. Uma pesquisa que tem como principal finalidade descrever um contexto ou uma realidade, cabendo ao pesquisador a realização de um estudo com coleta de dados, análise e interpretação dos mesmos, sem interferir no assunto indagado. Como descrevem Prodanov e Freitas (2013, p. 52):

Tal pesquisa observa, registra, analisa e ordena dados, sem manipulá-los, isto é, sem interferência do pesquisador. Procura descobrir a frequência com que um fato ocorre, sua natureza, suas características, causas, relações com outros fatos.

Quanto aos procedimentos de investigação, o método utilizado foi a pesquisa de campo. Este método permite ao pesquisador, o contato com os ambientes principais da pesquisa, onde serão extraídos os dados e informações do objeto de estudo. Segundo Prodanov e Freitas (2013, p. 59):

Pesquisa de campo é aquela utilizada com o objetivo de conseguir informações e/ou conhecimentos acerca de um problema para o qual procuramos uma resposta, ou de uma hipótese, que queiramos comprovar, ou, ainda, descobrir novos fenômenos ou as relações entre eles. Consiste na observação de fatos e fenômenos tal como ocorrem espontaneamente, na coleta de dados a eles referentes e no registro de variáveis que presumimos relevantes, para analisá-los.

No que se refere aos instrumentos de coleta de dados, os métodos utilizados foram o questionário e o formulário, que incluem um conjunto de perguntas abertas e/ou fechadas. No que se atribui ao questionário Marconi e Lakatos (2003, p. 201) definem “questionário é um instrumento de coleta de dados, constituído por uma série ordenada de perguntas, que devem ser respondidas por escrito e sem a presença do entrevistador” e quanto ao formulário Vergara (1998, p. 53) define: “o formulário é um meio-termo entre questionário e entrevista. É apresentado por escrito, como no questionário, mas é você quem assinala as respostas que o respondente dá oralmente”.

As perguntas foram elaboradas tendo como alvo, alcançar aos objetivos da pesquisa, sendo necessário que os entrevistados possuíssem embasamento e compreendessem as questões propostas.

Esta pesquisa teve como locais de investigação, o órgão Conselho Tutelar e duas Escolas Municipais da cidade de Joinville, sendo uma localizada na zona norte no bairro Glória, que possui área de 5,37 km², é povoado por 12.641 moradores, sendo que 43,1% possuem renda econômica de até três salários mínimos e 80,7% moram em casas próprias.

A segunda escola pertencente a zona sul no bairro Ulysses Guimarães, que possui área de 3,23 km², é povoado por 11.461 moradores sendo que 57,0% possuem renda econômica de até um salário mínimo e 86,1% residem em casas próprias (PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE, 2017). Os bairros foram escolhidos em locais distintos da cidade de Joinville para trazer uma possível análise, sobre diferenças nas percepções da atuação do Conselho Tutelar e das escolas.

A coleta de dados aconteceu no mês de outubro do ano de 2019, sendo o primeiro sujeito de pesquisa a Orientadora Educacional da escola escolhida do bairro Ulysses Guimarães, onde o primeiro contato foi realizado por telefone para apresentar a pesquisa e combinar o dia para deixar o questionário na escola, após deixar o questionário a pesquisadora retornou a escola uma semana depois para buscá-lo respondido, mas algumas perguntas não foram

totalmente esclarecidas, então a pesquisadora retornou ao local para esclarecimento das respostas em forma de formulário. O segundo sujeito de pesquisa foi a Orientadora Educacional da escola escolhida do bairro Glória, onde a pesquisadora foi até a escola e após pedir permissão à diretora, aplicou o formulário com a O.E., alcançando as respostas de todas as perguntas.

O terceiro e quarto sujeitos de pesquisa foram dois conselheiros tutelar, um responsável pelos casos da região sul e outro responsável pelos casos da região norte de Joinville, onde a pesquisadora teve um contato prévio por telefone e em seguida foi até o local do Conselho Tutelar para aplicar o formulário, conseguindo as respostas de todas as perguntas propostas.

Deste modo, buscou-se através da pesquisa descritiva responder ao objetivo central desta pesquisa, analisando os dados de como ocorre à atuação do Conselho Tutelar nas escolas municipais de Joinville. A seguir apresentam-se os dados coletados e análise dos dados coletados.

ANÁLISE DOS DADOS

Os resultados desta pesquisa foram gerados por meio de quatro formulários, dois realizados com Orientadoras Educacionais, que serão mencionadas nesta análise como: Escola 1- Bairro Glória (zona norte) e Escola 2 – Bairro Ulysses Guimarães (zona sul), e os outros dois formulários foram respondidos por dois conselheiros tutelares, um responsável pela zona norte de Joinville que será mencionado como: Conselheiro 1, e outro responsável pela zona sul de Joinville que será mencionado como: Conselheiro 2.

No que se refere ao perfil dos participantes da pesquisa, a orientadora da Escola 1 cumpre este cargo há dezoito anos e possui especialização na área, a orientadora da Escola 2 está neste cargo há apenas dois meses e possui ensino superior completo, algumas das respostas obtidas por essa participante foram de conhecimento de antigos orientadores da escola. Os dois conselheiros estão neste cargo há um ano e possuem especialização na área.

Com o intuito de se chegar ao objetivo principal da pesquisa e conhecer o processo de denúncias, encaminhadas das escolas para o Conselho Tutelar, com o intuito de proteger aos direitos das crianças e dos adolescentes, as respostas obtidas serão relatadas e analisadas a seguir.

Nas perguntas iniciais voltadas para a percepção sobre o cumprimento das funções de cada instituição, foi perguntado: “Em uma escala de zero a dez, quanto você acredita que a escola cumpre a sua função na proteção dos direitos da criança e do adolescente?”. A Escola 1 respondeu “dez”, a Escola 2 “nove”, o Conselheiro 1 “sete” e o Conselheiro 2 “cinco”. Em outra questão, somente para as escolas, foi perguntado: “Em uma escala de zero a dez, quanto você considera que o Conselho Tutelar cumpre a sua função em relação aos casos que a escola encaminha?”. A Escola 1 considerou “dez”, já a Escola 2 “três”. É possível perceber com essas respostas, que existe certo descontentamento entre a Escola 2 e o Conselheiro 2, pois os números relatados estão abaixo da média, já a Escola 1 e o Conselheiro 1 demonstraram números mais razoáveis.

Como uma das perguntas ênfase deste artigo, os participantes foram indagados sobre, “Como acontece o processo de encaminhamentos das escolas para o Conselho Tutelar?”, os Conselheiros 1 e 2 responderam que os encaminhamentos podem ser realizados via telefone, e-mail, por ofício ou pessoalmente. A Escola 1 respondeu que os encaminhamentos da escola, acontecem por meio de relatório, sendo primeiramente enviado a Secretaria de Educação e após a liberação é enviado ao Conselho Tutelar. A orientadora da Escola 2 não respondeu, pois está no cargo apenas dois meses e ainda não realizou nenhum encaminhamento.

Também como ponto de destaque da pesquisa, foi realizada a seguinte pergunta: “Quais os principais casos encaminhados pela escola ao Conselho Tutelar?”. A Escola 1 disse “Faltas escolares” e a Escola 2 respondeu que conforme conversas com antigos orientadores da escola, os casos mais frequentes são “Faltas e descaso da família” e ainda contou, que algumas vezes, ocorre das crianças virem para a escola sujas ou com fome, sendo necessário acionarem o Conselho Tutelar.

Percebe-se que as respostas dadas pelas escolas, podem indicar certa desigualdade social e econômica, pois como já citado anteriormente, os bairros estão em lugares distintos e o bairro da Escola 2, onde um dos principais casos citados foi o descaso das famílias, é caracterizado com moradores de baixa renda, o que pode influenciar na violação dos direitos das crianças. Porém, se a família não possui condições econômicas para suprir as necessidades da criança, ela não está sendo negligente. Conforme explica o Ministério Da Saúde (1997, p. 14):

Compreende-se por negligência o fato da família se omitir em prover as necessidades físicas e emocionais de uma criança ou adolescente. Configura-se no comportamento dos pais ou responsáveis quando falham em alimentar, vestir adequadamente seus filhos, medicar, educar e evitar acidentes. Tais falhas só podem ser consideradas como abusivas quando não são devidas à carência de recursos socioeconômicos. (Azevedo e Guerra, 1989; CLAVES, 1992; Ruiz, 1990 *apud* MINISTÉRIO DA SAÚDE, 1997, p. 14).

Em outra questão, para obter conhecimento de como acontecem os processos de resolução dos casos, foi perguntado aos conselheiros: “Como o Conselho Tutelar procede perante os casos?”, o Conselheiro 1 respondeu da seguinte forma, “Conforme a situação, é levado para o colegiado para devidas averiguações e encaminhamentos. Casos urgentes são atendidos imediatamente” e o Conselheiro 2 disse que “Notificam as famílias para comparecerem no Conselho Tutelar para se explicarem e se não comparecerem em até três notificações, o caso vai para o Ministério Público”. E em outra pergunta relacionando a resolução dos casos com as escolas, foi perguntado: “A escola possui uma devolutiva da resolução dos casos?”, a Escola 1 diz que “sim” recebem, a Escola 2 diz que, “às vezes”, o Conselheiro 1 respondeu “sim” e o Conselheiro 2 “às vezes”, nota-se então que as informações estão de acordo com cada região da escola e do conselheiro.

Foi questionado, também, sobre como é a relação entre essas instituições, em duas perguntas, a primeira perguntou: “De zero a dez, qual nota você daria para a relação da Escola com o Conselho Tutelar?”, a Escola 1 deu nota “dez”, a Escola 2 deu “cinco”, o Conselheiro 1 “oito” e o Conselheiro 2 “oito”. A segunda questão perguntou: “Quais os pontos que poderiam melhorar na relação entre a Escola e o Conselho Tutelar?”, a Escola 1 respondeu “As melhorias precisam partir da legislação, alterando/aumentando o número de conselheiros”, a Escola 2 disse “menos burocracia”, o Conselheiro 1 respondeu “Mais agilidade nas informações” e o Conselheiro 2 falou “Falta estrutura do poder executivo, dando maior estrutura para atendimento, formação continuada para profissionais. Hoje temos uma boa relação, mas ainda tem temas que não são de total parceria entre as instituições”.

Portanto, fica evidente que a maior parte dos impasses na relação dessas instituições se relaciona ao poder executivo, que precisa estar ciente e dar suporte a essas situações, como definido na resolução 139, cap. III, art. 22º do CONANDA (2010):

Cabe ao Poder Executivo Municipal ou Distrital fornecer ao Conselho Tutelar os meios necessários para sistematização de informações relativas às demandas e deficiências na estrutura de atendimento à população de crianças e adolescentes.

Essa análise demonstrou a importância dessas instituições estarem sempre conectadas e alinhadas uma com a outra, para assim realizarem um trabalho em conjunto com eficiência, garantindo e zelando pela garantia dos direitos das crianças e dos adolescentes. Conforme Junior (2019):

[...] através da Escola que o Conselho tem maiores chances de tomar conhecimento acerca das evasões e tantos outros problemas, para, só então, tentar resolvê-los. Desse modo, a relação com o CT tem-se revelado como um potente espaço para propiciar novas ideias e

abordar situações definidas como problemáticas dentro das Escolas.

Deste modo, a resolução e os encaminhamentos dos casos, podem ter maior eficiência se houver melhor contato e agilidade entre as duas instituições, porém é notável e necessária a intervenção do poder executivo, trazendo maior estruturação para todo o processo de denúncias.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Durante o percurso desta pesquisa foram atingidos os objetivos de conhecer o processo de denúncias, encaminhadas das escolas para o Conselho Tutelar, com o intuito de proteger os direitos das crianças e dos adolescentes, verificar como o Conselho Tutelar procede perante as denúncias vindas das escolas e identificar qual a participação da Escola na resolução e acompanhamento dos casos.

Fica evidente com a finalização deste trabalho, que grande parte da ineficiência nos encaminhamentos da escola ao Conselho Tutelar, é gerado pelo poder executivo, por não implantar Conselhos Tutelares suficientes na cidade de Joinville, o que causa o atraso da resolução dos casos e tira do Conselho a possibilidade de trabalhar em melhor parceria com as escolas na prevenção e proteção dos direitos.

O Conselho Tutelar busca resolver os casos mais emergenciais vindos das escolas, mas como a demanda vinda de fora da escola também é grande, alguns casos acabam ficando para trás e demoram em serem solucionados. Como papel das escolas na resolução e acompanhamento dos casos, sua participação se faz no momento que percebe e encaminha os casos ao Conselho Tutelar, tendo consciência de sua responsabilidade com seus estudantes e auxiliando conforme as possibilidades da escola.

A metodologia escolhida para chegar aos objetivos desta pesquisa, conseguiu suprir as indagações propostas e alcançar seu propósito final.

Sugere-se para futuras pesquisas, o desenvolvimento de estudos para entender a postura do poder executivo do município de Joinville perante a grande demanda de casos, e a corrida do órgão Conselho Tutelar com as escolas para zelar pelos direitos das crianças e dos adolescentes. E também um estudo, para verificar as mudanças com a atuação do terceiro Conselho Tutelar em Joinville.

Por fim, essa pesquisa se demonstrou relevante ao curso de Pedagogia, pois evidenciou a necessidade das escolas estarem atentas e não se omitirem diante da violação dos direitos das crianças e dos adolescentes, protegendo e lutando pela vida plena de seus estudantes.

REFERÊNCIAS

BRASIL, **Constituição da República Federativa do Brasil**. Brasília, DF: Senado, 1988. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: maio/2019.

BRASIL. Lei no 8.069, de 13 de julho de 1990. Dispõe sobre o Estatuto da Criança e do Adolescente e dá outras providências. **Diário Oficial da República Federativa do Brasil**, Brasília, DF, 16 jul. 1990. Disponível em: <http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/LEIS/L8069.htm#art266>. Acesso em: maio/2019.

CONANDA. Conselho Nacional Dos Direitos Da Criança E Do Adolescente. **Da Criação e da Manutenção dos Conselhos Tutelares**, Brasília, 17 mar. 2010. Disponível em: <http://prattein.com.br/home/images/stories/Direitos_da_Criana_e_do_Adolescente/Resoluo-139-Conanda.pdf>. Acesso em: nov/2019.

IBGE - Instituto Brasileiro de Geografia e estatística. **Cidades e Estados**, 2019. Disponível em: <<https://cidades.ibge.gov.br/brasil/sc/joinville/panorama>>. Acesso em: nov/2019.

ICASSATTI, Silvia de Sousa Beda. **Conselho Tutelar E Escola: Relação Fragilizada Na Defesa Do Estatuto Da Criança E Do Adolescente**.

2010. 107 f. Dissertação (Mestrado em Ciências Humanas) - Pontifícia Universidade Católica de Goiás, Goiânia, 2010. Disponível em:<<http://localhost:8080/tede/handle/tede/2225>>. Acesso em: out/2019.

JUNIOR, Oscar Francisco Alves. Interfaces entre Conselho Tutelar e Escola: Limites e Possibilidades. **Interfaces entre Conselho Tutelar e Escola: Limites e Possibilidades**, [s. l.], 11 fev. 2019. Disponível em: <<https://jus.com.br/artigos/72041/interfaces-entre-conselho-tutelar-e-escola-limites-e-possibilidades>>. Acesso em: nov/2019.

LOPES, Jacqueline Paulino; FERREIRA, Larissa Monforte. **Breve histórico dos direitos das crianças e dos adolescentes e as inovações do Estatuto da Criança e do Adolescente – lei 12.010/09**. Revista do Curso de Direito da Faculdade de Humanidades e Direito, v. 7, n. 7, 2010. Disponível em:<<https://www.metodista.br/revistas/revistasims/index.php/RFD/article/viewFile/1967/1972>>. Acesso em: maio/2019.

MAIA, Ana Paula *et al*; **A escola na rede de proteção dos direitos de crianças e adolescentes: guia de referência**. São Paulo: Ação Educativa, 2018. Disponível em:<https://www.chegadetrabalhoinfantil.org.br/wpcontent/uploads/2019/03/ededeprotecao_.pdf>. Acesso em: maio/2019.

MARCONI, Marina de Andrade; LAKATOS, Eva Maria. **Fundamentos de metodologia científica**. São Paulo: Atlas, 2003.

MENDES, Juracy de Sena. **Escola e conselho Tutelar: uma relação necessária para a garantia do direito à educação de crianças e adolescentes?**. 2010. 97 f. Dissertação (Mestrado em Educação) - Universidade Federal do Amazonas, Manaus, 2010. Disponível em: <<https://tede.ufam.edu.br/bitstream/tede/3164/1/juracy.pdf>>. Acesso em: out/2019.

MINISTÉRIO DA SAÚDE. **Violência contra a criança e o adolescente**, Brasília, 1997. Disponível em: <http://bvsmms.saude.gov.br/bvs/publicacoes/0220violencia.pdf>. Acesso em: nov. 2019.

PAES, Janiere Portela Leite. **O Código de Menores e o Estatuto da Criança e do Adolescente: avanços e retrocessos**. 2013. Disponível em:<<http://www.egov.ufsc.br/portal/conteudo/o-código-de-menores-e-o-estatuto-da-criança-e-do-adolescente-avanços-e-retrocessos>>. Acesso em: agosto/2019.

PREFEITURA MUNICIPAL DE JOINVILLE. **Joinville Bairro a Bairro**, Joinville, 2017. Disponível em: <https://www.joinville.sc.gov.br/wp-content/uploads/2017/01/Joinville-Bairro-a-Bairro-2017.pdf>. Acesso em nov/2019.

PRODANOV, Cleber Cristiano; FREITAS, Ernani Cesar de. **Metodologia do trabalho científico: métodos e técnicas da pesquisa e do trabalho acadêmico**. Novo Hamburgo: Feevale, 2013.

SEDA, Edson e MOTI, Ângelo. **Dez anos de Estatuto: a construção da cidadania da criança e do adolescente**. Campo Grande, UFMS, 2001.

VERGARA, Sylvia Constant. **Projetos e relatórios de pesquisa em Administração**. 3. ed. São paulo: Atlas S.A. , 1998.

Evelyn de Lima Machado Alves

Licenciada em Pedagogia pela Faculdade Guilherme Guimbala. E-mail: evelynnunik@gmail.com.

Charles Henrique Voos

Doutor em Sociologia (UFRGS), Mestre em Urbanismo, História e Arquitetura da Cidade (UFSC) e Cientista Social (UNIVALI). Coordenador do Centro de Pós-graduação, Pesquisa e Extensão da Faculdade Guilherme Guimbala e Editor-chefe da Monumenta – Revista de Estudos Interdisciplinares. E-mail: charleshenriquevoos@gmail.com.

Recebido em 20 de outubro de 2020.

Aceito em 22 de dezembro de 2021.

Gênero e educação: uma breve análise das políticas educacionais e os marcos legais

*Gender and education: a brief analysis of educational policies and
legal frameworks*

Maria Angela Nolli

Iana Gomes de Lima

Jane Mery Richter Voigt

Resumo: O objetivo deste artigo é apresentar uma breve análise sobre a discussão no campo do gênero e sexualidade à luz da Constituição Federal/1988, apontando a presença de algumas pautas do movimento Escola sem Partido (ESP) e da bancada fundamentalista presente no Congresso Nacional que atuam na legislação educacional brasileira. De abordagem qualitativa e de cunho interpretativo, a pesquisa contou com a realização de revisão de literatura acerca da discussão sobre gênero na Constituição Federal/1988 e nos principais marcos legais (LDB, PCNs, PNE de 2014 e BNCC de 2017). A análise bibliográfica revelou que as pautas conservadoras e do movimento Escola sem Partido (ESP) estão presentes e influenciaram na omissão das políticas educacionais quanto ao debate e construção do gênero, sexualidade e orientação sexual nas escolas do país.

Palavras-chave: Constituição Federal; conservadorismo; gênero; políticas educativas.

Abstract: The objective of this article is to present a brief analysis of the discussion in the field of gender and sexuality in the light of the Federal Constitution/1988, pointing out the presence of some guidelines of the Escola sem Partido (ESP) movement and the fundamentalist caucus present in the National Congress that act in Brazilian educational legislation. With a qualitative and interpretative approach, the research included a literature review on the discussion about gender in the Federal Constitution/1988 and in the main legal frameworks (LDB, PCNs, PNE of 2014 and BNCC of 2017). The bibliographic analysis revealed that the conservative agendas and the Escola sem Partido (ESP) movement are present and have influenced the omission of educational policies regarding the debate and construction of gender, sexuality and sexual orientation in the country's schools.

Keywords: Federal Constitution; conservatism; gender; educational policies.

INTRODUÇÃO

Tendo em vista que esta pesquisa tem como objetivo geral apresentar uma breve análise sobre a discussão no campo do gênero e sexualidade apontando a presença de algumas pautas do movimento Escola sem Partido (ESP), necessário desenvolver o estudo a partir da Constituição Federal de 1988 e dos principais marcos legais de âmbito federal (LDB, PCNs, PNE de 2014 e BNCC de 2017), considerando que há atualmente, uma retomada conservadora contundente, de modo a suprimir o debate e termos relacionados ao gênero na legislação educacional.

Nos últimos anos, no Brasil, especialmente a partir de 2010 tem-se percebido um discurso mais conservador e persuasivo, conectado à lógica neoliberal, e como consequência, a partir de 2014 nota-se que o discurso antigênero emerge com maior relevo e alcance no debate público, especialmente por meio de projetos e leis que proíbem a discussão de gênero das escolas, em textos legais, como nos planos de educação, e ao que tudo indica inspirados por movimentos que tomaram força no país, como “Escola sem Partido¹” ou “Escola Livre”.

Vinculado a isso, circunda a expressão “ideologia de gênero” no debate público com conotação de depravação moral ou de corrupção da natureza humana apoiado e difundido pelo setor conservador da igreja católica (pelas várias denominações protestantes), pela bancada evangélica e pelo “Escola Sem Partido”, uma vez que a fusão da denúncia da doutrinação marxista de inspiração gramsciana com a oposição à “ideologia de gênero” deu ao movimento uma

¹ O ESP, segundo o próprio movimento é uma “uma associação informal de pais, alunos e conselheiros preocupados com o grau de contaminação político-ideológica das escolas brasileiras, em todos os níveis: do ensino básico ao superior” e “uma associação informal, independente, sem fins lucrativos e sem qualquer espécie de vinculação política, ideológica ou partidária” (NAGIB, Miguel. O movimento Escola Sem Partido. Disponível em: <http://www.escolasempartido.org/>. Acesso em: 11 de fev. de 2022).

habilidade e um discurso com ressonância popular muito mais imediata (MIGUEL, 2016).

Todo esse movimento encampado por uma aliança conservadora deu azo à supressão do gênero na legislação educacional, no que se refere à organização social da relação entre os sexos. Neste aspecto, importante trazer à tona que “ideologia de gênero” não existe, trata-se de uma invenção polêmica católica como forma de deslegitimar um campo de estudos relacionados ao gênero como categoria (GARBAGNOLI, 2014, *apud*, MIGUEL, 2016, *apud* ROSENO & SILVA, 2017). Segundo Vianna; Unbehaum (2004, p.80) o conceito de gênero “foi utilizado para enfatizar o traço fundamentalmente social das distinções baseadas no sexo, numa tentativa de rejeição do caráter determinista da biologia. Esta é a importante contribuição trazida pela americana Joan Scott (1995)”.

No que tange o caminho metodológico percorrido, a fim de dar amparo à construção da investigação, foi realizada a análise de literatura. Diante disso, foi utilizado como recorte o período a partir de 2014, considerando que neste ano se iniciaram os trâmites para a aprovação do Plano Nacional de Educação, ocasião em que o discurso antigênero surge com maior destaque e abrangência no debate público e político no país, e o movimento “Escola Livre” ou “Escola Sem Partido - ESP” emerge.

GÊNERO E A CONSTITUIÇÃO FEDERAL

A Constituição de 1988, nas palavras de Vianna e Unbehaum (2004), simboliza o marco jurídico da redemocratização do Brasil, após o período de ditadura militar, bem como da constitucionalização dos direitos humanos no país. Além de representar uma transição democrática, a Constituição Cidadã também trouxe um aprimoramento da democracia como a participação popular e no que tange à participação feminina destacam-se as propostas redigidas durante o Encontro Nacional do Conselho Nacional dos Direitos da Mulher (CNDM), em 26 de agosto de 1986, encaminhadas aos Constituintes.

Os direitos humanos foram consagrados e institucionalizados pela Constituição Cidadã, introduzindo substancial avanço quanto às garantias e direitos fundamentais, como jamais presenciados na história do país. Segundo Luño (1979, p. 43, *apud* TAVARES p. 361, 2017), trata-se de “um conjunto de faculdades e instituições que, em cada momento histórico, concretizam as exigências da dignidade, liberdade e igualdade humanas, as quais devem ser reconhecidas positivamente pelos ordenamentos jurídicos em nível nacional e internacional”. Santos Júnior (1996, *apud* TAVARES, 2017) nos lembra que os direitos humanos são aqueles essenciais, não há uma relação final e definida de tais direitos, tendo em vista seu caráter progressivo construído de acordo com estágio e momento cultural da civilização.

Por seu turno, a Constituição Federal optou por incluir a dignidade da pessoa humana como um dos fundamentos da República Federativa do Brasil (art. 1º, III) e não entre os direitos fundamentais inseridos no rol do art. 5º. De acordo com Miranda (1988, p. 167, *apud* TAVARES, 2017, p. 440), o objetivo foi de fazer com que a pessoa seja “fundamento e fim da sociedade” de modo que o Estado existe em função de todas as pessoas e não estas em função do Estado e do Direito (SANTOS, 1998, *apud* TAVARES, 2017). Em outras palavras, a finalidade do Estado é propiciar as condições para que as pessoas se tornem dignas (BASTOS, 1998, *apud* TAVARES, 2017).

As questões relativas a gênero, objeto de estudo da presente pesquisa, estão imbricadas ao direito da igualdade, corolário da dignidade da pessoa humana, bem como aos direitos humanos. Sendo assim, pode-se afirmar que os tratamentos diferenciados estão em consonância com a Constituição, uma vez que a igualdade implica no tratamento desigual em situações de vida desiguais na medida de sua desigualdade como aponta a clássica fórmula de Aristóteles (TAVARES, 2017).

Atrelado a isso, em 5 de maio de 2011 houve importante decisão do Supremo Tribunal Federal, ao acolher por votação unânime, para excluir qualquer significado que impeça o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como “entidade familiar”, entendida essa como

sinônimo de “família”, instaurando um novo paradigma relacionado ao gênero no país:

Proibição de discriminação das pessoas em razão do sexo seja no plano da dicotomia homem/mulher (gênero), seja no plano da orientação sexual de cada qual deles [...]. Reconhecimento do direito à preferência sexual como direta emanção do princípio da "dignidade da pessoa humana": direito à autoestima no mais elevado ponto da consciência do indivíduo. Direito à busca da felicidade. Salto normativo da proibição do preconceito para a proclamação do direito à liberdade sexual. O concreto uso da sexualidade faz parte da autonomia da vontade das pessoas naturais [...] Faz-se necessária a utilização da técnica de "interpretação conforme à Constituição". Isso para excluir do dispositivo em causa qualquer significado que impeça o reconhecimento da união contínua, pública e duradoura entre pessoas do mesmo sexo como família [ADI 4.277 e ADPF 132, rel. min. Ayres Britto, j. 5-5-2011, P, DJE de 14-10-2011]. (grifo nosso).

Tal decisão está em consonância com a Declaração Universal dos Direitos Humanos (ONU, 1948) em que o Brasil é signatário, o que inclui a liberdade sexual entre as liberdades de expressar sua sexualidade de forma saudável e livre de qualquer preconceito, bem como a liberdade de expressar sua vontade sexual, opinião, longe de qualquer preconceito ou discriminação, base do Texto Constitucional de 1988 (SOUZA JUNIOR, 2018).

Para Piovesan (2016) no âmbito jurídico-normativo, o período pós Constituição Federal é marcado então, pela adoção de uma ampla normatividade nacional voltada à proteção dos direitos humanos, ao que se conjuga a influência dos principais tratados internacionais de proteção dos direitos humanos como a Convenção sobre a Eliminação da Discriminação contra a Mulher, de 1979, a Declaração e o Programa de Ação da Conferência Mundial de Direitos Humanos de Viena, de 1993, o Plano de Ação da Conferência Mundial sobre População e Desenvolvimento do Cairo, de 1994, a Convenção Interamericana para

Prevenir, Punir e Erradicar a Violência contra a Mulher, de 1994 e a Declaração e a Plataforma de Ação da Conferência Mundial sobre a Mulher de Pequim.

Contudo, ainda que não exista referência à palavra gênero na CRFB/1988, o que também se deve ao contexto da época, pois naquele momento gênero não era um conceito familiar dos movimentos populares, tampouco aos congressistas (VIANNA; UNBEHAUM, 2004), no sistema jurídico brasileiro, é proibida constitucionalmente toda e qualquer discriminação e violência por motivo de gênero, seja na perspectiva histórica dos direitos das mulheres, seja na perspectiva da identidade de gênero (PIMENTEL, 2017, *apud* SOUZA JUNIOR, 2018). Para Vianna e Unbehaum (2004), quando se trata da presença ou ausência de gênero na Carta Magna, reporta-se a qualquer alusão às mulheres e seus direitos, ou a diferenças entre os sexos.

No que se refere à igualdade entre os gêneros e ao combate à discriminação contra a mulher, a Constituição brasileira está em conformidade com os parâmetros protetivos internacionais, refletindo tanto a vertente repressiva-punitiva (pautada pela proibição da discriminação contra a mulher), como a promocional pautada pela promoção da igualdade, mediante políticas compensatórias (PIOVESAN, 2016). Ressalta-se, ainda, que o Brasil privilegia o exercício da cidadania plena e irrefutável por parte do indivíduo, já que é signatário do PIDESC (Pacto Internacional sobre Direitos Econômicos, Sociais e Culturais) e do Protocolo de São Salvador (Protocolo Adicional à Convenção Americana sobre Direitos Humanos em matéria de Direitos Econômicos, Sociais e Culturais de 1988).

GÊNERO E A LEGISLAÇÃO EDUCACIONAL BRASILEIRA

A respeito da ausência da discussão do gênero nas legislações e reformas federais no âmbito da educação, Vianna e Unbehaum (2004) mencionam que ignorar este caráter social e historicamente construído pode ser um grande

equivoco, cujo cerne é escapar de explicações fundamentadas sobre as diferenças físicas e biológicas, afirmando seu caráter social, histórico e político (SCOTT, 1992, p.85-104, 1995, p. 71-99, *apud* VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

A Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional (Lei 9.394, de 20 de dezembro de 1996) estabelece 13 princípios² para o ensino no país, sendo os dois últimos incluídos em 2013 e 2018 respectivamente. A primeira Constituição a tratar sobre lei geral a respeito da educação foi na Carta Magna de 1934 (promulgada). A partir de então, o Congresso legislou sobre o tema, mas foi somente na vigência da Constituição de 1946 (promulgada) que foi enviado à Câmara Federal, em 1948, o projeto da primeira Lei de Diretrizes e Bases da Educação Nacional, foi aprovada a Lei 4.024/1961 (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Segundo Vianna e Unbehaum (2004) pode-se supor, como decorrência, que a ênfase nos princípios de liberdade e solidariedade deveria estar voltada para a dimensão de gênero como uma das expressões dos direitos humanos, apesar de velada a necessidade de superação das discriminações relativas às construções histórico-culturais das diferenças de sexo, presentes nas relações escolares, assim como nas questões que permeiam algumas decisões a serem tomadas no âmbito da legislação educacional.

Nesse diapasão, ainda que a LDB durante o período de tramitação do projeto de lei (1988-1996) não tenha tratado expressamente sobre as questões relacionadas

2Art. 3º O ensino será ministrado com base nos seguintes princípios: I - igualdade de condições para o acesso e permanência na escola; II - liberdade de aprender, ensinar, pesquisar e divulgar a cultura, o pensamento, a arte e o saber; III - pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas; IV - respeito à liberdade e apreço à tolerância; V - coexistência de instituições públicas e privadas de ensino; VI - gratuidade do ensino público em estabelecimentos oficiais; VII - valorização do profissional da educação escolar; VIII - gestão democrática do ensino público, na forma desta Lei e da legislação dos sistemas de ensino; IX - garantia de padrão de qualidade; X - valorização da experiência extra-escolar; XI - vinculação entre a educação escolar, o trabalho e as práticas sociais. XII - consideração com a diversidade étnico-racial (Incluído pela Lei nº 12.796, de 2013) XIII - garantia do direito à educação e à aprendizagem ao longo da vida (Incluído pela Lei nº 13.632, de 2018).

a gênero e a sexualidade, reafirma o que já constava na Constituição Federal de 1988 ao inserir o respeito à liberdade e apreço à tolerância; pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas, encampados como princípios e fins da educação nacional.

Os Parâmetros Curriculares Nacionais - PCNs para o ensino fundamental foram publicados em 1997, após a aprovação da LDB (1996), constituindo referência nacional para o ensino fundamental e essas orientações conferem de acordo com a LDB maior flexibilidade quanto ao desenvolvimento do currículo, configurando uma referência de modo a não representar uma diretriz obrigatória. De qualquer maneira, os PCNs estabelecem uma meta educacional para a qual devem convergir as ações políticas do MEC, como as relativas aos projetos voltados para formação inicial e continuada de professores/as, à análise e compra de livros e outros materiais didáticos e à avaliação nacional (PCN, v.1, p.36). Na concepção do MEC, trata-se de uma proposta de conteúdos que deve orientar a estrutura curricular de todo o sistema educacional do país (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Em relação à questão de gênero referenciada nos PCNs, segundo Abreu e Santos (2015), desde o seu lançamento, traziam o tema transversal da orientação sexual. É importante destacar que no final da década de 1990, os debates ainda continuavam direcionados à prevenção das doenças sexualmente transmissíveis ou relacionados à gravidez na adolescência. Essas abordagens são caracterizadas por uma visão restrita à esfera biológica, e transformam-se em perdas de oportunidades para a promoção de diálogos e a desmistificação preconceitos e padrões enraizados em relação aos diferentes gêneros e sexualidades (ABREU; SANTOS, 2015).

Ainda, para Abreu e Santos (2015) mesmo diante da insuficiência de reflexões sobre o desenvolvimento de políticas educacionais e das consequências de um sistema educacional que reproduz de alguma forma as desigualdades de gênero, os anos 1990 representaram um marco no campo das políticas educacionais, pois através do lançamento dos PCNs, que continham o tema transversal da orientação sexual, os temas de gênero e sexualidade foram incluídos

pela primeira vez no currículo da educação formal. É a primeira vez, então, que no Brasil o tema orientação sexual ou educação sexual é oficialmente inserido no currículo escolar nacional, sendo que os temas transversais abordam problemas fundamentais e urgentes da vida social-ética, saúde, meio-ambiente, orientação sexual e pluralidade cultural (Helena ALTMANN, 2003, *apud* ABREU; SANTOS, 2015). Contudo, Maria de Fátima Cunha (2007, *apud* ABREU; SANTOS, 2015) chama a atenção no sentido de que é problemático conceder aos PCNs o lugar de marco inaugural dos debates sobre a inserção das questões referentes à sexualidade e ao gênero na escola, pois essas questões já estavam presentes nas pesquisas voltadas às denúncias a respeito das práticas sexistas no ambiente escolar, desde a virada da década de 1970 para os anos 1980.

De todo modo, a inclusão do tema da orientação sexual nos PCN necessita ser pensada como um marco dentro das políticas públicas para a educação, o que abriria espaço para novas oportunidades de debates no ambiente escolar acerca dos temas de gênero e sexualidade. Assim, os PCNs e o tema da orientação sexual devem ser compreendidos como um momento divisor nas pesquisas sobre gênero e sexualidade por abrir espaço para novas problematizações na área, promovendo a ampliação dos estudos no campo, repercutindo em novos trabalhos na área curricular, assim como, na prática escolar (ABREU; SANTOS, 2015).

Ademais, a inserção da sexualidade no tema da orientação sexual não pode ser dissociada do crescimento das doenças sexualmente transmissíveis (DSTs), pois a escola tem sido apontada como um importante espaço de intervenção e de implementação de políticas públicas que promovam a saúde de crianças e adolescentes sobre a sexualidade adolescente e que, nos últimos anos, adquiriu uma dimensão de problema social e de saúde pública. A intenção, então, de introduzir esse assunto no âmbito escolar torna-se evidente pela inserção da orientação sexual nos Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) na forma de tema transversal (ALTMANN, 2003, *apud* ABREU; SANTOS, 2015).

Os PCNs são considerados um marco para a entrada dos estudos de gênero e sexualidade no espaço escolar, devido à necessidade da inclusão de uma agenda cultural, pois sua chegada deu-se através das vozes dos movimentos sociais

(feministas, gays e lésbicas, negros, meio ambiente etc.). Foi exatamente através dos temas transversais, em especial, “Orientação sexual”, que aponta reconhecer como construções culturais as características atribuídas ao masculino e ao feminino, posicionando-se contra as discriminações a eles associadas (BRASIL, 1998, p. 311), que foi possível rever tais posicionamentos.

Assim, os PCNs do ensino fundamental possuem uma característica que os diferencia dos demais documentos curriculares, os temas transversais. A partir da transversalidade, os temas de gênero e sexualidade estão inseridos nos documentos, e os objetivos gerais dos PCN’s resumem os ideais expostos pelos diferentes temas a todas as disciplinas que integram o documento (ABREU; SANTOS, 2015).

De acordo com Vianna e Unbhaum (2004) há um tratamento acanhado das questões de gênero e isso aparece mais acentuado nos seis volumes dedicados às áreas específicas; a preocupação com essas questões só reaparece nos volumes destinados aos assim denominados "temas transversais". Nas orientações para o tratamento de todos os temas transversais – Ética, Meio Ambiente, Saúde, Pluralidade Cultural e Orientação Sexual – somente quando se referem a este último tema é que o gênero é de fato explorado.

Percebe-se uma lacuna quanto ao valor concedido ao tema da orientação sexual quando se percebe que o subtema das relações de gênero não é citado na descrição dos objetivos. A relevância dos objetivos gerais é comprovada ao longo dos outros fascículos quando são referenciados como um lugar ao qual as educadoras e os educadores devem recorrer para conduzir sua postura dentro das escolas. Os objetivos representam o nível de compreensão que as alunas e os alunos deveriam possuir ao final do ensino fundamental, assumem grande relevância para o seu conjunto e evidenciam como as disciplinas devem abordar a temática para o aprofundamento do tema. Sendo assim, sua análise mostra-se fundamental para percebermos o quanto e como os subtemas são discutidos (ABREU; SANTOS, 2015).

Sendo assim, de acordo com o documento, verifica-se no PCN do Ensino Fundamental II (Orientação Sexual, 1997, p. 303) a fragilidade e a timidez dos valores democráticos e pluralistas expostos nos objetivos gerais, principalmente em relação às questões de gênero e à sexualidade. Ao mesmo tempo, reconhece-se que dentro do documento é abordado a importância das professoras e dos professores em guiarem os debates em torno desses temas visando uma postura ética e contra a discriminação. Entretanto, isso não pode ser visto isoladamente diante da fragilidade da discussão iniciada pelos PCNs em seus objetivos gerais (ABREU; SANTOS, 2015).

A ausência de um tema abre espaço para questionarmos de como o tema da orientação sexual é compreendido dentro do conjunto de temas transversais. Abreu e Santos (2015) acreditam que na construção de um documento significativo dentro de um projeto educacional, não seja possível tratar essa falta como um esquecimento ou descuido, mas, sim, como uma omissão. Os PCNs de algum modo abriram mão de expor o tema transversal da orientação sexual dentro dos objetivos gerais a serem seguidos por todas as disciplinas. Os temas das relações de gênero e da sexualidade são inseridos nos documentos do ensino fundamental como subtemas apresentados no PCN-Orientação Sexual, como eixos básicos para a discussão dos temas e para sua incorporação nos currículos (ABREU; SANTOS, 2015).

Um dos objetivos, fala diretamente ao tema de gênero, concedendo relevância a cultura e aos aspectos sociais e não apenas a esfera biológica na construção dos gêneros. Entretanto, a predominância do subtema ligado à saúde na sexualidade demonstra um encaminhamento dos PCNs e do tema transversal para essa temática conduz a uma percepção do documento em maior evidência em relação à abordagem biológica. Nos PCNs, a definição de gênero nega a dualidade entre o masculino e o feminino, no entanto, gênero é tratado de maneira lacunar: este conceito fica restrito e atrelado ao tema orientação sexual, não perpassa outras áreas do conhecimento, que não seja o da biologia; não contemplando seu caráter transversal. Apesar de negar o determinismo biológico, contido no conceito de gênero, privilegia os componentes biológicos da orientação sexual, tendo como

principal preocupação a prevenção de doenças sexualmente transmissíveis e a “gravidez indesejada de jovens” (FIGUEIREDO, 2009, *apud* ABREU; SANTOS, 2015).

Consoante Vianna e Unbhaum (2004) a própria relevância dada à sexualidade necessita ser problematizada, pois há aqui uma inversão: as questões relativas ao gênero deveriam perpassar toda a discussão sobre sexualidade, corpo e prevenção, sem que sua abordagem ficasse circunscrita a um bloco específico. Assim, chama atenção a divisão da "Orientação Sexual", causando estranheza a separação proposta, por exemplo, entre os temas saúde e prevenção às doenças sexualmente transmissíveis.

Para Vianna e Unbehaum (2004) a compreensão das relações de gênero, de como ela se constrói e se estabelece em nossa sociedade, é fundamental para qualquer proposta de organização curricular e não resta dúvida sobre a grande contribuição das reflexões acerca das relações de gênero nos Temas Transversais. Desse modo, ainda segundo Vianna e Unbehaum (2004), os PCNs realçam as relações de gênero, reconhecendo-as como referências fundamentais para a constituição da identidade de crianças e jovens e são coerentes com os fundamentos e princípios da Constituição Federal, trazendo como eixo central da educação escolar o exercício da cidadania, todavia, o processo de tornar visível a presença latente do gênero nos PCN não é linear, oscilando entre a timidez e o desvelamento.

Não restam dúvidas que os Parâmetros Curriculares Nacionais (PCNs) para o Ensino Fundamental representam um significativo avanço em relação à adoção de uma perspectiva de gênero. O tema é conceitualmente definido na introdução e no tópico de Orientação Sexual (Brasil, 1997, v.10, II Parte, p.144-146), aparecendo mencionado em várias páginas. Porém, os PCNs não estão impregnados de uma perspectiva de gênero, a qual deveria perpassar todas as áreas do conhecimento e não estar atrelada estritamente à Orientação Sexual (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Nota-se, então, que as questões de gênero e sexualidades ficam em segundo plano dentro dos PCNs, temáticas essas que assumem uma posição inferiorizada,

chegando a ser ocultadas nos objetivos gerais. Assim, o tema da Orientação Sexual proposto em tais documentos demonstra claramente uma visão predominante dos aspectos referentes ao sexo seguro e do combate a prevenção do HIV/AIDS, deixando as relações de gênero e outras dimensões da sexualidade como o prazer e as emoções numa posição lacunar (ABREU; SANTOS, 2015).

Quanto às questões de gênero no Plano Nacional de Educação - PNE, o de 2001 trata sobre o quantitativo de crianças matriculadas na educação infantil, o documento divide por gênero procurando uma igualdade quantitativa. O documento traz a informação de que a distribuição das matrículas, quanto ao gênero, está equilibrada: feminino, 49,5% e masculino, 50,5%; e que esse equilíbrio é uniforme em todas as regiões do país, diferentemente de outros países e de preocupações internacionais, o que não requer correções. (PNE, 2001).

O que demonstra uma igualdade de gênero almejada, ao menos de forma mais direta, mas de maneira quantitativa. Porém nenhum outro questionamento ou discussão sobre gênero é referenciado no texto de Educação Infantil e nem ao menos qual definição de gênero o texto se refere, o que mostra um trato raso ainda sobre o tema (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017). Para Vianna e Unbehaum (2004), realmente as estatísticas mostram que há um equilíbrio quanto ao ingresso de meninos e meninas na rede de ensino fundamental, porém esse equilíbrio sofre alterações na distribuição por sexo no decorrer dos anos, aspecto que não poderia ser desconsiderado do diagnóstico, nem das metas e objetivos do PNE. Essa desconsideração ignora o fracasso sistemático de meninos na educação básica, especialmente no ensino fundamental.

Quando começa a tratar sobre o ensino fundamental, passa a ser mais específico, dentro de seus objetivos e metas, sobre a forma que deseja trabalhar com o gênero dentro do ambiente escolar, pois menciona o programa de avaliação do livro didático criado pelo Ministério de Educação, estabelecendo entre seus critérios a adequada abordagem das questões de gênero e etnia e a eliminação de textos discriminatórios ou que reproduzam estereótipos acerca do papel da mulher, do negro e do índio (PNE, 2001). Assim, trabalha com a já sabida discriminação social que há socialmente sobre gênero e reconhecendo o papel social da escola em

questionar e problematizar esses paradigmas (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

O PNE de 2001 quando trata sobre a formação docente coloca que deve ser incluído nas diretrizes curriculares dos cursos de formação temas relacionados às problemáticas tratadas nos temas transversais, especialmente no que se refere à abordagem como gênero, educação sexual, ética (justiça, diálogo, respeito mútuo, solidariedade e tolerância), pluralidade cultural, meio ambiente, saúde e temas locais (PNE, 2001). Mostrando que os professores e as professoras devem tratar sobre o tema durante sua formação para estarem aptos e aptas para falar sobre com seus alunos e alunas (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

De acordo com Vieira; Ramalho e Vieira (2017) nos objetivos e metas da Educação à distância e tecnologias educacionais, as questões de gênero ressaltam mais uma vez a importância dada no tratamento igualitário que deve ser dado aos homens e mulheres no contexto escolar, de forma promover imagens não estereotipadas de homens e mulheres na Televisão Educativa, incorporando em sua programação temas que afirmem pela igualdade de direitos entre homens e mulheres (PCN, 2001).

Não se pode deixar de mencionar a falta de firmeza e solidez quanto às demandas de gênero, sobretudo no Plano Nacional de Educação de 2001, considerando o contexto histórico em que foi produzido, quando as desigualdades de gênero em nossa sociedade já estavam no centro dos debates. A compreensão das relações de gênero pela escola corre o risco de permanecer velada, uma vez que as políticas públicas não as mencionam e, quando o fazem, não exploram em todos os temas e itens curriculares os antagonismos de gênero presentes na organização do ensino e no cotidiano escolar (VIANNA; UNBEHAUM, 2004).

Em 2010, com a finalidade de eliminar o preconceito e discriminação à orientação e identidade de gênero foi encaminhado Projeto de Lei nº 8.035/2010 intitulado Plano Nacional de Educação para o decênio de 2011-2020, onde previa dentre as diretrizes a criação de uma rede de proteção do LGBT contra a exclusão destes. Nas análises de Santiago, Santos e Melo (2016), a proposição desse PNE

passou a tramitar na Câmara dos Deputados, contando com amplo debate, envolvendo a participação de atores sociais (governamentais, movimentos sociais, sociedade civil), por meio de audiências públicas e seminários. Dentre as principais polêmicas, a considerada mais conflituosa disse respeito à alteração da diretriz que previa a superação das desigualdades educacionais (inciso III do art. 2º do substitutivo da Câmara). O Senado alterou esse dispositivo, retirando a ênfase na promoção da “igualdade racial, regional, de gênero e de orientação sexual”, expressão substituída por “cidadania e na erradicação de todas as formas de discriminação” (BRASIL, 2014).

O PNE de 2014 (Lei 13.005/2014) não contemplou o debate sobre a identidade de gênero e sexualidades nas escolas, uma vez que seguindo a linha conservadora, as bancadas religiosas conseguiram aprovar no PNE a não inclusão dos referidos debates (SOUZA JUNIOR, 2018).

Se, por um lado, a adoção de termos mais genéricos como os da substituição feita pode ser utilizada como argumento de inclusão por englobar a todos, sem especificá-los, por outro lado, indaga-se, neste momento histórico, se esta seria uma estratégia eficaz, considerando que há todo um “levante” de perspectivas conservadoras que têm se utilizado deste argumento, em princípio universalista e democrático, em um sentido generalista e nada democrático, pois invisibiliza aqueles grupos historicamente excluídos, ignorados, em um momento em que eles se beneficiariam justamente do contrário (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2016).

Nesse interim, para Vieira, Ramalho e Vieira (2017) o novo PNE aparece de forma mais concisa, e com o diferencial de apontar estratégias e metas mais diretas nos objetivos almejados. Mas fica claro que o governo brasileiro se torna cada vez mais conivente com o pensamento e ações em que o importante é agradar e satisfazer os empreendedores estrangeiros, e não os cidadãos brasileiros.

O PNE vigente traz, como mencionado, uma escrita sucinta, pois procura economizar palavras e comprometimentos, em todos os temas, e com gênero não foi diferente. Este documento começa com suas diretrizes primárias, que embasa todo o plano, e neste início vemos: X - difusão dos princípios da equidade, do respeito à

diversidade e a gestão democrática da educação. O que abre possibilidades para relacionarmos com diferentes tipos de diversidades, inclusive com as relacionadas a gênero, porém, nada que deixe claro que é sobre este tema que o PNE esteja se direcionando (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Em relação à meta três (anexo da Lei) remete a importância em universalizar o atendimento escolar para toda a população de 15 a 17 anos, e, dentre as estratégias define: 3.9) Implementar políticas de prevenção à evasão motivada por preconceito e discriminação à orientação sexual ou à identidade de gênero, criando rede de proteção contra formas associadas de exclusão. Esta citação mostra que o preconceito e discriminação relativa à identidade de gênero pode ser um fator que possibilita a evasão da escola deste aluno neste nível de ensino, nesta fase da vida. Mas não relata este preconceito em nenhum outro nível de aprendizado da escola (VIEIRA; RAMALHO; VIEIRA, 2017).

Segundo apontam Vieira, Ramalho e Vieira (2017) da mesma forma abrangente, o tema “gênero” no PNE, vem com a solução para exclusão que ocorre no ensino médio pela discriminação de identidade de gênero, mas, não relata nenhum trabalho anterior a essa fase (no ensino fundamental ou educação infantil) que possa servir de preparo, para evitar chegar nessa situação “estaque” onde o problema já está instalado.

Considerando que o PNE pressupõe regime de cooperação entre os entes federados e que, em conformidade com o Art. 8º os estados, o Distrito Federal e os municípios deverão elaborar seus correspondentes planos de educação, ou adequar os planos já aprovados em lei, em consonância com as diretrizes, metas e estratégias previstas no PNE, no prazo de um ano contado da publicação da referida lei. Tem-se verificado desde então, intensas batalhas referentes à manutenção e exclusão do termo gênero nos Planos Estaduais e Municipais de Educação (SANTIAGO; SANTOS; MELO, 2016).

Conforme se nota, a temática de gênero e orientação sexual no Plano Nacional de Educação sofreu total silenciamento na formulação do documento final

aprovado e tem sido objeto de intenso debate e omissão legislativa no atual cenário político e educacional.

No que tange a Base Nacional Comum Curricular (BNCC), é um documento que define o que todos os alunos devem aprender na educação básica, suprimiu os termos gênero e orientação sexual. Contudo, as discussões sobre direitos humanos e discriminações continuam contempladas no documento e devem ser trabalhadas nas redes de ensino. O Conselho Nacional de Educação (CNE) modificou diversos pontos da revisão feita pelo Ministério da Educação (MEC) na Base Nacional Comum Curricular (BNCC) e alterou, principalmente, o conteúdo relacionado ao ensino religioso. O novo documento com alterações feitas pelos conselheiros, divulgado pelo CNE e pelo MEC, retirou temas relacionados a gênero e orientação sexual das habilidades a serem trabalhadas pela religião no 9º ano do ensino fundamental.

No fim de novembro de 2017, o MEC encaminhou ao CNE uma revisão da terceira versão da Base, que foi divulgada em abril, na qual estabelecia como um dos objetos de conhecimento “corpo, gênero e sexualidade nas tradições religiosas” e definia que, nesse eixo, as escolas deveriam “discutir as distintas concepções de gênero e sexualidade segundo diferentes tradições religiosas e filosofias de vida.” Com as alterações feitas pelos conselheiros durante rodadas de discussão, a temática não compõe mais os objetos de conhecimento. Foi incluído, por outro lado, o eixo “princípios e valores éticos” que estabelece como umas das habilidades reconhecer a coexistência como uma atitude ética de respeito à vida e à dignidade humana.

Nesse viés, a “Orientação sexual e gênero”, o CNE acatou a sugestão do MEC e excluiu da BNCC os termos relacionados à questão de gênero e orientação sexual e segundo o Conselho, emitirá orientações específicas sobre o tema posteriormente, tendo como justificativa de que a temática gênero foi objeto de muitas controvérsias durante os debates públicos da BNCC. Para Souza Junior (2018), o CNE seguiu o pleito da referida bancada religiosa e do “Escola Sem Partido”. Até a edição da atual BNCC havia uma busca pela garantia de uma educação para a diversidade. Entretanto, com a publicação da mesma, nasceu um retrocesso na temática

omitindo a construção do gênero, sexualidade e orientação sexual dentro da Base Nacional Comum Curricular (BNCC), aprovada em 2017 (SOUZA JUNIOR, 2018).

Ainda, segundo Souza Junior (2018) o governo de Michel Temer (2016-2019), ao propor a Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão final, deixou de fazer menção à promoção do debate sobre a identidade de gênero e sexualidades nas escolas, atendendo o pleito das bancadas religiosas, pois a mesma defende que o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o padrão normativo vigente. Esta versão foi entregue ao Conselho Nacional de Educação – CNE, em abril de 2017, sendo aprovado em dezembro do mesmo ano, por meio da Resolução CNE/CP nº 2, que institui e orienta a implantação da Base Nacional Comum Curricular.

As exclusões citadas se referem a demandas político-partidárias, raciais, de gênero e de sexualidade. O potencial dessas exclusões para deslocar as articulações sobre a BNCC é preocupante, na medida em que elas focam diretamente demandas de grupos minoritários de raça, gênero e sexualidade que, ainda timidamente, têm conquistado algum espaço (MACEDO, 2017, *apud* SOUZA JUNIOR, 2018).

Tais discussões são indispensáveis para que se privilegie o respeito aos direitos humanos, haja vista que a escola é um local de relações sociais e, neste local, há necessidade de ser debatida a educação sexual, devido a discriminação e ao preconceito. Dentro deste debate, o gênero é um conjunto de representações sociais, históricas e culturais, assim, não sendo determinados por estruturas biológicas e, por isso, não revelam a sexualidade do sujeito; e, quanto a sexualidade, embora tenha fundamento num corpo biológico, dever ser observada como uma construção social. As pessoas constroem a si mesmas como masculinas ou femininas, reivindicando um lugar na ordem do gênero, às vezes misturados ou contraditórios, onde podemos usar os termos: queer, afeminado, masculinizado ou transgênero (SOUZA JUNIOR, 2018).

Souza Junior (2018) menciona que no período de 1988 a 2002 há um recorte histórico de implantação de políticas públicas na área educacional, sobretudo, nos campos gênero, raça e direitos humanos, em especial, os PCNs que trouxeram a preocupação do MEC com os projetos de educação sexual, ao incluir no eixo

transversal, três itens: corpo: matriz da sexualidade; relações de gênero; e, a prevenção às doenças sexualmente transmissíveis/AIDS. Os debates mencionados sobre a sexualidade tiveram o efeito de aproximá-los a ideias de risco e de ameaça, devido aos problemas que a sociedade vinha apresentando, como o crescimento da epidemia do HIV/Aids, ao invés de proporcionar caminhos ao prazer e à vida. Por outro lado, houve um retrocesso sobre a discussão sobre gênero e sexualidades, no PNE (2014) e na BNCC (2017 - 3ª versão), documentos que suprimiram tal debate, atendendo aos pedidos da bancada fundamentalista/tradicional presente no Congresso Nacional e do “Escola Sem Partido”.

CONSIDERAÇÕES FINAIS

Em relação à análise do gênero e sexualidades à luz da legislação educacional brasileira, tem-se que a LDB, durante o período de tramitação do projeto de lei (1988-1996), não tratou expressamente sobre as questões relacionadas à gênero e à sexualidade, entretanto, reafirmou o que já constava na Constituição Federal de 1988 ao inserir o respeito à liberdade e apreço à tolerância e pluralismo de ideias e de concepções pedagógicas.

No que tange aos PCNs, embora possa ser considerado um marco para a entrada dos estudos de gênero e sexualidade no espaço escolar devido à necessidade da inclusão de uma agenda cultural, oriundo dos vários movimentos sociais, a presença do gênero nos PCNs não é linear. A temática da sexualidade que poderia ser trabalhada por meio da reflexão do padrão heteronormativo que elimina a existência de uma diversidade de relacionamentos, não é mencionada. A diversidade quando tratada nos PCNs, não está relacionada à sexualidade, e a homossexualidade aparece vinculada à ideia de que não deve haver preconceitos, e não no sentido de propiciar a reflexão quanto à possibilidade de existir desejo entre as pessoas do mesmo sexo, ou, que existem diversas maneiras de se constituir uma família, como as constituídas por dois pais ou duas mães.

Quanto ao último PNE (2014), observa-se que não contemplou o debate sobre a identidade de gênero e sexualidades nas escolas, uma vez que as bancadas religiosas conseguiram aprovar o plano sem a referida inclusão. No tocante à Base Nacional Comum Curricular (BNCC) em sua versão final, também deixou de fazer menção à promoção do debate sobre a identidade de gênero e sexualidades, pois, da mesma forma, atendeu ao pleito das bancadas religiosas.

Dito isso, é possível afirmar que o discurso antigênero é uma das pautas do movimento conservador brasileiro e que houve um retrocesso a respeito da discussão sobre gênero e sexualidades no que tange às políticas educacionais e nos marcos legais (PCNs, PNE de 2014 e BNCC de 2017), ao suprimirem o debate, em atendimento à agenda da bancada fundamentalista/tradicional presente no Congresso Nacional e do “Escola Sem Partido” que defendem que o corpo deve ser educado para produzir e reproduzir o padrão normativo vigente.

Diante do exposto, é necessário um enfrentamento com a participação da sociedade civil organizada e dos educadores ligados à questão na busca do reconhecimento dos diferentes, onde se pleiteia um arranjo na educação, voltada à educação para a diversidade com a eliminação do preconceito, discriminação e violência, especialmente no que se refere a questões de gênero e sexualidade (SOUZA JÚNIOR, 2018). Essas questões requerem a adoção de políticas públicas educacionais eficazes e capazes de debates sobre gênero, sexualidade, identidade de gênero e educação sexual garantindo a diversidade e o respeito às diferenças de modo a mitigar o cerceamento e omissão de tais direitos/discussões no atual cenário sociopolítico e econômico.

REFERÊNCIAS

ABREU, Rachel Luiza Pulcino de. SANTOS, Raquel Alexandre Pinho dos. Gênero e Sexualidade nos PCNs: uma análise dos objetivos gerais. **Caderno Espaço Feminino** - Uberlândia-MG - v. 28, n. 1 – Jan./Jun. 2015 – ISSN online 1981-3082 30.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Decreto nº 678, de 06 de novembro de 1992**. Promulga a Convenção Americana sobre Direitos Humanos (Pacto de São José da Costa Rica), de 22 de novembro de 1969. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/decreto/d0678.htm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos [Constituição (1988)]. **Constituição da República Federativa do Brasil**: promulgada em 5 de outubro de 1988 Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/constituicao/constituicao.htm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Base Nacional Comum Curricular**. Disponível em:

<<http://basenacionalcomum.mec.gov.br/abase/#introducao#os-marcos-legais-que-embasam-a-bncc>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Projeto de Lei nº 8.035/2010** denominado Plano Nacional da Educação correspondente ao decênio 2011-2020. Disponível em:

<http://fne.mec.gov.br/images/pdf/notas_tecnicas_pne_2011_2020.pdf>. Acesso em 11 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 13.005 de 25 de junho de 2014**. Aprova o Plano Nacional de Educação - PNE e dá outras providências. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/_ato2011-2014/2014/lei/l13005.htm>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Nacional de Educação 2001**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/arquivos/pdf/L10172.pdf>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

BRASIL. Presidência da República. Casa Civil. Subchefia para Assuntos Jurídicos. **Lei 9.394 de 20 de dezembro de 1996**. Estabelece as diretrizes e bases da educação nacional. Disponível em:

<http://www.planalto.gov.br/ccivil_03/Leis/L9394.htm>. Acesso em 11 fev. 2022.

BRASIL. **Plano Curricular Nacional**. Disponível em:

<<http://portal.mec.gov.br/expansao-da-rede-federal/195-secretarias-112877938/seb-educacao-basica-2007048997/12598-publicacoes-sp-265002211>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

MIGUEL, Luis Felipe. Da “doutrinação marxista” a “ideologia de gênero” – Escola Sem Partido e as leis da mordaza no parlamento brasileiro. **Direito & Práxis**. Rio de Janeiro, v. 07, n. 15, p. 590-621. 2016.

PENNA, Fernando de Araújo. O Escola sem Partido como chave de leitura do fenômeno educacional. **Escola “sem” partido: esfinge que ameaça a educação e a sociedade brasileira** / organizador Gaudêncio Frigotto. Rio de Janeiro: UERJ, LPP, 2017.

PIOVESAN, Flávia. **Igualdade de gênero na Constituição Federal: os direitos civis e políticos das mulheres no Brasil**. Disponível em: <<https://webcache.googleusercontent.com/search?q=cache:hfb32Je7misJ:https://www12.senado.leg.br/publicacoes/estudos-legislativos/tipos-de-estudos/outras-publicacoes/volume-i-constituicao-de-1988/principios-e-direitos-fundamentais-igualdade-de-genero-na-constituicao-federal-os-direitos-civis-e-politicos-das-mulheres-do-brasil+&cd=1&hl=pt-BR&ct=clnk&gl=br>>. Acesso em: 11 fev. 2022.

ROSENO, Camila dos Passos; SILVA, Janaina Guimarães da Fonseca. **Políticas Públicas Educacionais em Gênero e Diversidade Sexual: Atos de resistência diante do avanço do conservadorismo do movimento “Escola Sem Partido”**. Volume, 13, n. 2, Ano 2017.

SANTIAGO, Mileny Cristina; SANTOS, Mônica Pereira dos; MELO, Sandra Cordeiro de. Plano Nacional de Educação (2014-2024): considerações omniléticas sobre o patrulhamento ideológico e as diferenças silenciadas. *Revista Educação e Cultura Contemporânea*, v. 13, n. 33, p. 67-83, 2016.

SOUZA JUNIOR, Paulo Roberto. A questão de gênero, sexualidade e orientação sexual na atual base nacional comum curricular (BNCC) e o movimento LGBTTQIS. **Revista de Gênero, Sexualidade e Direito** | e-ISSN: 2525-9849 | Salvador | v. 4 | n. 1 | p. 1 – 21 | Jan/Jun. 2018.

SUPREMO TRIBUNAL FEDERAL. ADI 4.277. Disponível em: <https://redir.stf.jus.br/paginadorpub/paginador.jsp?docTP=AC&docID=628635>. Acesso em: 11 fev. 2022.

TAVARES, André Ramos. **Curso de Direito Constitucional**. 15ª ed. rev. e atual. – São Paulo: Saraiva, 2017.

VIANNA, Cláudia Pereira. UNBEHAUM, Sandra. O gênero nas políticas de educação no Brasil: 1988-2002. Faculdade de Educação da Universidade de São Paulo. **Cadernos de Pesquisa**, v. 34, n. 121, p. 77-104, jan./abr. 2004.

VIEIRA, José Jairo; RAMALHO, Carla Chagas; VIEIRA, Andréa Lopes da Costa. A origem do plano nacional de educação e como ele abordou as questões de gênero. **Revista on line de Política e Gestão Educacional**, Araraquara, v.21, n.1, p. 64-80. Disponível em: <<http://dx.doi.org/10.22633/rpge.v21.n1.2017.9746>>. ISSN: 1519-9029. 2017.

Maria Angela Nolli

Mestra em Educação pela Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE. E-mail: maria.angelanolli08@gmail.com

Iana Gomes de Lima

Pós-doutorado em Educação pela Universidade Federal de Pelotas, Professora adjunta da Faculdade de Educação da Universidade Federal do Rio Grande do Sul. E-mail: iana_glima@yahoo.com.br

Jane Mery Richter Voigt

Pós-doutorado em Ciências da Educação pela Universidade do Minho - UMINHO, Braga, Portugal, Professora titular da Universidade da Região de Joinville-UNIVILLE. Email: jane.mery@univillebr.onmicrosoft.com

Recebido em 15 de novembro de 2021.

Aceito em 22 de dezembro de 2021.

// RESENHAS



Olhos e portões abertos para a educação: curta metragem “O cadeado”

Eyes and open gates for education: short film “O cadeado”

Beatriz Migliorini Anacleto

Gabriela Kunz Silveira

Criado e dirigido por Leon Sampaio, “O cadeado” é um curta-metragem com cerca de 12 minutos de duração, lançado no ano 2012. O projeto executado por estudantes do curso de Cinema da Universidade Federal do Recôncavo da Bahia – UFRB (REIS, 2012), narra a saga de um professor, em seu primeiro dia de aula, e seus estudantes em busca de uma solução para o seguinte problema: o portão da escola está trancado, e o cadeado, emperrado. Ao deparar-se com o empecilho, o professor novato questiona: “Como é que faz pra entrar, então?”. “Só quebrando”, responde um estudante. Apartados da sala de aula, os alunos (em sua maioria jovens de pele negra e com alguma deficiência física) aguardam diante do portão da Escola Municipal Eraldo Tinoco enquanto o professor, uma aluna e seu assistente procuram por algum morador da comunidade que tenha um martelo para emprestar. Enquanto isso, outro aluno desloca-se apressadamente em direção à escola, por uma estrada de terra. Devido à sua condição física, ele se utiliza dos braços e mãos, cobertas por luvas grossas, para caminhar.

Gravado no Povoado do Poço, zona rural no interior da Bahia, “O Cadeado” é um retrato cinematográfico perspicaz e sensível da realidade educacional de uma considerável parte dos brasileiros, principalmente no que diz respeito ao acesso e à inclusão. A emblemática visão do portão trancado,

separando alunos e professor do espaço escolar contempla um cenário marcado pela desigualdade social, que nos instiga a colocar em cheque discursos sobre imparcialidade e meritocracia no âmbito da educação. Para discutir e analisar a problemática levantada pela obra, cabe mencionar as discussões acerca do fracasso escolar por Patto (1996) e a visão pedagógica de Paulo Freire (2015).

Uma breve contextualização histórica é conveniente para que seja possível compreender a profundidade da crítica tecida por Sampaio (2012). Durante o período de ascensão do capitalismo industrial, com o desenvolvimento das teorias do determinismo racial, o contraste no desempenho discente na esfera educacional adquiriu um suposto embasamento teórico-científico que mais tarde se fez presente nas ideias liberais - formadoras do pensamento educacional brasileiro na década de 1920 (PATTO, 1996). Tal pensamento, persistente na atualidade como tentativa de justificar o fracasso escolar e os contrastes sociais, consiste no princípio de igualdade de oportunidades, e nas diferenças individuais de aptidão como único critério válido de distinção entre classes.

No curta-metragem, Sampaio (2012) provoca o espectador com uma cena repetitiva que se intercala com a breve trama. Um cadeado aberto flutua, pendurado em uma corrente, sobre um menino negro deitado no chão, possivelmente deficiente visual. Com a cena, ouve-se o diálogo: “menino, vai pra escola!”, diz uma voz feminina, ao que uma voz infantil responde “pra quê? Nunca tem aula!”. Este comportamento poderia ser interpretado, de acordo com as teorias racistas publicados nas revistas científica da década de 1940 (ainda imbricadas nos ideais populares atuais), como uma falta de vontade da população marginalizada em instruir-se e ascender socialmente. A partir da história contada no filme, porém, Sampaio (2012) parece sugerir que a discussão sobre os desafios da educação é mais complexa. A “abertura do cadeado emperrado”, sob uma perspectiva sócio-histórica, torna-se, para muitos estudantes, este sonho flutuante, praticamente inalcançável. A cena, certamente passível de diversas interpretações, parece uma pertinente metáfora para a problemática.

O papel e os desafios da docência também podem ser colocados a debate através do curta metragem. Nele, o novo professor precisa percorrer um longo caminho até chegar à sala de aula. As cenas referentes ao deslocamento do professor, da cidade ao povoado, podem adquirir, para além do sentido literal, uma possível abstração: o percurso formativo docente. Para Freire (2015), ensinar exige muito estudo e comprometimento com a própria formação, mas não apenas. A generosidade e as implicações éticas na educação também precisam estar presentes em sua prática. Nesse sentido, pode-se chamar freiriano o engajamento do professor criado por Sampaio (2012) na busca pela ferramenta que possibilitaria a seus alunos o acesso ao conhecimento. Se seu comprometimento com o ensino estivesse apenas no âmbito técnico, científico, o obstáculo colocado entre estudantes e escola tornaria sua presença obsoleta, como o espectador pode observar na postura de uma professora que, no filme, volta para o ônibus e vai embora ao se deparar com o cadeado emperrado. No que concerne a educação inclusiva, essa postura ético-política torna-se ainda mais necessária.

Outro emblemático acontecimento não passa despercebido em “O Cadeado”: a solução para o problema foi encontrada dentro da própria comunidade na qual a escola está inserida. Além disso, a mudança ocorreu não somente através da atitude do professor, mas de um esforço conjunto: estudantes e moradores tiveram um papel fundamental. A partir do momento em que, de forma sensível e significativa, Sampaio (2012) mostra o martelo nas mãos do professor, e o cadeado aberto nas mãos do menino deitado no chão, ele nos possibilita pensar a respeito do caráter político do ensino. Também para Freire (2015), a educação não se faz política a partir de uma ou outra ideologia, mas é, por sua natureza humana, intrinsecamente política.

A sensibilidade e o comprometimento com a realidade do diretor geral no curta-metragem não são produtos do acaso. Leon Sampaio é filho da diretora de uma escola, no Povoado do Poço, na qual é realizado um trabalho integrativo com seus diversos estudantes, atores que protagonizaram a trama (REIS, 2012). Crítico, contemporâneo e afetivo, “O Cadeado” é uma obra relevante não

apenas para profissionais da educação ou das artes, mas para todo público atento aos desafios e aos benefícios de transformar uma sociedade estruturalmente excludente em um coletivo heterogêneo, inclusivo e verdadeiramente democrático.

REFERÊNCIAS

- FREIRE, Paulo. *Pedagogia da autonomia: saberes necessário à prática educativa*. 51ª edição. Rio de Janeiro: Paz e Terra, 2015.
- O CADEADO. Direção de Leon Sampaio. Bahia: Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012. Disponível em: <http://portacurtas.org.br/filme/?name=o_cadeado>. Acesso em: 06 out. 2021.
- PATTO, Maria Helena S. **A produção do fracasso escolar**: histórias de submissão e rebeldia. 4ª edição. São Paulo: T. A. Queiroz, 1996.
- REIS, Alane. Filme O Cadeado, de estudantes da UFRB, retrata acessibilidade à escola na Bahia. Universidade Federal do Recôncavo da Bahia, 2012. Disponível em: <<https://www.ufrb.edu.br/portal/noticias/2725-filme-o-cadeado-de-estudantes-da-ufrb-retrata-acessibilidade-a-escola-na-bahia>>. Acesso em 06 out. 2021.